



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND



Manninen Anni & Suvisaari Salla

“Räätälöidään ”ihan mitä vaan”, joka oppilaan läsnäoloa tukee”

– Kouluvalmentajien käytössä olevia tukitoimia koulupoissaoloihin suomalaisissa peruskouluissa

Pro gradu-tutkielma

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTON FILOSOFINEN TIEDEKUNTA & OULUN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma & Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma

2025

Itä-Suomen yliopisto & Oulun yliopisto
Filosofinen tiedekunta & Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Kouluvalmentajien käytössä olevia tukitoimia koulupoissaoloihin suomalaisissa peruskouluissa (Manninen Anni, Suvisaari Salla)
Pro Gradu tutkielma, sivuja 88, 15 liitesivua
Kesäkuu 2025

Tämän pro gradu-tutkielman tavoitteena on tarkastella millaisia tukitoimia kouluvalmentajat hyödyntävät kansallisen koulupoissaoloihin puuttumisen toimintamallin eri tuen tasoilla. Lisäksi tarkastellaan kouluvalmentajien kokemuksia koulupoissaolojen keskeisimmistä taustatekijöistä sekä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat kouluvalmentajien tukitoimien valintaan koulu-poissaolotilanteissa. Tutkimuksessa tarkastellaan myös, millaisissa tilanteissa kouluvalmentajiin otetaan yhteyttä.

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, jossa yhdistettiin määrällisiä ja laadullisia menetelmiä. Aineisto koostuu 85 kouluvalmentajan vastauksista 31 eri kunnasta. Aineisto analysoitiin sekä kvantitatiivisesti tarkastelemalla vastauksien prosentiosuuksia että kvalitatiivisesti teemoittelemalla avoimet vastaukset.

Tulosten perusteella kouluvalmentajien näkemysten mukaan koulupoissaolojen taustatekijät ovat monisyisiä ja kasautuvia, kuten mielenterveyden ongelmat, motivaation puute, sosiaalisten suhteiden haasteet ja kodin tuen puute. Kouluvalmentajiin otetaan yhteyttä erityisesti toistuvien koulupoissaolojen, huolen heräämisen tai ryhmäytymistarpeen tilanteissa. Tukitoimia hyödynnetään ennaltaehkäisevällä, kohdennetulla ja vahvalla tuen tasolla, ja valinta perustuu tilanteen yksilöllisiin tarpeisiin, moniammatilliseen yhteistyöhön ja resurssien saatavuuteen.

Aineistosta voidaan päätellä, että kouluvalmentajat ovat vakiintuneet osaksi koulupoissaolojen ehkäisyä ja tukirakenteita. Heidän työnsä vahvuuksia ovat erityisesti nopea reagointikyky, matalan kynnyksen läsnäolo ja mahdollisuus kohdata oppilaat kiireettömästi yksilöllisellä tavalla. Koulupoissaoloihin puuttuminen edellyttää varhaista tunnistamista, moniammatillista yhteistyötä ja yksilöllisesti räätälöityjä tukitoimia. Kouluvalmentajat toimivat tärkeänä linkkinä kodin ja koulun välillä ja vahvistavat koko kouluyhteisön hyvinvointia.

Avainsanat: kouluvalmentaja, koulupoissaolot, kouluakäymättömyys, moniammatillinen yhteistyö, koulunkäynnin tuki, peruskoulu, kouluhyvinvointi, kouluun kiinnittyminen

The aim of this Master's thesis is to examine the types of support measures that school coaches utilize at different levels of support within the national framework for addressing school absenteeism. In addition, the study explores school coaches' experiences regarding the key underlying factors of school absenteeism, as well as the factors influencing the choice of support measures in absenteeism situations. The study also investigates the situations in which school coaches are contacted.

The research was conducted as a survey study combining both quantitative and qualitative methods. The data consists of responses from 85 school coaches across 31 municipalities. The data was analyzed quantitatively by examining the percentage distributions of responses and qualitatively by thematically analyzing open-ended answers.

Based on the results, school coaches perceive the underlying factors of school absenteeism as complex and cumulative. These include mental health issues, lack of motivation, challenges in social relationships, and lack of support at home. School coaches are typically contacted in cases of repeated absenteeism, emerging concerns, or the need for group integration. Support measures are utilized at the preventive, targeted, and intensive levels, with the selection based on the individual needs of the situation, multidisciplinary collaboration, and the availability of resources.

The findings suggest that school coaches have become an established part of school absenteeism prevention and support structures. Key strengths of their work include the ability to respond quickly, provide low-threshold support, and engage with students in an unhurried, individualized manner. Addressing absenteeism requires early identification, multidisciplinary cooperation, and tailored support measures. School coaches serve as an important link between home and school and contribute to the overall well-being of the school community.

Keywords: school coach, school absenteeism, school refusal, multidisciplinary collaboration, learning support, basic education, school well-being, school engagement

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Koulupoissaolot	3
2.1	Koulupoissaolosten käsitteitä ja koulupoissaolotyyppöjä.....	3
2.2	Koulupoissaolosten taustatekijöitä	5
2.2.1	<i>Yksilölliset tekijät</i>	6
2.2.2	<i>Perhe- ja vanhemmuustekijät</i>	9
2.2.3	<i>Koulutekijät</i>	11
2.2.4	<i>Yhteisötekijät</i>	12
2.3	Kouluakäymättömyys Suomessa	13
2.4	Sitouttava kouluysteistyö-hanke ja Sitouttava kouluysteistyö-malli	14
2.5	Koulupoissaoloihin puuttumisen malli: ennaltaehkäisevä tuki, kohdennettu tuki ja vahva tuki	17
2.5.1	<i>Ennaltaehkäisevät tukitoimet</i>	18
2.5.2	<i>Kohdennettut tukitoimet</i>	19
2.5.3	<i>Vahvat tukitoimet</i>	20
3	Kouluvalmentajan työ Suomessa	21
3.1	Kouluvalmentajan työmuodot: kohdennettu ja yhteisöllinen tuki.....	22
3.2	Kouluvalmentajan työn merkitykset	24
4	Tutkimuksen toteutus	25
4.1	Tutkimuskysymykset	25
4.2	Aineiston kuvaus.....	27
4.3	Aineiston analyysi.....	28
4.4	Tutkimuksen eettisyys.....	29
5	Tulokset	32
5.1	Millaisissa tilanteissa kouluvalmentajaan otetaan yhteyttä?	32
5.2	Kouluvalmentajien näkemykset koulupoissaolosten taustatekijöistä	35
5.3	Kouluvalmentajien tukitoimet koulupoissaoloihin puuttumisen mallin eri tasoilla?	37
5.3.1	<i>Ennaltaehkäisevät tukitoimet</i>	37
5.3.2	<i>Kohdennettut tukitoimet – yli 30 tuntia poissaoloja</i>	41
5.3.3	<i>Kohdennettut tukitoimet – yli 50 tuntia poissaoloja</i>	45
5.3.4	<i>Vahvat tukitoimet – yli 70 tuntia poissaoloja</i>	48
5.3.5	<i>Vahvat tukitoimet – yli 100 tuntia poissaoloja</i>	51
5.4	Tukitoimien valikoitumiseen vaikuttavat tekijät.....	55
6	Johtopäätökset	58
	Lähteet / References	66

1 Johdanto

Koulupoissaolojen lisääntyminen on noussut merkittäväksi huolenaiheeksi suomalaisessa perusopetuksessa (Määttä ym., 2020). Määttä ja kollegat (2020) havaitsivat kartoituksessaan, että kansainvälisesti koulupoissaoloista tehty tutkimus on ollut jatkuvaa vuodesta 2014 lähtien (s. 11). Sen sijaan Pohjoismaissa ja Suomessa koulupoissaolojen tutkimus on ollut heidän mukaansa vähäistä (s. 11). Kuitenkin vuodesta 2019 eteenpäin koulupoissaolojen tutkimus on lisääntynyt Suomessa ja samalla on lähdetty selvittämään koulupoissaolojen kokonaiskuvaa sekä linjaamaan uusia tukitoimia ja suuntaviivoja koulupoissaoloihin puuttumiseen valtakunnallisesti (Määttä ym., 2020). Tutkimuksien ja uusien linjauksien myötä kehitettiin uusi valtakunnallinen malli, jonka avulla koulut pystyisivät puuttumaan systemaattisesti ja riittävän varhaisessa vaiheessa nuoren koulunkäynnin kannalta huolestuttaviin koulupoissaoloihin (Markkanen & Pusa, 2023; Määttä ym., 2020; Brander, 2025). Samalla uusien työtehtävien kehittäminen kouluihin koulupoissaoloja ehkäisevänä toimena on lisääntynyt, jonka myötä myös kouluvalmentajan työnkuva on vähitellen vakiintunut Suomen kouluihin maanlaajuisesti (Markkanen & Pusa, 2023). Yleisradion [Yle] (2025) mukaan kouluvalmentajia toimii noin 70 kunnassa ympäri Suomea (Yle, 2025).

Kouluvalmentaja on työnimike, joka on luotu osana vuonna 2019 aloitettua opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Sitouttava kouluyhteistyö [SKY]-kehittämishanketta (Markkanen ym., 2022). SKY-hankkeessa kouluvalmentaja nimikettä käytettiin yläkäsitteenä yhteensä 17 eri nimekkeestä (s. 93). Kouluvalmentaja on koulussa työskentelevä kasvatus- tai sosiaalialan ammattilainen ilman opetusvelvollisuutta, jonka keskeisenä työtehtävänä on tukea kouluyhteisön hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä sekä vähentää koulupoissaoloja kehittämällä ja toteuttamalla ennaltaehkäiseviä ja yhteisöllisiä toimintamalleja (s. 93). Vaikka kouluvalmentajan työnimike on jo 7 vuotta vanha, kouluvalmentajista tehty tutkimus on edelleen vähäistä, eikä siitä ole tiedettävästi vielä aikaisemmin tehty tutkimusta yliopistotasolla. Aikaisemmat tutkimukset ovat tarkastelumme pohjalta tähän mennessä painottuneet Sitouttava kouluyhteistyö -hankkeen raportteihin ja ammattikorkeakouluissa tehtyihin opinnäytetöihin. Kiinnostuksemme heräsikin pitkälti tämän vuoksi aihetta kohtaan, sillä koemme aiheen tärkeäksi tutkia nyt ja tulevaisuudessa. Kandidaatin tutkielmassa kartoitimme koulupoissaolojen syitä sekä tukitoimia suomalaisissa peruskouluissa kirjallisuuskatsauksen kautta, joka omalta osaltaan lisäsi kiinnostus-

tamme tutkia koulupoissaoloihin hyödynnettäviä tukitoimia. Kouluvalmentaja työnimike näyttää tulleen jäädäkseen monien kuntien vakinaistaessa kouluvalmentajana toimivia henkilöitä, joten aiheesta tehtävää tutkimusta olisi tärkeää lisätä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä ovat kouluvalmentajien kokemusten mukaan keskeisimmät koulupoissaolojen taustatekijät, millaisissa tilanteissa heihin otetaan yhteyttä sekä millaisia tukitoimia he hyödyntävät koulupoissaoloihin puuttumisen eri tasoilla. Lisäksi tarkastelemme millaiset tekijät vaikuttavat tukitoimien valinnan ja käytön taustalla. Vastamme tutkimuskysymyksiimme luomamme kyselyn perusteella, johon vastasi yhteensä 85 kouluvalmentaja työnimikkeellä työskentelevää henkilöä. Otanta pitää sisällään kouluvalmentajia laajalti koko Suomesta. Aiheen tärkeys nousee koulupoissaolojen yleistymisestä ja niiden vaikutuksista oppimiseen ja hyvinvointiin (Kearney ym., 2019). Koulupoissaoloilla on monia haitallisia seurauksia, minkä vuoksi niihin on tarve puuttua varhaisessa vaiheessa (Määttä ym., 2020). Tutkimuksemme antaa uutta tietoa siitä, millainen kouluvalmentaja työnkuva on tällä hetkellä Suomessa, ja miten työnkuvaa voidaan kehittää eteenpäin sekä entistä yhtenäisemmäksi tulevaisuudessa. Tämä voi auttaa koulupoissaoloihin puuttumisessa entistä paremmin tulevaisuudessa kouluvalmentajatyön osalta.

2 Koulupoissaolot

Luvuissa 2 ja 3 esittelemämme teoreettinen viitekehys pitää sisällään koulupoissaolojen käsitteiden tarkastelemista, koulupoissaolojen taustalla olevia syitä sekä koulupoissaolojen tilastoja Suomessa. Lisäksi avaamme kouluvalmentajan työnkuvaa ja työmuotoja tämänhetkisen saatavilla olevan aineiston ja aikaisempien tutkimuksien perusteella. Käsittelemme myös kouluvalmentajan työtä ohjaavaa SKY-hankkeen myötä kehitettyä valtakunnallista koulupoissaoloihin puuttumisen toimintamallia ja vuonna 2023 voimaan tullutta perusopetuslain muutosta, jota ollaan päivittämässä myös vuonna 2025. Lakimuutos edellyttää opetuksen järjestäjää puuttumaan ja ennaltaehkäisemään koulupoissaoloja (Perusopetuslaki 628/1998, 26 § 2 mom.). Olemme hyödyntäneet koulupoissaoloihin puuttumisen mallin kolmea eri tuen tasoa (ennaltaehkäisevä tuki, kohdennettu tuki, vahva tuki, kts. luku 2.5) kyselyä ja analyysia tehdessämme.

2.1 Koulupoissaolojen käsitteitä ja koulupoissaolotyyppejä

Määttä ja kollegat (2020) havaitsivat Kouluakäymättömyys Suomessa-kartoituksessaan, että toistaiseksi käsitteistö koulupoissaolojen ympärillä on ollut Suomessa puutteellista, minkä he selittävät osittain johtuvan tutkimuksen määrän toistaisesta vähäisyydestä. Heidän mukaansa koulupoissaolojen käsitteiden määrittelyminen ja koulupoissaoloista tehtävää tutkimusta on tarvetta tehdä lisää suomalaisella tutkimuskentällä, sillä on tärkeää huomioida yhteiskunnalliset ja kulttuuriset erot koulupoissaolojen määrittelyssä, syissä sekä tutkimuksessa (s. 32). Määttän tutkimusryhmä (2020) kuitenkin toteaa, että luultavasti aikaisemmat kansainväliset teoriat koulupoissaoloista soveltuvat pääosin käytettäväksi kuvaamaan suomalaisnuorten koulupoissaoloja. Toisaalta Palmu ja kollegat (2020) korostavat, että koulupoissaolojen ollessa moniulotteinen ilmiö, ei monien tutkijoiden mielestä ole mielekasta luoda yksiselitteistä käsitteistöä.

Havik ja kollegat (2015) kirjoittavat, että koulupoissaoloista (School Attendance Problems [SAP]) käytetään yleisesti kahta eri termiä kuvaamaan samaa ilmiötä: koulupoissaolot ja kouluakäymättömyys. Heyne ja kollegat (2019) luokittelevat kouluakäymättömyyden yläkäsitteeksi, joka pitää sisällään neljä eri poissaolotyyppiä (school attendance problems types). Nämä neljä poissaolotyyppiä ovat koulukieltäytyminen (school refusal), pinnaaminen (truancy), huoltajalähtöinen (school withdrawal) ja koululähtöinen poissaolo (school exclusion) (s. 10–11). Koulukieltäytymisellä tarkoitetaan tilanteita, kun koulupoissaolojen taustalla on usein merkittäviä psykososiaalisia ja emotionaalisia taustatekijöitä, esimerkiksi mielenterveysongelmia tai

jopa koulupelkoa (school fobia) (Maynard ym., 2015). Heynen ja kollegoiden (2019) mukaan pinnaamisella tarkoitetaan puolestaan koulupoissaoloa, jonka taustalla on nuoren tietoinen päätös jättää oppitunteja tai kokonaisia koulupäiviä välistä ilman luvallista syytä. Pinnaamisen taustalla on usein sosiaalisia tai motivaation puutteesta johtuvia syitä. Useimmiten myös läheiset ovat tietoisia poissaoloista, mutta koulunkäynti on haasteellista tuesta huolimatta (s. 13–14).

Heyne ja kollegat (2019) luokittelevat huoltajälähtöiset poissaolot sellaisiksi tilanteiksi, jossa kouluakäymättömyyden taustasyiden voidaan havaita olevan vanhemmista johtuvia. Taustalla voi olla esimerkiksi vanhemman päätös pitää nuori poissa koulusta omien negatiivisten koulukokemusten vuoksi, tai etteivät he tunnista nuoren koulukieltäytymisen vakavuutta. Heidän mukaansa huoltajälähtöiset poissaolot voivat hetkellisesti vaikuttaa luvallisilta ja ongelmattomilta poissaoloilta, mutta pitkällä aikavälillä niistä usein muodostuu nuoren koulunkäyntiä uhkaavia. Koululähtöisellä poissaololla tarkoitetaan tilanteita, joissa koulu päättää nuoren poissaolosta esimerkiksi turvallisuussyistä tai vakavien sääntörikkomusten vuoksi (s. 15–16). Koululähtöisessä poissaolossa oppilaan koulunkäynti joudutaan keskeyttämään koulun toimesta yleensä nuoren ongelmallisen käyttäytymisen takia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Vaikka taustalla on lähes poikkeuksetta nuoren toiminta, voidaan poissaolon nähdä johtuvan koulun toiminnasta (Heyne ym., 2019).

Havikin ja kollegoiden (2014) mukaan kouluakäymättömyys käsitteenä viittaa usein tilanteeseen, jossa nuoren koulupoissaolot ovat ongelmallisia ja nuoren kouluun kiinnittyminen on eri syiden takia vähäistä. Myös Määttä ja kollegat (2020) käyttävät kouluakäymättömyyttä yläterminä tutkiessaan koulupoissaoloja Suomessa, ja he keskittyvätkin katsauksessaan pääasiassa sellaisiin koulupoissaoloihin, joiden voidaan nähdä olevan ongelmallisia. Suomessa koulupoissaolot jaetaan heidän mukaansa usein luvattomiin ja luvallisiin poissaoloihin. Koulupoissaoloilla tarkoitetaan useammin sellaisia poissaoloja koulusta, joihin voidaan sisällyttää sekä luvattomat että luvalliset koulupoissaolot (s. 7), eli näin ollen termi ei jaottele samalla tavalla poissaoloja niiden taustasyiden perusteella (vrt. kouluakäymättömyys).

Edellä mainittujen neljän SAP-poissaolotyypin voidaankin nähdä pitävän sisällään erityisesti luvattomat poissaolot, joiden taustatekijät jaotellaan neljään eri ryhmään (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Luvallisiksi poissaoloiksi voidaan sen sijaan määritellä muun muassa poissaolot, jotka johtuvat esimerkiksi nuoren sairastumisesta tai ennalta sovitusta menosta, ja jotka ovat usein huoltajan ilmoittamia koulupoissaoloja. Tällaiset poissaolot ovat yleisiä eivätkä nor-

maaleissa määrin ole ongelmallisia. Yleisesti poissaolojen ongelmallisuutta tulisi arvioida kuitenkin niiden määrän perusteella, sillä myös luvalliset poissaolot voivat olla ongelmallisia niiden kasaantuessa (Gubbels ym., 2019). Onkin tärkeää huomioida, ettei koulupoissaolojen luvallisuus tee niistä automaattisesti ongelmattomia.

KouluKunnossa-hanke on yksi SKY-hankeen 24 pilottihankkeesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). KouluKunnossa-hankkeen mukaan tutkimukset osoittavat, että vaikka ongelmallisten poissaolojen määritelmässä voi olla vaihtelua yksilöstä ja tilanteesta riippuen, tutkimusten perusteella raja-arvoina voidaan pitää 25 % poissaoloa kahden viikon aikavälillä tai jos nuorella on poikkeuksellista, perheen arkea haittaavaa vaikeutta lähteä kouluun kahden viikon aikavälillä (KouluKunnossa, n.d.). Myös 10 päivän poissaoloa voidaan pitää ongelmallisena 15 viikon ajanjakson sisällä (KouluKunnossa, n.d.). Todellisuudessa THL:n kouluterveyskyselyn (2023) tuloksia tarkastellessa edellä mainittujen poissaolojen raja-arvojen ylittämisen voidaan nähdä olevan yleistä myös normaaleissa tilanteissa, joissa nuori on esimerkiksi sairauden vuoksi poissa koulusta. Tässä tutkielmassa käytämmekin käsitteenä kuitenkin yleisesti koulupoissaoloja, sillä haluamme korostaa, että koulupoissaolojen taustatekijöiden lisäksi koulupoissaolojen ongelmallisuuden tarkastelemisessa on tärkeää ottaa huomioon myös niiden määrä, aivan kuten myöhemmin käsittelemämme valtakunnallinen koulupoissaoloihin puuttumisen malli ottaa huomioon.

2.2 Koulupoissaolojen taustatekijöitä

Koulupoissaolojen syitä on havaittu olevan jopa 60 erilaista (Kearney, 2016). Virtanen ja Pelkonen (2023) toteavat kirjassaan, että poissaolojen voidaan nähdä olevan lukuisista syistä johtuvia. Myös aiemmin käsittelemämme (ks. luku 2) Heynen ja kollegoiden (2019) määrittelemät koulupoissaolotyypit jakavat koulupoissaolot eri syistä johtuviksi. Koulupoissaolojen ymmärtäminen edellyttääkin moniulotteista tarkastelua, ja aikaisempien tutkimuksien perusteella niitä tarkastellaan usein viiden eri näkökulman perusteella: yksilöllisen, vanhemmuus- ja perhe-, koulu- sekä yhteisötasojen avulla (Määttä ym., 2020).

Tutkimuksien mukaan soveltuvien tukitoimien valitsemisen on havaittu olevan helpompaa, kun on tiedossa minkälaiset tekijät vaikuttavat koulupoissaolojen taustalla (Heyne ym., 2019; Määttä ym., 2020). Koulupoissaolojen puuttumisen tukitoimien tulisivatkin vaihdella sen mukaan millaisia syitä koulupoissaolojen taustalla esiintyy, esimerkiksi onko nuori jättänyt menemättä kouluun ahdistuksen vuoksi (Heyne ym., 2019). On myös tärkeää ymmärtää koulupoissaolojen

ja niiden seurausten välinen vastavuoroinen suhde: poissaolot voivat heikentää nuoren koulu-motivaatiota ja oppimiskäsitystä, joiden on puolestaan havaittu olevan yhteydessä lisääntyneisiin poissaoloihin (Virtanen & Pelkonen, 2023).

Tässä luvussa käsittelemme aikaisempien tutkimuksien perusteella, mitä eri tekijöitä koulupoissaolojen taustalla on havaittu olevan. Suomessa ja Pohjoismaissa tehty tutkimus koulupoissaolojen syistä on ollut toistaiseksi suhteellisen vähäistä (Määttä ym., 2020). Siksi suomalainen tutkimus koulupoissaolojen taustalla olevista syistä pohjautuu vielä toistaiseksi eniten kansainvälisiin tutkimuksiin, erityisesti Pohjois-Amerikassa tehtyyn tutkimukseen (s. 11). Näin ollen kansainvälisten tutkimusten tulokset eivät välttämättä ole suoraan sovellettavissa suomalaiseen kontekstiin.

On olennaista huomioida, että vaikka koulupoissaolojen taustalla on tunnistettu lukuisia yksilöllisiä, perheeseen liittyviä ja ympäristötekijöitä, nämä ilmentävät tutkimuksien kautta havaittuja tilastollisia todennäköisyyksiä eivätkä deterministisiä syy-seuraussuhteita. Lisäksi vaikka yksittäiset riskitekijät voivat lisätä koulupoissaolojen todennäköisyyttä. Riskitekijöiden olemassaolo ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita, että yksilöllä ilmenisi koulupoissaoloja, vaan ne lisäävät alttiutta poissaoloihin tietyissä olosuhteissa. Näin ollen koulupoissaolojen ymmärtäminen ja tarkasteleminen edellyttää sensitiivisyyttä tilanteiden moniulotteisuudelle ja yksilölliselle vaihtelulle.

2.2.1 Yksilölliset tekijät

Määttä ja kollegoiden (2020) mukaan oppilaiden yksilölliset tekijät ja elämäntilanne vaikuttavat keskeisesti koulunkäyntiin osallistumiseen. Heidän mukaansa luvattomien poissaolojen taustalla on havaittu useita psyykkisiä, kognitiivisia ja käyttäytymiseen liittyviä haasteita (s. 8). Erityisesti mielenterveyden ongelmat, kuten ahdistuneisuushäiriöt ja masennus, on lukuisien tutkimuksien perusteella havaittu olevan yhteydessä lisääntyneisiin koulupoissaoloihin (Virtanen & Pelkonen, 2023). Pelkonen ja kollegat (2022) havaitsivat katsauksessaan, että mielenterveysongelmat on liitetty koulupoissaolotyypeistä koulukieltäytymiseen, pinnaamiseen ja koululähtöiseen poissaoloon.

Ahdistuneisuus voi näkyä erityisesti koulukieltäytymisenä tai pinnaamisena, jos oppilas kokee kouluympäristön psyykkisesti kuormittavana esimerkiksi sosiaalisten tilanteiden tai suoriutumispaineiden vuoksi (Heyne ym., 2019). Masennusoireet puolestaan saattavat heikentää muun

muassa oppilaan motivaatiota ja vuorokausirytmiiä, mikä voi altistaa myöhästymisille ja poissaoloille koulusta. Koululähtöiset poissaolot voivat osaltaan liittyä psyykkisestä pahoinvoinnista kumpuavaan käyttäytymiseen, johon kouluyhteisö ei kykene vastaamaan omilla resursseillaan. On näin ollen tärkeää tunnistaa, että mielenterveyden haasteet eivät pelkästään lisää poissaolojen riskiä, vaan ne voivat myös vaikuttaa siihen, millä tavoin koulupoissaolot ilmenevät ja millaisia tukitoimia oppilas kulloinkin tarvitsee. Tämä korostaa yksilöllisen tuen merkitystä osana koulupoissaolojen ehkäisyä ja varhaista puuttumista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023).

Sukupuolen on Virtasen ja Pelkosen (2023) mukaan monien tutkimuksien perusteella todettu olevan yhteydessä koulupoissaoloihin, mutta yksinään se ei näyttäisi selittävän yhteyttä. Usein sukupuolen vaikutus korostuu silloin, kun siihen liittyy jokin toinen riskitekijä, kuten masennus, emotionaaliset ongelmat tai heikko koulumenestys (Pelkonen & Virtanen, 2021). Sukupuolen yhteys koulupoissaoloihin näyttäytyy siis vahvempana, kun se liittyy osaksi muita koulupoissaolotekijöitä. Esimerkiksi masennuksen on havaittu olevan yleisempää erityisesti tyttöillä, jotka ovat luvattomasti poissa koulusta (Autio ym., 2018), kun taas pinnaamisen on havaittu olevan yleisempää pojilla, joilla on heikko koulumenestys ja heikko kiinnittyminen kouluun (Pelkonen & Virtanen, 2021).

Myös sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nuoret ovat tutkimuksien mukaan riskiryhmänä lisääntyneiden koulupoissaolojen suhteen. Monet tutkimukset ovat havainneet, että LGBTQ-nuorilla esiintyy huomattavasti enemmän luvattomia poissaoloja koulusta kuin heteroseksuaalisilla nuorilla (Virtanen & Pelkonen, 2023). Yhteyden taustalla on havaittu olevan lukuisia kouluun kiinnittymistä heikentäviä tekijöitä, kuten koulussa koettu väkivalta, kiusaaminen tai kokemus siitä, ettei kouluyhteisö ole hyväksyvä tai turvallinen (Virtanen & Pelkonen, 2023). Kaikki sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöihin kuuluvat nuoret eivät kuitenkaan koe koulussa turvattomuutta tai koulunkäynnin haasteita, eikä sukupuoli- tai seksuaali-identiteetti itsessään ole poissaoloja lisäävä. Sen sijaan on huomioitava, että yhteiskunnalliset ja koulukohittaiset tekijät, kuten syrjäntäkokemukset tai turvattomuus, voivat lisätä poissaoloalttiutta. Tämä näkökulma korostaa kouluyhteisön vastuuta rakentaa mahdollisimman turvallinen, yhdenvertainen ja osallistava kouluympäristö kaikille oppilaille.

Tutkimusten mukaan myös nuoren ikä on yhteydessä lisääntyneisiin koulupoissaoloihin, ja poissaolojen on havaittu yleistyvän oppilaan vanhetessa (Pelkonen & Virtanen, 2021). Lisäksi

tutkimukset osoittavat, että oppilaat, joilla on esiintynyt poissaoloja jo varhaisemmassa vaiheessa (päiväkodissa tai alakoulussa), ovat alttiimpia luvattomille poissaoloille myös myöhemmin koulutaipaleella (Virtanen & Pelkonen, 2023). Erityisesti nivelvaihe alakoulusta yläkouluun näyttäytyy merkittävänä ajankohtana koulupoissaolojen kannalta, sillä oppilaat saattavat kokea, että alakoulun yksilöllinen ja välittävä ilmapiiri vaihtuu yläkoulun useimmiten lisääntyneisiin opettajiin eri aineissa ja joustamattomuuteen, mikä voi vaikuttaa muun muassa kouluun kiinnittymiseen negatiivisesti (Pelkonen ym., 2022). Tämän vuoksi on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota erilaisten koulunkäynnin nivelvaiheiden tukemiseen. Esimerkiksi ryhmäytämistoiminta ja kohdennettu tuki voivat tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä ja ehkäistä poissaolojen kehittymistä.

Myös oppimisvaikeuksien (kuten lukihäiriöiden) on useissa tutkimuksissa tunnistettu yhdeksi yksilötekijäksi, joka altistaa koulupoissaoloille. Esimerkiksi Määttä ja kollegat (2020) sekä Pelkonen ja Virtanen (2021) tuovat esiin, että oppimisvaikeudet voivat vaikuttaa negatiivisesti oppilaan koulumenestykseen ja sitä kautta lisätä kokemuksia epäonnistumisista koulussa, mikäli oppilas ei saa riittävää tukea (kuten erityisopetusta) koulunkäyntiinsä. Koska oppimisvaikeudet eivät näy ulospäin samalla tavoin kuin jotkin muut erityisen tuen tarpeet, on erityisen tärkeää, että koulu yhteisö tunnistaa oppimisen haasteet varhaisessa vaiheessa ja reagoi niihin erilaisilla tukitoimilla.

Lisääntyneisiin koulupoissaoloihin on yhteydessä myös kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt, kuten ADHD ja autismlikirjon häiriöt (Virtanen & Pelkonen, 2023). Nämä häiriöt voivat lisätä riskiä koulupoissaoloihin erityisesti silloin, kun koulu yhteisö ei pysty tarjoamaan riittäviä tukitoimia oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseksi. Nepsy-nuorilla esiintyy usein vaikeuksia muun muassa aistisäättelyssä, toiminnanohjauksessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja nämä voivat tehdä koulu ympäristöstä kuormittavan, mikä puolestaan voi vaikeuttaa koulussa olemista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Virtanen ja Pelkonen (2023) havaitsivat nepsy-nuorilla olevan yleisempää pitkään jatkuneet poissaolot sekä koulukieltäytymisen. On tärkeää ymmärtää, että aivan kuten eivät muutkaan tässä luvussa esitetyt tekijät, myöskään neuropsykiatriset häiriöt eivät yksin selitä koulupoissaoloja. Yhteydet ovat monisyisiä, ja koulupoissaolot kehittyvät usein vuorovaikutuksessa ympäristötekijöiden, koulun toimintakulttuurin ja yksilön voimavarojen kanssa. Neuropsykiatrisia erityispiirteitä omaavien nuorten kouluun kiinnittymisen tukemiseksi on keskeistä, että koulun henkilökunnalla on riittävä ymmärrys

myös nepsy-nuorten yksilöllisistä tarpeista, mikä edellyttää koulun henkilökunnan jatkuvaa kouluttautumista ja pedagogisten tukitoimien hyödyntämistä (Virtanen & Pelkonen, 2023).

2.2.2 Perhe- ja vanhemmuustekijät

Virtasen ja Pelkosen (2023) mukaan koulupoissaolojen taustalla vaikuttavat myös useat perheeseen ja vanhemmuuteen liittyvät tekijät. Autio ja kollegat (2018) havaitsivat katsauksessaan, että useat kansainväliset tutkimukset osoittavat perheen matalan tulotason olevan yhteydessä lisääntyneisiin luvattomiin koulupoissaoloihin. Toisaalta he havaitsivat taloudellisen tilanteen olevan yhteydessä myös negatiivisesti vanhemmuuteen, mikä tarkoittaa, että yhteys saattaa olla välillinen. Myös Virtanen ja Pelkonen (2023) kirjoittavat kirjassaan, että perheen taloudelliset vaikeudet olivat yhteydessä koulupoissaolotyypeistä erityisesti pinnaamiseen ja koululähtöiseen poissaoloon.

Osittain myös perheen taloudelliseen tilanteeseen liitettävä tekijä, vanhempien koulutustaso, on havaittu olevan yhteydessä koulupoissaoloihin (Autio ym., 2018; Virtanen & Pelkonen, 2023). Autio ja kollegat (2018) havaitsivat katsauksessaan, että luvattomat poissaolot olivat yleisempiä nuorilla, joiden vanhemmilla oli peruskoulutasoinen koulutus. Lisäksi kansainvälisten tutkimusten mukaan erityisesti äidin matala koulutustaso lisää koulupoissaolojen riskiä, kun taas isän korkeampi koulutustaso näyttää suojaavana tekijänä koulupoissaolojen taustalla (Autio ym., 2018).

Koulutustason ja varallisuuden lisäksi työttömyyden on havaittu olevan yksi riskitekijä lisääntyneiden koulupoissaolojen taustalla. Autio ja kollegat (2018) havaitsivat, että luvattomat koulupoissaolot olivat yleisempiä niillä nuorilla, joiden vanhemmat olivat työttömiä. Erityisesti riskitekijänä nähtiin, jos molemmat vanhemmat olivat olleet vailla työtä (s. 340). Yhteydet perheen taloudellisella tilanteella ja työttömyydellä lisääntyneisiin koulupoissaoloihin saattavat selittyä kuitenkin muista syistä, sillä ne voivat vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi vanhempien voimavaroihin tukea nuoren koulunkäyntiä tai puuttua nuoren poissaoloihin.

Vanhemmuustekijöistä erityisesti vanhemmuustyylien on havaittu olevan yhteydessä nuorten koulupoissaoloihin. Sekä autoritaarinen että toisaalta liian salliva kasvatus näyttäisivät lisäävän nuoren riskiä luvattomille poissaoloille koulusta (Autio ym., 2018; Virtanen & Pelkonen, 2023). Lisäksi Gubbels ja kollegat (2019) osoittivat tekemässään tutkimuksessaan, että kasvatusta, jossa vanhemmat eivät luo selkeitä rajoja tai tarjoa nuorelle riittävää emotionaalista tukea,

voi heikentää nuoren sitoutumista koulukäyntiin. Selkeiden rajojen ja emotionaalisen tuen lisäksi turvallisen kiintymyssuhteen ja hyvän vuorovaikutuksen puute vanhemman ja lapsen välillä on havaittu lisäävän koulupoissaolojen riskiä (Autio ym., 2018; Virtanen & Pelkonen, 2023).

Lisäksi perherakenteen muutokset ja yksinhuoltajuus ovat tutkimuksien mukaan yhteydessä koulupoissaoloihin (Autio ym., 2018; Pelkonen & Virtanen, 2021). Vaikka yksinhuoltajuuden vaikutus ei ole suoraan yksiselitteinen, on havaittu, että erityisesti perherakenteen muutokset, kuten avioerot ja erillään asuminen, näyttäisivät olevan yhteydessä koulupoissaoloihin (Autio ym., 2018; Virtanen & Pelkonen, 2023). Yhteys selittyy muun muassa vanhempien ja nuorten välisen vuorovaikutuksen vähentymisellä sekä kotoa saatavan koulunkäynnin tuen resurssien mahdollisella heikentymisellä (Autio ym., 2018). Virtanen ja Pelkonen (2023) havaitsivat, että myös perheen sisäiset ongelmat, kuten mielenterveysongelmat, kaltoinkohtelu ja päihteiden käyttö, ovat merkittäviä tekijöitä koulupoissaolojen taustalla. Näillä edellä mainituilla ongelmilla on havaittu olevan yhteys koulupoissaolotyypeistä pinnaamiseen, koulukieltäytymiseen ja huoltajalähtöisiin poissaoloihin (Virtanen & Pelkonen, 2023).

Pelkonen ja kollegat (2022) havaitsivat artikkelissaan, että kodin ja koulun välisen vähäisen yhteistyön sekä vanhempien antaman koulunkäynnin tuen on havaittu olevan myös yhteydessä lisääntyneisiin koulupoissaoloihin, mikä on tärkeä ottaa huomioon pohdittaessa koulun ennaltaehkäiseviä tukitoimia. Yhteyden perusteella koulupoissaolojen lisääntyessä on tärkeää varmistaa riittävä kodin sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö. Myös Opetushallituksen (n.d.-a) sivustolla "Kouluun kiinnittyminen ja poissaoloihin puuttuminen" korostetaan, että kodin ja koulun toimiva ja luottamuksellinen yhteistyö on merkityksellistä oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukitoimien kannalta. Säännöllinen viestintä koulun toimintatavoista on tärkeää kouluun kiinnittymisen tukemisessa ja poissaoloihin puuttumisessa (Opetushallitus, n.d.-a).

Vaikka Määtän ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa kodin ja koulun heikko yhteistyö ei näyttänyt riskitekijänä, useat muut tutkimukset ovat osoittaneet, että vanhempien vähäinen kiinnostus ja heikko koulunkäynnin tukeminen lisäävät nuoren riskiä olla poissa koulusta (Pelkonen ym., 2022; Virtanen & Pelkonen, 2023). Myös Aution ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa ilmeni, että joka kolmas nuori, joka ei kokenut saavansa riittävää tukea kotoa koulunkäyntiin, oli ollut luvatta pois koulusta. Rätyn ja kollegat (2009) havaitsivat, että vanhempien osallistuminen koulun toimintaa vähenee lasten kasvaessa, mikä voi osiltaan selittää koulupoissaolojen kasvua ylemmillä vuosiluokilla.

2.2.3 Koulutekijät

Eri koulupoissaolojen syistä tehdyt tutkimukset osoittavat, että erityisesti kouluun liittyvistä taustatekijöistä koulun ilmapiiri, opettajien ja oppilaiden väliset suhteet, sosiaalinen tuki, koulumotivaatio ja vertaissuhteet ovat keskeisiä tekijöitä luvattomien poissaolojen taustalla (Virtanen & Pelkonen, 2023; Pelkonen ym., 2022). Koulun autoritaarisen ilmapiirin, jossa korostuvat tiukat rangaistuskäytännöt ja vähäinen sosiaalinen tuki, on havaittu olevan koulupoissaolotyypeistä yhteydessä erityisesti koululähtöiseen poissaoloon ja pinnaamiseen (Virtanen & Pelkonen, 2023; Pelkonen ym., 2022).

Myös kouluun kiinnittyminen ja koulumotivaatio ovat tärkeitä tekijöitä koulupoissaolojen taustalla. Heikosti kouluun kiinnittyneet ja koulutyöhön sitoutumattomat oppilaat ovat selkeästi alttiimpia koulupoissaoloille (Määttä ym., 2020; Virtanen & Pelkonen, 2023). Nuoren heikko kouluun kiinnittyminen on yhteydessä kaikkiin poissaolotyyppeihin, mutta erityisesti koululähtöiseen poissaoloon ja pinnaamiseen (Virtanen & Pelkonen, 2023). Tutkimustulokset viittaavat siihen, että vahva kouluun kiinnittyminen on keskeinen suojaava tekijä koulupoissaoloja vastaan, ja sen vahvistaminen tulisi olla koulun keskeinen tehtävä ennaltaehkäisevänä tukitoimena.

Lisäksi opettajan roolin voidaan nähdä olevan merkittävä tekijä koulupoissaolojen taustalla. Esimerkiksi Pelkonen ja kollegoiden (2022) kirjallisuuskatsauksessa huomattiin, että opettajan antama heikko sosiaalinen tuki ja epävarmuus sekä ristiriitaiset suhteet oppilaiden kanssa voivat lisätä riskiä erityisesti pinnaamiselle ja koululähtöiselle poissaololle. Myös opettajan vaikeudet hallita luokkahuonetta on havaittu olevan yhteydessä koulukieltäytymiseen (Pelkonen ym., 2022). Opettaja-oppilassuhteiden laatu ja luokan ilmapiiri näyttävät keskeisinä tekijöinä siinä, kokeeko oppilas koulun turvallisena ja kannustavana ympäristönä vai vetäytykö hän siitä pois. Tämä riski voi korostua erityisesti yläkoulussa, jossa oppilailla on useita eri aineiden opettajia, ja luokkahuoneet vaihtuvat useammin kuin alakoulussa.

Nuorten välisten sosiaalisten suhteiden merkitys on keskeinen ja kiistaton koulupoissaoloihin liitetty tekijä. Muun muassa kaverisuhteissa olevien ongelmien on havaittu olevan yhteydessä luvattomiin poissaoloihin koulusta (Määttä ym., 2020). Lisäksi kiusaaminen ja yksinäisyys ovat keskeisiä riskitekijöitä kaikille muille koulupoissaolotyypeille paitsi ensisijaisesti huoltajälähtöiselle poissaololle (Virtanen & Pelkonen, 2023; Pelkonen ym., 2022). Kiusaamisen on todettu olevan yhteydessä erityisesti koulukieltäytymiseen ja koululähtöiseen poissaoloon (Virtanen & Pelkonen, 2023). Kiusaajana toimiminen voi puolestaan altistaa koululähtöiselle poissaololle

(Pelkonen & Virtanen, 2021). Myös haitalliset vertaisryhmät ja vertaispaine, kuten yleinen pinnauttamisen kulttuuri luokassa tai läheisten ystävien poissaolokäyttäytyminen, lisäävät riskiä luvattomille poissaoloille (Virtanen & Pelkonen, 2023). Sosiaalisen ympäristön vaikutus koulupoissaoloihin korostaa tarvetta ennaltaehkäiseville toimenpiteille, jotka vahvistavat myönteisiä vertaissuhteita ja vähentävät muun muassa kiusaamista. Koulujen tulisi kiinnittää erityistä huomiota sosiaalisen ilmapiirin rakentamiseen, sillä turvallinen ja hyväksyvä yhteisö voi merkittävästi vähentää riskiä poissaoloille koulusta.

2.2.4 Yhteisötekijät

Yhteisöllisiä tekijöitä koulupoissaolojen taustalla on tutkittu muita edellä mainittuja osatekijöitä vähemmän (Pelkonen ym., 2022). Monet tutkimukset osoittavat kuitenkin selkeitä yhteyksiä oppilaan elinympäristön, asuinalueiden rakenteellisten tekijöiden, kulttuurisen kontekstin ja koulutusjärjestelmän rakenteiden sekä koulupoissaolojen välillä (Virtanen & Pelkonen, 2023; Pelkonen ym., 2022). Voidaan todeta, että koulupoissaoloihin vaikuttavat paitsi yksilön omat yksilölliset tekijät ja perhetausta, myös hänen ympärillään oleva yhteiskunnallinen ja kulttuurinen konteksti.

Erityisesti yhteiskunnallisten palveluiden saatavuus on keskeinen koulupoissaoloihin liitetty yhteiskunnallinen tekijä. Virtasen ja Pelkosen (2023) tutkimuksen mukaan oppilashuollon ja sosiaalihuollon tuen pitkät odotusajat näyttäisivät altistavan nuoria yhä useammin jäämään pois koulusta. Myös mielenterveyspalveluiden heikko saatavuus on yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin (Virtanen & Pelkonen, 2023; Pelkonen ym., 2022). Tulokset korostavat yhteiskunnan tukiverkoston merkitystä osana koulupoissaoloja ennaltaehkäisevää tukea: kun oppilas ei saa oikea-aikaista ja riittävää apua erilaisiin haasteisiin, hän voi jättäytyä pois koulusta.

Yhteiskunnan palveluiden lisäksi rakenteelliset koulutusjärjestelmän piirteet voivat vaikuttaa poissaoloihin ilmenemiseen. Virtanen ja Pelkonen (2023) kirjoittavat kirjassaan, että tutkimuksessa on havaittu koulupoissaolojen olevan yleisimpiä niissä maissa, joissa käytetään luokalle jättämistä tai joissa heikosti menestyvien oppilaiden yksilöllistäminen, kuten pienryhmäohjaus, on vähäistä. Tällaisissa koulutusjärjestelmissä oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia tai muita koulunkäynnin haasteita, saattavat kokea koulun haastavana ympäristönä, mikä voi lisätä koulupoissaolojen esiintyvyyttä.

Myös nuoren asuinympäristöllä on havaittu olevan yhteys koulupoissaoloihin. Muun muassa asuinympäristön turvattomuus, rikollisuuden määrä ja alueen yleinen elintaso lisäävät koulupoissaolojen todennäköisyyttä (Virtanen & Pelkonen, 2023). Esimerkiksi alueilla, joilla on korkea rikollisuusaste ja paljon vuokra-asuntoja, havaittiin tilastollisesti enemmän luvattomia koulupoissaoloja niin ala- kuin yläkouluikäisten kohdalla (Virtanen & Pelkonen, 2023). Edellä mainittuja yhteyksiä saattavat selittää esimerkiksi se, että turvattomaksi koettu elinympäristö voi heikentää nuoren tunnetta elämänhallinnasta ja turvallisuudesta, mikä heijastuu myös koulunkäyntiin. Lisäksi, jos nuoren elinympäristössä koulutusta ei pidetä arvostettuna tai saavutettavana tavoitteena, voi motivaatiota koulunkäyntiin olla vaikea ylläpitää ilman tukea.

Pelkonen ja kollegat (2022) havaitsivat tutkimuksessaan, että tiettyihin nuorisokulttuureihin (kuten hiphop, punk ja metallimusiikki) samaistuminen voi olla yhteydessä koulunvastaisuuteen ja pinnaamiseen. Erityisesti koulunvastaisen alakulttuurin sisällä voi muodostua normisto, joka tukee tai oikeuttaa nuoria olemaan poissa koulusta (Pelkonen ym., 2022). Tällaiset alakulttuurit toimivat vaihtoehtoisina yhteisöinä niille nuorille, jotka eivät ole kiinnittyneet tai koe kuuluvansa omaan kouluyhteisöön. Jos nuori ei tunne kuuluvansa kouluun eli kouluun kiinnittyminen on vähäistä, voi alakulttuuri tarjota hänelle hyväksyntää ja yhteisön, jossa koulusta pois jääminen nähdään normaalina. Tämä voi heikentää kuitenkin koulunkäyntiin sitoutumista.

2.3 Kouluakäymättömyys Suomessa

Määtän ja kollegoiden (2020) Kouluakäymättömyys Suomessa-kartoitus osoittaa, että koulupoissaolot ovat lisääntyneet suomalaisissa peruskouluissa lähivuosien aikana. On huomioitava, että kattavaa kansallista tietoa koulupoissaolojen määristä ei toistaiseksi ole ollut kuitenkaan saatavilla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Ennen Määtän ja kollegoiden (2020) tekemää kartoitusta koulupoissaolojen yleisyyttä on arvioitu ainoastaan Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen [THL] toteuttamien kouluterveyskyselyiden avulla, joissa koulupoissaolojen yleisyyttä mitataan nuorten omien vastauksien perusteella (Määttä ym., 2020).

Vuoden 2019 kouluterveyskyselyn vastauksissa ilmeni, että jopa 4 prosenttia kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista ilmoitti heillä olevan viikoittaisia tai jopa päivittäisiä luvattomia koulupoissaoloja (THL, 2019). Vuoden 2023 kouluterveyskyselyssä viikoittaisten koulupoissaolojen määrä on pysynyt kyselyn mukaan keskimäärin samana (THL, 2023). Huolestuttavaa on kuitenkin erityisesti se, että nuorten ilmoittamat sairaspöissaolot kasvoivat merkittävästi vuoden 2023 kyselyssä, sillä jopa yli 38 prosenttia 8. ja 9. luokkalaisista ilmoitti olevansa pois koulusta

kuukausittain sairauden vuoksi, vuoden 2019 määrän ollessa noin 25 prosenttia (THL, 2023; THL, 2019).

Vuosien 2019 ja 2023 kouluterveyskyselyiden tulokset sekä Määtän tutkimusryhmän (2020) tilannekartoitus ovat koulupoissaolomäärien arvioiden kesken linjassa toistensa kanssa. Arviot eivät myöskään eroa koulupoissaolomääriltään aikaisemmista kansainvälisistä tutkimuksista, joiden perusteella noin 1–5 prosentilla nuorista esiintyy pitkäaikaisia koulupoissaoloja (Virtanen & Pelkonen, 2023). Määttä ja kollegat kuitenkin toteavat, että opetushenkilöstön arvioiden mukaan koulupoissaoloja on vuositasolla selkeästi aikaisempaa tutkimustietoa enemmän (Määttä ym., 2020). Arvioiden erojen voidaan olettaa johtuvan siitä, että THL:n kouluterveyskyselyssä tulokset perustuvat oppilaiden omiin arvioihin koulupoissaolojen määrästä.

Peruskouluikäisten nuorten koulupoissaoloista kattavinta tietoa tuottaa THL:n TEA-viisari, jonka mukaan koulupoissaolojen määrän kasvu ei ole vähentynyt (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). TEA-viisari on THL:n kehittämä verkkopalvelu, joka tarjoaa tietoa kuntien ja koulujen toiminnasta terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi (THL, 2024). Yhtenä keskeisenä indikaattorina toimii oppilaiden poissaolojen seuranta peruskouluissa (THL, 2024). Tämä indikaattori on osa TEA-viisarin "johtaminen"-ulottuvuutta, joka kuvaa muun muassa koulun oppilashuoltoryhmän toiminnan järjestämistä ja kouluyhteisön hyvinvoinnin tarkastamista sekä sitä, seurataanko oppilaiden poissaolojen kokonaismäärää koko koulun tasolla (THL, 2024). Tiedonkeruu tapahtuu sähköisesti koulun rehtoreille lähetettynä, ja vastaaminen suositellaan tehtäväksi koulujen oppilashuoltoryhmien kanssa (THL, 2024). Vuonna 2023 tietonsa toimitti 93 prosenttia suomen kouluista (Opetushallitus, n.d.-b). Vuoden 2023 TEA-viisarin tulokset osoittivat, että keskimäärin nuorten poissaolomäärät ovat vuodessa noin 60 tuntia, joka SKY-mallin mukaan vaatisi jo toimenpiteitä koulupoissaoloihin puuttumiseen (Opetushallitus, n.d.-b). Vuoden 2023 TEA-viisarissa tuloksissa koulupoissaolomäärissä voidaan nähdä olevan jopa 43 prosentin kasvu vuoteen 2021 verrattaessa (Opetushallitus, n.d.-b).

2.4 Sitouttava kouluyhteistyö-hanke ja Sitouttava kouluyhteistyö-malli

Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2021 käynnistämän Sitouttava kouluyhteistyö-hankkeen [SKY-hanke] tavoitteena oli kehittää selkeät linjaukset koulupoissaolojen tarkasteluun ja yhdenmukaistamaan koulujen tukitoimia koulupoissaolotilanteissa Suomessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Määtän ja kollegoiden (2020) selvityksessä havaittiin, että koulupoissaoloihin puuttumisen toimintamallit vaihtelevat Suomessa sekä alueittain että paikkakunnittain.

Ennen SKY-hanketta poissaoloihin puuttumiseen ei ollut myöskään linjattu yhtenäistä toimintalinjaa (Sergejeff ym., 2020). SKY-hankkeen tuloksena kehitettiin uusi koulupoissaolojen valtakunnallinen toimintamalli (Sitouttava kouluysteistyö-malli, SKY-malli), joka otettiin käyttöön syksyllä 2023 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Malli perustuu laajamittaisiin pilot-tihankkeisiin, johon osallistui reilu 100 kuntaa ja 126 opetuksen järjestäjää (s. 10).

SKY-mallin tehtävänä on määritellä kansalliset suuntaviivat opetuksen järjestäjille koulupoissaolojen ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen sekä täsmentää millaisissa koulupoissaolomäärissä on tarpeen siirtyä kaikille oppilaille suunnatuista ennaltaehkäisevistä toimista kohdennettuihin ja vahvoihin toimenpiteisiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Nämä SKY-mallissa esitetyt koulupoissaoloihin puuttumisen rajat ovat linjassa kansainvälisesti laajasti käytössä olevan poissaolojen monitasomallin (Multi-tiered System of Supports Model for School Attendance/Absenteeism) ja tähän malliin liitettyjen poissaolorajojen kanssa, jotka perustuvat vahvaan tutkimusnäyttöön (s. 44). SKY-malli pitää sisällään myös konkreettisia toimenpiteitä, joihin koulun henkilökunta on velvollinen koulupoissaolojen määrien ylittäessä tietyn rajan. Tällaisia toimenpiteitä ovat muun muassa oppilaan ohjaaminen oppilashuollon palveluihin (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 11 § & 16 §) ja lastensuojeluilmoituksen tekeminen nuoresta, mikäli tämän oppivelvollisuuden voidaan nähdä olevan vaarassa jäädä suorittamatta (Sosiaalihuoltolaki 35 §, Lastensuojelulaki 25 §). Molemmat mallit perustuvat Response to Intervention (RTI)-ajatteluun, jossa poissaolojen lisääntyessä myös tukitoimet tehostuvat ja monipuolistuvat (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023).

SKY-mallin käyttöönottoa tukevana toimintana 1.8.2023 astui voimaan uusi perusopetuslainmuutos, joka velvoittaa, että ”opetuksen järjestäjän tulee ennaltaehkäistä perusopetukseen osallistuvan oppilaan poissaoloja sekä seurata ja puuttua niihin suunnitelmallisesti” (Perusopetuslaki 628/1998, 26 § 2 mom.). Vaikka uusi lakimuutos velvoittaa opetuksen järjestäjää puuttumaan koulupoissaoloihin, voi opetuksen järjestäjä edelleen suunnitella ja laatia omat toimintamallinsa. Elokuussa 2025 on lisäksi tulossa voimaan uusi valtakunnallinen perusopetuslain ja oppimisen tuen uudistus, jonka tavoitteena on vahvistaa koulupoissaolojen ehkäisyä entisestään (Opetushallitus, 2025a) ja vahvistaa varhainen tuki koulunkäynnin haasteisiin. Uudistus tuo mukanaan tarkennuksia viranomaisten yhteistyövelvoitteisiin sekä lisää painotusta moniammatilliseen yhteistyöhön ja varhaiseen puuttumiseen oppilaan koulunkäynnin tukemiseksi (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024).

Branderin (2025) tekemän selvityksen mukaan opetuksen järjestäjät ovat eri vaiheissa poissaoloihin liittyvässä kehittämistyössä, ja vain noin 61 prosentilla opetuksen järjestäjistä Suomessa oli linjattu toimintamalli koulupoissaolojen ennaltaehkäisyyn. Lisäksi selvityksessä havaittiin, että näistä 61 prosentista vain noin 30 prosenttia kuvasi oman toimintamallinsa opetussuunnitelmassaan (s. 29). Tällä hetkellä voidaan havaita, että toimintamalleissa onkin jonkin verran eroja esimerkiksi siinä, käytetäänkö koulupoissaolomäärien seurannassa oppituntien lukumääriä, tuntimääriä tai prosentteja. Lisäksi osa opetuksen järjestäjistä linjaa toimintamallissaan, että ensimmäinen koulupoissaoloihin puuttumisen raja käynnistyy 30 tunnin kohdalla, kun taas osalla opetuksen järjestäjien toimintamalleissa toimenpiteet käynnistyvät pääsääntöisesti 50 poissaolotunnin jälkeen. Määtän ja kollegoiden (2020) vuonna 2019 tehdyn kartoituksen perusteella noin puolet kyselyyn vastanneista koulun henkilökunnasta arvioi, että koulussa puututaan poissaoloihin noin 31–50 tunnin kohdilla. Tämän perusteella näyttäisi, että poissaoloihin puuttumisen rajat ovat pysyneet suhteellisen samoina toimintamalleissa lakiuudistusta edeltäneisiin aikoihin, mitä saattaa osittain selittää myös SKY-hankkeeseen osallistuneiden kuntien suuri lukumäärä.

Myös Markkanen ja kollegat (2022) havaitsivat SKY-hankkeen alkukartoituksessa, että valtaosa opetuksen järjestäjistä noudatti toimintamallia koulupoissaoloihin puuttumiseen. Toisaalta heidän tutkimustuloksensa myös osoittivat, että poissaoloihin puuttumisen kynnyksrajoissa voitiin havaita olevan suurta vaihtelua opetuksen järjestäjien välillä. Ensimmäisten toimenpiteiden (ennaltaehkäisevät tukitoimet) käynnistyminen vaihteli välittömästä puuttumisesta jopa 60 tuntiin asti (Markkanen ym., 2022). Myös vahvojen tukitoimien käynnistyminen vaihteli 30 tunnista jopa 150 tuntiin (s. 20). Vaihteluista huolimatta kuitenkin noin 75 prosenttia tutkimukseen vastanneista arvioi, että koulupoissaoloihin puuttuminen toteutui järjestelmällisesti melko hyvin tai hyvin (s. 9). Myös Määtän ja kollegoiden (2020) kartoituksessa koulujen henkilökunnasta noin 65 prosenttia arvioi käytössä olevien mallien olevan toimivia, mutta toimivuuden arvioimisessa voitiin havaita olevan eroja siinä, oliko vastaaja hallinnollisessa tehtävässä toimiva (79 %), opetushenkilöstöä (62 %) tai oppilashuollon palveluiden edustaja (54 %).

Enemmistö Suomen opetuksen järjestäjistä on hyödyntänyt valtakunnallista suuntaviivaa antamalla SKY-mallia niin, että eri tuen muodot ja toimenpiteiden aloittaminen on jaettu koulupoissaolojen prosentti- tai tuntimääriin lukuvuodessa (ns. koulupoissaolojen portaat). Portaat jakau-

tuvat enemmistössä malleista koulupoissaolojen ehkäisyyn (alle 5–10 %), kohdennettuihin toimiin (5/10 % - 20 %) ja vahvaan tukeen (yli 20 %), SKY-mallin mukaisesti. Markkasen ja kollegoiden (2022) mukaan toimintamallit on enimmäkseen laadittu opetuksen järjestäjän toimesta niin, että yksi toimintamalli on käytössä kaikissa kunnan kouluissa. Osalla kunnista oli myös käytössään useamman opetuksen järjestäjän kanssa yhteisesti laadittu toimintamalli, jota koulut tarvittaessa saivat muokata sopivammaksi omalle toiminnalleen (Markkanen ym., 2022). Esimerkkinä tällaisesta mallista on osana SKY-hanketta toiminut pilottihanke KouluKunnossa-hanke, jossa kehitettiin SKY-mallin mukainen KouluKunnossa-poissaolomalli yhteisesti kahdeksan Etelä-Suomen kunnan kesken (KouluKunnossa, n.d., Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023).

Kuten edellä jo mainittiin, SKY-mallin kehittämisessä on hyödynnetty kansainvälisesti tunnettua monitasomallia, joka pitää sisällään 3 tasoa (Kearney & Graczyk, 2014; Kearney 2016). Mallissa hyödynnetään tuen tason määrittelyssä koulupoissaolojen määrää ja vakavuutta (Kearney & Graczyk, 2014; Kearney, 2016). Voidaankin selkeästi havaita, että SKY-malli pohjautuu tähän kansainväliseen monitasomalliin, sillä molemmissa on määritelty kaikille tarjolla oleva yleinen tuki (taso 1, ennaltaehkäisevä tuki), kohdennettu tuki lisääntyneisiin koulupoissaoloihin (taso 2, kohdennettu tuki) sekä tukitoimet tilanteisiin, joissa oppilaalla poissaolomäärät ovat jo merkittäviä (taso 3, vahva tuki) (Kearney & Graczyk, 2014, Kearney, 2016). Toisaalta SKY-mallissa voidaan havaita koulupoissaolojen vakavuuden arvioimisen aspektin, sillä siinä korostuu myös ongelmallisten poissaolojen määrittelyminen ja arvioiminen. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2023) määrittelee ongelmallisen poissaolon sellaiseksi, joka vaarantaa oppilaan hyvinvointia tai oppimista. Aikaisempien tutkimuksien perusteella voidaan arvioida, että pienemmätkin poissaolomäärät voivat olla ongelmallisia (Kearney, 2016). Esimerkkinä ongelmallisista poissaoloista on, jos oppilaalla ilmenee vaikeuksia lähteä kouluun kahden viikon seuranta-ajalla, mikä haittaa perheen arkea (KouluKunnossa, n.d.).

2.5 Koulupoissaoloihin puuttumisen malli: ennaltaehkäisevä tuki, kohdennettu tuki ja vahva tuki

Koulupoissaoloihin puuttuminen edellyttää koululta suunnitelmallista ja ennakoivaa toimintaa, joka ei perustu pelkästään yksittäisten ongelmien ratkaisemiseen, vaan pitää sisällään myös kouluyhteisön pitkäjänteistä ja kouluun kiinnittävää toimintaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö,

2023). Keskeisenä viitekehyksenä on luotu ja toimii jo edellä mainittu (ks. luku 2.4) koulupoissaoloihin puuttumisen toimintamalli, jonka rakenne perustuu kolmeen tasoon: ennaltaehkäisevään, kohdennettuun ja vahvaan tukeen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Kolmiportainen tukimalli antaa systemaattisen lähestymistavan koulupoissaolojen ehkäisyyn ja oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen (KouluKunnossa, n.d.). Malli perustuu ajatukseen siitä, että oppilaiden tuen tarpeet vaihtelevat ja näin ollen jokaiselle nuorelle tulee tarjota hänen yksilölliseen tilanteeseensa suhteutettua ja oikea-aikaista tukea (Opetushallitus, 2025b). Kolmiportainen tukimalli mahdollistaa tavoitteellisen ja vaiheittaisen etenemisen tukitoimissa. Se auttaa kouluja tunnistamaan, milloin kaikille oppilaille soveltuva ennaltaehkäisevä tuki riittää ja milloin oppilas tarvitsee puolestaan yksilöllisempää ja intensiivisempää apua (Opetushallitus, 2025b). Koulupoissaoloihin puuttumisen malli tarjoaakin kokonaisvaltaisen lähestymistavan kouluille nuorten koulunkäynnin tukemiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023).

2.5.1 Ennaltaehkäisevät tukitoimet

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaiseman Yhteisellä koulutiellä-käsikirjan (2023) mukaan ennaltaehkäisevä tuki on suunnattu kaikille oppilaille ja kuuluu koulun perustoimintaan. Ennaltaehkäisevän tuen tavoitteena on, että oppilaiden hyvinvointi ja kouluun kiinnittyminen vahvistuvat jo ennen mahdollisten ongelmien ilmenemistä (KouluKunnossa, n.d.). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2023) mukaan ennaltaehkäisevä tuki muodostaa näin ollen pohjan koulupoissaoloihin puuttumiselle. Usein ennaltaehkäisevän tuen taso sijoittuu alle 10 % poissaolomääriin lukuvuodessa, jonka jälkeen oppilaan tulisi saada ennaltaehkäisevän tuen lisäksi muita tukimuotoja auttamaan kouluarjessa (KouluKunnossa, n.d.). Ennaltaehkäisevän tuen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden kouluun kiinnittymistä, osallisuutta ja hyvinvointia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Opetushallituksen (2025b) mukaan ennaltaehkäisyssä keskeistä on turvallisen ja positiivisen kouluympäristön rakentaminen, jossa oppilaat kokevat tulevansa kohdatuksi, arvostetuksi ja osalliseksi. Turvallinen ilmapiiri ja laadukas vuorovaikutus oppilaiden ja aikuisten välillä vähentävät riskiä poissaolojen kertymiseen (Opetushallitus, 2025b).

Ennaltaehkäiseviä toimia ovat esimerkiksi koulun yhteisöllisyyttä tukevien rakenteiden luominen, selkeät poissaoloihin liittyvät käytännöt, tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu, oppimisen tuen järjestäminen varhain sekä systemaattinen poissaolojen seuranta ja niistä viestiminen oppilaille ja huoltajille (Opetushallitus, 2025b). Lisäksi koulun on tärkeää pitää yllä aktiivista yhteistyötä huoltajien kanssa ja varmistaa, että poissaoloihin liittyvät toimintamallit ovat

yhteisesti sovittuja ja läpinäkyviä (Opetushallitus, 2025b). Myös Lundbom (2014) painottaa, että ehkäisevässä työssä tärkeintä on oikea-aikainen kohtaaminen ja oppilaan tukeminen. Ennaltaehkäisevä tuki on siis ennen kaikkea läsnäoloa, välittämistä ja kohtaamista koulun arjessa (Opetushallitus, 2025b).

2.5.2 Kohdennetut tukitoimet

Kohdennettu tuki aloitetaan silloin, kun oppilaan poissaolot alkavat lisääntyä, ja sijoittuvat prosentuaalisesti noin 5/10 % - 20 % välille koulupoissaolomäärissä. Opetushallituksen (2025b) mukaan kohdennetun tuen vaiheessa yksittäisen oppilaan poissaoloihin puututaan suunnitelmallisesti ja yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa. Kohdennetun tuen tavoitteena on selvittää poissaolojen taustatekijät ja tarjota konkreettisia ratkaisuja tilanteen korjaamiseksi (Opetushallitus, 2025b). Keskiössä on myös nuoren ja huoltajan osallistaminen prosessiin on, sillä heidän näkemyksensä antavat arvokasta tietoa tilanteen taustoista ja siitä, millainen tuki olisi tarkoituksenmukaista (Opetushallitus, 2025b). Kohdennettu tuki edellyttää koululta suunnitelmallisuutta ja selkeitä toimintamalleja, joita koulupoissaoloihin puuttumisen mallissa on linjattu.

Kuikka (2005) korostaa, että varhainen puuttuminen on mahdollista silloin, kun työntekijällä herää huoli oppilaasta. Vaikka koulupoissaolon puuttumisen malli pitää lähtökohtaisesti sisällään poissaolomäärät, joita tulee tarkastella, monet SKY-mallin perusteella rakennetut mallit (mm. Hyvinkään kaupunki, n.d.) pitävät sisällään lähtökohdan siitä, että jo yksikin huolta herättävä poissaolo voi riittää siihen, että kohdennetut tukitoimet aloitetaan. Koulupoissaoloihin puuttumisen malli onkin linjassa Kuikan (2005) kanssa siitä, että varhaisessa puuttumisessa riittää, että joku havaitsee huolestuttavan muutoksen ja alkaa toimimaan.

Käytännön toimenpiteitä kohdennetussa tuessa ovat esimerkiksi koulupoissaolojen tiivistetty seuranta, huolenaiheen selvittäminen laajemmin, kodin ja koulun välisten keskustelujen lisääminen, oppilashuoltoryhmän kokoaminen, pedagogisten tukitoimien tarkistaminen ja tarvittaessa oppilaan ohjaaminen opiskeluhuollon palveluiden piiriin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Monissa kunnissa käytetään myös erilaisia lomakkeita ja lomakepohjaisia työvälineitä poissaolojen dokumentointiin ja analysointiin sekä sovitaan koulussa turvallinen aikuinen (esim. kouluvalmentaja tai luokanvalvoja), kenen puoleen kääntyä, kun kouluun tai tunnille meneminen on hankalaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023).

2.5.3 Vahvat tukitoimet

Opetushallituksen (2025b) mukaan vahva tuki käynnistyy niiden nuorten kohdalla, joiden koulunkäynti on vaarantunut jatkuvien poissaolojen tai muiden merkittävien ongelmien vuoksi. Tällöin voidaan nähdä tarvittavan aikaisempien tukitoimien lisäksi entistä korostuneempaa moniammatillista yhteistyötä sekä intensiivisiä tukitoimia nuoren koulunkäynnin turvaamiseksi (Opetushallitus, 2025b). Vahva tuki on koulupoissaolojen puuttumisen mallin mukaan tarkoitettu tilanteisiin, joissa poissaolot ylittävät keskimäärin 20 prosenttia koulupäivistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Vahva tuki ei lähtökohtaisesti kohdistu ainoastaan nuoreen, vaan usein myös hänen perheeseensä sekä koulun rakenteisiin, jotka voivat estää oppilaan kiinnittymisen kouluun (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023; Brander, 2025).

Vahvan tuen toimenpiteitä voivat olla esimerkiksi yksilöllinen oppimissuunnitelma, joustavat opetusjärjestelyt, pienryhmäopetus, erityinen tuki, kotiopetus tai siirtyminen joustavaan perusopetukseen (Opetushallitus, 2025b). Vahvaan tukeen kuuluu myös hyvin usein yhteistyö sosiiali- ja terveystalveluiden kanssa, mahdollinen lastensuojeluilmoitus ja perheiden tukeminen tilanteen ratkaisemiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2023) mukaan yhtenä toimintamallina on muun muassa koulupudokkuutteen kehitetty Back to School -malli, jossa tukimuotoina käytetään aktiivista yhteydenpitoa oppilaaseen, suunnitelmallista tukiverkoston kokoamista ja jatkuvaa seuranta. Sekä vahvan tuen että Back to School-mallin lähtökohtana on, että oppilasta pyritään sitouttamaan kouluun ja koulunkäyntiin silloin, kun hän ei ole fyysisesti koulussa läsnä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023).

3 Kouluvalmentajan työ Suomessa

Kouluvalmentajatyötä on avattu kattavasti Kouluvalmentajatyön käsikirjassa (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023), joka on suunniteltu tukemaan kouluvalmentajien käytännön työtä perusopetuksessa. Käsikirja on tuotettu osana SKY-hanketta, ja sen keskiössä on kouluvalmentajan roolin selkiyttäminen osana kouluyhteisöä. Käsikirja on työstetty kahdessa vaiheessa Keski-Uudenmaan kuntien SKY-alueen projektikoordinaattorin johdolla, ja sen tekemiseen on osallistunut monialainen teemaryhmä.

Kouluvalmentajia toimii eri kouluissa ja oppilaitoksissa useilla eri nimikkeillä, jotka vaihtelevat paikkakunnittain (Markkanen ym., 2022). Kouluvalmentaja-termiä käytetään usein yleiskäsitteenä kattamaan erilaiset ammattinimikkeet (s. 93). Yleisimpiä nimikkeitä ovat Kouluvalmentajatyön käsikirjan mukaan kouluyhteisöohjaaja, koulunuorisotyöntekijä, kasvatusohjaaja, hyvinvointiohjaaja ja koulukoutsu (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023).

Kouluvalmentajan työn keskiössä on edistää kouluyhteisön myönteistä ilmapiiriä, tukea oppilaiden kouluun kiinnittymistä sekä ennaltaehkäistä koulupoissaoloja (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023; Markkanen ym., 2022). Sekä Kouluvalmentajatyön käsikirja (2023) että Markkanen tutkimusryhmä (2022) korostavat, että kouluvalmentajalla ei ole opetusvelvollisuutta. Lain-säädäntö, kuten perusopetuslaki (POL) ja oppilas- ja opiskeluhuoltolaki (OHL), asettavat raamit kouluvalmentajan toiminnalle ja määrittävät roolin suhteessa muihin koulun toimijoihin. Kouluvalmentajalla ei esimerkiksi ole oikeutta osallistua varsinaiseen opiskeluhuoltopalvelujen toteuttamiseen, mutta hän voi osallistua monialaisiin asiantuntijaryhmiin ja tuoda niihin arvokasta arjen tietoa oppilaiden tilanteista (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023).

Markkanen ja kollegat (2022) kirjoittavat, että kouluvalmentajatyön keskeisiä piirteitä ovat välituntitoiminta, oppilaiden tavoitettavissa oleminen, kohdennettu työ, yhteistyö eri sidosryhmien kanssa ja yhteydenpito oppilaisiin. Tukitoimien avulla kouluvalmentajat edistävät oppilaiden ryhmäytymistä ja vahvistavat eri toimijoiden välistä yhteistyötä. Kohdennettua tukea (ks. 3.1) tarjotaan puolestaan niille oppilaille, joilla on vaikeuksia kouluun kiinnittymisessä ja säännöllisen koulunkäynnin ylläpitämisessä (s. 56).

Kouluvalmentaja toimii koulun toimintaympäristössä helposti lähestyttävänä aikuisena, jonka tehtävänä on tarjota tukea sekä oppilaille että kouluyhteisölle. Hän on tavoitettavissa kaikille oppilaille ja tukee kouluyhteisöä tunnistamalla ja nostamalla esiin koulun kannalta keskeisiä ilmiöitä (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023). Opetuksen järjestäjän tehtävänä on määrittellä

tarkemmin kouluvalmentajan työnkuvaa koskevat linjaukset esimerkiksi koulujen tarpeiden perusteella (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023). Näin ollen kouluvalmentajan työnkuvassa voi korostua eri määrissä koulupoissaoloja ennaltaehkäisevä ote. Markkasen ja Pusan (2023) tekemän tutkimuksen perusteella kouluvalmentajat käyttivät keskimäärin 52 prosenttia työajastaan yhteisölliseen työhön ja 46 prosenttia kohdennettuun työhön. Kouluvalmentajatyön työmuotojen jakautumisessa oli havaittavissa kuitenkin huomattavaa hajontaa, sillä joillakin kouluvalmentajilla yhteisöllisen työn osuus voi olla vain 15 prosenttia, kun taas toisilla se nousee jopa 90 prosenttiin. Myös kohdennetun työn osuus vastanneilla kouluvalmentajilla vaihteli 10 ja 90 prosentin välillä (s. 72). Tulokset osoittavat, että kouluvalmentajan työ voi painottua hyvin eri tavoin. Toisessa koulussa korostuu koulun yleisen ilmapiirin ja yhteisöllisyyden kehittäminen, kun taas toisessa painopiste voi olla yksittäisten oppilaiden tukemisessa, esimerkiksi koulupoissaolojen vähentämisessä.

3.1 Kouluvalmentajan työmuodot: kohdennettu ja yhteisöllinen tuki

Kouluvalmentajan työskentely voi painottua joko yhteisölliseen tai yksilölliseen tukeen (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023). Markkanen ja Pusa (2023) käyttävät raportissaan puolestaan termeinä yhteisöllistä ja kohdennettua tukea kuvaamaan kouluvalmentajatyön keskeisiä työmuotoja. Jaottelu tarjoaa rakenteellisen perustan kouluvalmentajatyön suunnittelulle ja arvioinnille, ja tuo näkyväksi kouluvalmentajatyön moniulotteisuuden.

Markkasen ja Pusan (2023) mukaan yhteisöllisellä työllä tarkoitetaan koko kouluyhteisöä tukeviin toimia, kuten osallisuuden lisäämistä, kiusaamisen ehkäisyä, tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamista sekä koulun viihtyvyyden ja turvallisuuden parantamista. Tähän voi kuulua esimerkiksi välituntitoiminnan järjestäminen, tapahtumien suunnittelu tai oppilaskuntatoiminnan tukeminen (s. 74). Hietanen-Peltonen ja kollegat (2018) määrittelevät yhteisöllistä työtä koulun hyvinvointia tukevaksi toimintakulttuuriksi, jonka tavoite on huolehtia oppilaan sekä yhteisön hyvinvoinnista, turvallisuudesta ja ympäristön terveellisyydestä. Yhteisöllisessä roolissaan kouluvalmentaja toimii koko kouluyhteisön turvallisuuden, viihtyvyyden ja hyvinvoinnin edistäjänä (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023; Markkanen ym., 2022). Yhteisöllisyyden vahvistaminen on erityisen tärkeää, sillä sen kautta voidaan tukea kouluun kiinnittymistä, koululäsnäoloa ja yksilöiden sekä ryhmien osallisuutta (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023).

Markkanen ja Pusa (2023) määrittelevät kohdennetun tuen kouluvalmentajatyössä yksilö- tai pienryhmätasolla tapahtuvaksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on vastata tiettyihin havaittuihin

oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin tai haasteisiin koulupäivän aikana. Näin ollen kouluvalmentajalla voi olla keskeinen rooli juuri niiden oppilaiden arjessa, joilla on vaikeuksia kiinnittyä kouluun (s. 83). Kohdennettu tuki ei ole kaikille koulun oppilaille suunnattua toimintaa, vaan se rakentuu usein yhteistyössä opettajien ja oppilashuollon kanssa tunnistetun tuen tarpeen ympärille (s. 71). Markkanen ja Pusa (2023) korostavat, että käytännön tasolla kohdennettu tuki voi tarkoittaa monenlaisia toimia. Kouluvalmentaja voi esimerkiksi saattaa oppilaan koulupäivän alkuun, tarjota rauhallisen tilan päivän käynnistämiseksi tai auttaa oppilasta koulutehtävien tekemisessä. Lisäksi kouluvalmentaja voi vetää pienryhmiä, joissa käsitellään esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, ristiriitatilanteiden ratkaisua tai tunnelmaisua. Tuki voi olla myös luottamuksellista keskustelua oppilaan kanssa, jos tämä kokee yksinäisyyttä tai turvattomuutta. Kohdennettuun tukeen sisältyy myös palveluiden piiriin ohjaamista, eli oppilaan ohjaamista tarvittaessa koulun muille ammattilaisille, kuten kuraattorille tai terveydenhoitajalle (s. 70–73). Markkanen ja Pusan (2023) tutkimuksen perusteella kohdennetussa tuessa merkityksellistä on sen joustavuus ja mahdollisuus reagoida tilanteisiin nopealla aikataululla. Kouluvalmentajalla on mahdollisuus olla läsnä oppilaan kouluarjessa matalalla kynnyksellä, mikä mahdollistaa tuen tarjoamisen juuri oikealla hetkellä (s. 71).

Yksilöllisen ja yhteisöllisten työmuotojen lisäksi kouluvalmentajan työmuotojen voidaan nähdä pitävän myös sisällään koulun toimintakulttuuriin sisällytettyjä rakenteellisia tukitoimia (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023). Tällaisia rakenteellisia tukitoimia ovat muun muassa kouluvalmentajien osallistuminen koulun yhteisölliseen opiskeluhoitotyöhön, toiminta moniammatillisten verkostojen jäsenenä sekä osallistuminen lukuvuosi- ja hyvinvointisuunnitelmien laadintaan (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023). Kouluvalmentajat voivat myös osallistua esimerkiksi koulukohtaisten opiskeluhoitoryhmien työskentelyyn, joissa he voivat nostaa esiin havaintoja koulun ilmiöistä ja oppilaiden arjesta (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023). Kouluvalmentajien työ kytkeytyy myös opetussuunnitelman sekä opetuksen järjestäjän hyvinvointisuunnitelmien tavoitteisiin, mikä vahvistaa työn suunnitelmallisuutta ja kiinnittää sen osaksi koulun perustehtävää (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023).

Kouluvalmentajatyön käsikirjan (2023) mukaan kokonaisuutena kouluvalmentajan työmuodot muodostavat moniulotteiset toimintamahdollisuudet, joka mahdollistavat sekä yhteisöllisen että yksilöllisen tuen tarjoamisen kouluyhteisössä. Näiden työmuotojen avulla kouluvalmentaja voi osallistua aktiivisesti kouluhyvinvoinnin edistämiseen, koulupoissaolojen ehkäisyyn ja oppilaiden kouluun kiinnittymiseen (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023).

3.2 Kouluvalmentajan työn merkitykset

Kouluvalmentajan työnkuva on verrattain uusi, eikä sen vaikutuksia, haasteita tai asemaa suhteessa opettajiin ja muihin koulun toimijoihin ole vielä kattavasti tutkittu (Markkanen & Pusa, 2023). Tähän mennessä kouluvalmentajasta tehdyt akateemiset tutkimukset ovat pääosin alemman korkeakoulututkinnon opinnäytetöitä, joissa on tarkasteltu kouluvalmentajan roolia erityisesti oppilaiden hyvinvoinnin ja koulu yhteisön näkökulmasta. Kouluvalmentajan työtä on tutkittu myös koulun henkilökunnan näkökulmasta, mutta tämä on ollut selkeästi vähäisempää.

Kouluvalmentajatyön vaikuttavuutta on arvioitu muun muassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) toteuttamassa Sitouttavan koulu yhteistyön arvioinnissa (Markkanen & Pusa, 2023), jonka mukaan yli 70 % kouluhenkilöstöstä koki kouluvalmentajatyön vahvistaneen koulun yhteisöllisyyttä jo ensimmäisen pilotointivuoden jälkeen. Arviointiin osallistuneiden mukaan kouluvalmentajat ovat erityisen tärkeitä oppilaiden kohtaamisessa, heidän näkökulmiensa esiin tuomisessa ja koulun ilmapiirin parantamisessa. Myös oppilaat kokivat kouluvalmentajien työn näkyväksi ja tärkeäksi: neljä viidestä tiesi, että heidän koulussaan työskentelee kouluvalmentaja, ja lähes kolmannes oppilaista koki ilmapiirin parantuneen kouluvalmentajan työn myötä. Toisaalta kouluun heikommin kiinnittyneet oppilaat kokivat kouluvalmentajan toiminnan vähemmän myönteisenä, ja he olivat vähemmän tietoisia kouluvalmentajan roolista (s. 78). Tämä nostaa esiin tarpeen kehittää toimintamalleja, joiden avulla kouluvalmentajien tuki saavuttaisi myös ne oppilaat, jotka ovat vaarassa jäädä koulu yhteisön ulkopuolelle (s. 83).

Aiemmat AMK-opinnäytetyönä tehdyt tutkimukset viittaavat siihen, että kouluvalmentajan työ on merkityksellistä ja vaikuttaa myönteisesti oppilaisiin. Esimerkiksi Janhusen ja Leppisaaren (2021) tutkimuksessa havaittiin, että kouluvalmentaja tarjoaa oppilaille onnistumisen kokemuksia koulupäivän aikana, mikä tukee heidän sosiaalisen kompetenssinsa kehittymistä. Salin-Hämäläisen (2020) tutkimuksen tulokset osoittavat, että kouluvalmentaja tukee oppilaiden koulupäivää kokonaisvaltaisesti ja toimii linkkinä eri koulu yhteisön toimijoiden välillä, edistäen osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Lahtisen ja Luomapuron (2023) tutkimuksessa korostuu kouluvalmentajan merkitys turvallisena ja helposti lähestyttävänä aikuisena, joka tarjoaa joustavaa ja matalan kynnyksen tukea opiskelijoille. Lisäksi Säkjärven ja Rothin (2022) tutkimuksessa nuoret kokivat kouluvalmentajan tarjoaman tuen erityisen merkitykselliseksi kuulluksi tulemisen ja aidon kohtaamisen mahdollistumisen vuoksi.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisissa tilanteissa kouluvalmentajiin otetaan yhteyttä ja mitkä ovat heidän kokemuksensa mukaan keskeisimmät koulupoissaolojen taustatekijät. Lisäksi tarkastellaan, millaisia tukitoimia kouluvalmentajat hyödyntävät koulupoissaoloihin puuttumisen kansallisen toimintamallin (SKY-mallin) eri tuen tasoilla (ennaltaehkäisevä tuki, kohdennettu tuki ja vahva tuki) sekä mitä tekijöitä kouluvalmentajat pitävät merkityksellisinä tukitoimien valinnassa koulupoissaolotilanteissa. Vastamme neljään tutkimuskysymykseen luomamme kyselytutkimuksen avulla.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisissa tilanteissa kouluvalmentajiin otetaan yhteyttä?
2. Mitkä ovat kouluvalmentajien kokemusten mukaan keskeisimmät koulupoissaolojen taustatekijät?
3. Millaisia tukitoimia kouluvalmentajat hyödyntävät koulupoissaoloihin puuttumisen mallin eri tasoilla?
4. Mitkä tekijät kouluvalmentajien mukaan vaikuttavat heidän hyödyntämiensä tukitoimien valintaan koulupoissaolotilanteissa?

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että koulupoissaolojen taustasyiden selvittäminen ja nuoren yksilöllisen tilanteen huomioiminen auttavat soveltuvien tukitoimien valitsemisessa (Heyne ym. 2019; Palmu, Sergejeff & Puustjärvi, 2020). Koulupoissaolojen vähentämiseen ja oppilaiden kouluun kiinnittymisen tukemiseen on kehitetty erilaisia menetelmiä ja malleja, jotka voivat olla tehokkaita oikeissa olosuhteissa. Kouluvalmentajien tukitoimien rooli ja niihin liittyvät valintaprosessit ovat kuitenkin vielä vähän tutkittuja, ja tämän tutkimuksen tarkoituksena on syventää tietoa aiheesta. Tuloksia voidaan hyödyntää kouluvalmentajien työn kehittämisessä sekä koulupoissaoloihin liittyvässä valtakunnallisessa kehittämistyössä. Tutkimus voi myös toimia pohjana tuleville tutkimuksille koulupoissaolojen hallinnan ja ennaltaehkäisyn menetelmien kehittämiseksi.

Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole arvioida tukitoimien toimivuutta, vaan saada tietoa siitä, millaisia tukitoimia kouluvalmentajat hyödyntävät työssään Suomen eri kunnissa ja mitkä tekijät vaikuttavat näiden tukitoimien valinnassa. Tutkimusongelmamme muoto on luonteeltaan kartoittavaa, joka Hirsjärven ja kollegoiden (1997) mukaan luonnehtii sellaista tutkimusta, jonka tarkoituksena on saada tietoa vähän tunnetusta ilmiöstä, tässä tapauksessa kouluvalmentajien tukitoimista valtakunnallisesti. On huomioitava, että tutkimuksemme pitää sisällään myös kuvailevia piirteitä, jossa keskeisenä lähtökohtana on tietyn ilmiön esiin tulevat prosessit (Hirsjärvi, 1997). Pyrkimyksenämme on tukitoimien kartoituksen ja niitä ohjaavien prosessien tarkastelun ohella saada myös yleisempää tietoa kouluvalmentajien työnkuvasta selvittämällä, millaisissa tilanteissa kouluvalmentajiin otetaan yhteyttä ja minkä tahon kautta kouluvalmentajalle ohjaututaan (tutkimuskysymys 1: millaisissa tilanteissa kouluvalmentajiin otetaan yhteyttä?).

Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta perustuu pragmatismiin, joka korostaa sekä laadullisten että määrällisten menetelmien käyttökelpoisuutta tutkimusongelman ratkaisemisessa (Åkerblad & Seppänen-Järvelä, 2024). Eri metodeja yhdistämällä pystymme tarkentamaan tutkimusta ja tarkastella tutkimusongelmaa monipuolisemmin. Myös Hirsjärvi ja kollegat (1997) toteavat kirjassaan, että kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus voidaan nähdä toisiaan täydentävinä lähestymistapoina, ja ne soveltuvat monien ilmiöiden ja tutkimusasetelmien kohdalla käytettäväksi rinnakkain. Pragmatistinen näkökulma mahdollistaa monimenetelmäisen tutkimusotteen, jossa yhdistyvät kyselytutkimuksesta saatu määrällinen aineisto ja kyselyssä sitä täydentävät laadulliset avoimet kysymykset (Åkerblad & Seppänen-Järvelä, 2024).

Kvantitatiivisen tutkimuksen ontologiassa eli todellisuuden luonteessa korostuu realistinen näkökulma, jonka mukaan todellisuuden voidaan nähdä rakentuvan objektiivisista tosiasioista (Hirsjärvi, 1997). Määrällistä tutkimusta hyödyntämällä pystymme selvittämään yleiskuvaa käytössä olevista tukitoimista koko Suomen tasolla, jossa olettamuksemme on, että tutkimme objektiivisiä tukitoimia, joita nimesimme kyselyyn ja joita kouluvalmentajat ovat voineet nimetä. Laadullisin menetelmin tarkennamme ja syvennämme saamaamme tilastotietoa keskityen kouluvalmentajien kyselyissä vastaamiin avoimiin kysymyksiin, joissa he tarkentavat vastauksiaan ja kuvaavat käyttämiään tukitoimia sekä niiden toimivuutta tarkemmin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on pyrkimys tutkia ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltai-

sesti (Hirsjärvi ym., 1997). Hyödyntämällä molempia menetelmiä voidaan saada kokonaisvaltainen kartoittava ja kuvaileva ymmärrys kouluvalmentajien käyttämisestä tukitoimista ja niiden valintaan vaikuttavista tekijöistä.

4.2 Aineiston kuvaus

Aineiston kerääminen toteutettiin joulukuusta 2024 tammikuuhun 2025, ja vastausaikaa kyselyn sähköpostiin saaneilla oli noin yksi kuukausi. Lähetimme kaksi muistutusta kyselyyn vastaamisesta määräaikaan mennessä. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat kouluvalmentajat, jotka työskentelevät peruskouluissa eri puolilla Suomea. Aineistonkeruussa käytettiin systemaattista otetta: tutkimusta varten käytiin läpi kaikkien Suomen kuntien verkkosivut ja etsittiin niiltä kouluvalmentajien yhteystietoja. Tällä tavoin saimme yhteensä 153 kouluvalmentajan yhteistiedot, joille kysely lähetettiin sähköpostitse. Kyselyviestissä kehoitettiin myös lähettämään kysely mahdollisille kollegoille, mikäli vastaanottaja tiesi jonkun kouluvalmentajien jääneen ilman sähköpostia kyselystä. Näin pyrittiin tavoittamaan mahdollisimman kattava ja monipuolinen joukko kouluvalmentajia vastaamaan kyselyyn. Kyselylomakkeeseen saatiin yhteensä 85 vastausta. Vastaajat edustivat yhteensä 31 eri kuntaa eri puolilta Suomea. Heidän pohjakoulutuksensa oli pääosin sosiaali- ja kasvatustieteiden alalta, kuten sosionomi (AMK) tai yhteisöpedagogi (AMK).

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisesti luomallamme Webropol-kyselylomakkeella (ks. liite 1), jonka teimme teoriaohjaavalla otteella koulupoissaoloihin puuttumisen -mallin tuen tasoihin ja koulupoissaolomääriin pohjautuen. Kyselylomakkeen rakenteen ja sisältökysymysten tarkistuksessa auttoi myös ohjaajamme Itä-Suomen yliopistosta, ja testasimme itse kyselyn toimivuutta muutaman kerran ennen sen lähettämistä kouluvalmentajille.

Kysely sisälsi yhteensä 40 kysymystä. Se piti sisällään sekä suljettuja monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä, jotta saatiin tietoa kouluvalmentajien käyttämisestä tukitoimista ja niiden valintaan vaikuttavista tekijöistä monimenetelmällisellä otteella. Suljettujen kysymysten avulla kartoitettiin käytettyjä tukitoimia systemaattisesti, kun taas avoimilla kysymyksillä pyrittiin ymmärtämään syvemmin tukitoimien valintaperusteita ja niihin liittyviä mahdollisia haasteita.

4.3 Aineiston analyysi

Analyysi oli teoriaohjaavaa, koska se rakentui valtakunnallisen koulupoissaoloihin puuttumisen mallin (SKY-mallin) kolmiportaisen rakenteen varaan, joka pitää sisällään ennaltaehkäisevän, kohdennetun ja vahvan tuen eri poissaolomääriä (30 h, 50 h, 70 h, 100 h) tarkastelemalla. Kyselylomake oli rakennettu tämän mallin mukaisesti, ja analyysivaiheessa vastauksia tarkasteltiin mallin eri tasojen sekä siihen sisältyvien poissaolomäärien suuntaviivojen pohjalta. Tämä mahdollisti sen, että tukitoimien tarkastelu oli systemaattista. Esimerkiksi suljettujen kysymysten avulla voitiin kartoittaa, millaisia tukitoimia kouluvalmentajilla oli käytössä, kun poissaolot ylittivät tietyn tuntirajan (30 h, 50 h, 70 h tai 100 h), ja avoimissa vastauksissa koulupoissaolotilanteita ja tukitoimia avattiin tarkemmin yksilöllisistä näkökulmista. Lisäksi analyysissa huomioitiin teoreettisessa viitekehyksessä esittelemiämme koulupoissaoloihin vaikuttavia taustatekijöitä (ks. luku 2.2). Analyysi ei näin ollen rajoittunut pelkkään tukimuotojen kuvaamiseen eri tuen tasoilla, vaan tarkasteli myös niitä tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa tukitoimien valinnan ja käytön taustalla. Tämä lähestymistapa osana analyysia mahdollisti analyysin ja tulososion yhdistämisen osaksi koulupoissaolojen viitekehystä ja syvensi ymmärrystä tukitoimien käytännön toteutuksesta kouluissa.

Suljetuissa kysymyksissä oli myös kysymyksiä, joilla kartoitettiin tarkemmin toimintakulttuuria, joissa kouluvalmentajat toimivat. Tällaisia olivat muun muassa kysymys siitä, kenen kautta oppilas ohjautuu kouluvalmentajan luokse ja millaiset tekijät haastavat tukitoimien valinnassa kouluissa. Lisäksi kysely piti sisällään suljetun kysymyksen muun muassa siitä, kuinka usein kouluvalmentajat kartoittavat oppilaan koulupoissaolojen syitä ja millaisia käsityksiä kouluvalmentajilla on siitä, mitä syitä nuorten koulupoissaolojen taustalla on heidän koulussaan. Edellä mainitut kysymykset auttavat ymmärtämään paremmin kouluvalmentajien tukitoimien valinnan taustalla olevia tekijöitä.

Aineiston analyysi toteutettiin yhdistämällä kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä tutkimuksen pragmatistisen tieteenfilosofisen viitekehysten mukaisesti. Analyysi jakautui kahteen osaan monimenetelmällisyyden vuoksi. Suljettujen kysymysten taulukointi suoritettiin Excel-raportointityökalun avulla. Vastauksista laskettiin yksinkertaisia prosenttiosuuksia, joiden avulla selvitettiin, kuinka suuri osa vastaajista ilmoitti hyödyntävänsä tiettyjä tukitoimia eri poissaolon portailta eli koulupoissaolomäärissä. Tällainen yksinkertaisesti kvantitatiivinen prosenttiosuuksien tarkastelu tarjosi kuitenkin vastauksia tutkimusongelmaamme sen kartoittavan luonteen vuoksi. Analyysi eteni vaiheittain: aluksi tarkastelimme määrällisiä jakaumia Excelin

raportointitoimintojen avulla, minkä pohjalta muodostimme luokittelun suuntaa antavan rungon. Tämän jälkeen etenimme avoimien vastausten analyysiin, jossa rakensimme aineistosta teemoja suhteessa määrällisessä tarkastelussa hahmottuneisiin luokkiin. Määrällinen aineisto muodosti siten perustan, jonka päälle laadullinen analyysi lisäsi tukitoimien tarkempaa täydentävää kuvailemista ja tukitoimien taustalla vaikuttavia tekijöitä.

Avoimia vastauksia hyödynnettiin tutkimuksessa tukemaan määrällisen aineiston pohjalta tehtyjä havaintoja erityisesti kolmannessa tutkimuskysymyksessä (millaisia tukitoimia kouluvalmentajat hyödyntävät koulupoissaoloihin puuttumisen mallin eri tasoilla?) Laadulliset vastaukset käytiin läpi systemaattisesti ilman erillisiä analyysiohjelmistoja, mikä oli mahdollista niiden vähäisen määrän vuoksi. Vastauksista poimittiin toistuvia tukimuotoja sekä kuvauksia niiden toteutustavoista. Analyysivaiheessa teemoittelimme vastaukset sen mukaan, mihin koulupoissaolojen puuttumisen mallin tasoon (ennaltaehkäisevä, kohdennettu tai vahva tuki) tukitoimet liittyivät sekä millaisissa poissaolomäärissä niitä hyödynnettiin. Koska kyselylomake oli laadittu SKY-mallin eri tuen tasojen mukaisesti, teemoittelu oli luontevaa ja johdonmukaista kyseisten tasojen mukaan. Tämän lisäksi määrällisessä analyysissä muodostamamme näkökulmat toimivat pohjana aineiston laadulliselle teemoittelulle kunkin mallin tason osalta. Avoimet vastaukset toimivat siis pääasiassa määrällistä aineistoa täydentävinä laadullisina selityksinä, mutta tarjosivat tukitoimien kartoittamisen lisäksi syventävää tietoa tukitoimien käytännön toteutuksesta, valintaan vaikuttavista tekijöistä sekä muun muassa kouluvalmentajien työskentelykulttuureista eri kouluissa. Realistiseen otteeseen paikantuvan laadullisen analyysin avulla pystyimme syventämään määrällisten tulosten tulkintaa ja ymmärrystä tukitoimien käytöstä kouluvalmentajien keskuudessa.

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Hirsjärven ja kollegoiden (1997) mukaan tutkimuksentekoon liittyy monia eettisiä kysymyksiä, jotka tulee ottaa huomioon jokaisessa tutkimuksen vaiheessa (s. 23). Olemme pyrkineet aiheen valinnasta alkaen tutkimuksen valmistumiseen ja aineiston asianmukaiseen hävittämiseen asti ottamaan huomioon tutkimuksen eettiset näkökulmat. Seuraavaksi käsittelemme yleisesti hyväksytyjä tutkimuseettisiä periaatteita, ja kuvailemme, miten olemme pyrkineet ottamaan nämä periaatteet ja tutkimuksen teon hyvän tieteellisen käytännön huomioon tutkimuksesamme. Nämä periaatteet on otettu huomioon tutkimuksen jokaisessa vaiheessa mahdollisim-

man huolellisesti. Esimerkiksi tutkimuksemme aiheen valinnassa tulimme tulokseen, ettei tutkimuksen mikään vaihe pidä sisällään huomattavia riskejä tutkimukseen osallistuville henkilöille.

Aineiston keräämisessä ja käsittelyssä on noudatettu tarkasti yliopiston laatimia ja tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Ennen kyselyyn vastaamista osallistujat vastasivat hyväksyvästi suostumukseen henkilötietojen käsittelyyn ja tutkimukseen osallistumiseen. Suostumuksen yhteydessä tutkimukseen osallistujat saivat tiedon siitä, millaisesta tutkimuksesta on kyse ja millaisia oikeuksia heillä on tutkittavana. Jokaisella osallistujalla on ollut myös missä tahansa tutkimuksen vaiheessa mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta syytä ilmoittamatta. Kaikkia kyselyyn vastanneita on sekä aineistossa että lopullisessa tutkielmassamme käsitelty anonymisti, emmekä ole käsitelleet mitään tunnistettavia tietoja tutkimuksessamme, mikä tukee tutkimuksemme eettistä toteutusta. Tutkimuksen aineistokoon ollessa suhteellisen suuri, riski sille, että aineisto pitäisi sisällä tunnistettavaa informaatiota, on huomattavan pieni. Aineisto hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin Webropol-työkalua hyödyntäen, ja aineisto tallennettiin salasanalla suojattuun tiedostoon analyysia varten. Webropol-kyselylomake piti sisällään myös henkilötiedot, mikäli vastaaja oli kiinnostunut osallistumaan haastatteluvaiheeseen. Alun perin tutkimukseen oli tarkoituksena sisällyttää myös 6–10 kouluvalmentajan haastattelut. Haastattelimme muutamaa kouluvalmentajaa ennen varsinaista analyysivaihetta, mutta näitä haastatteluja ei hyödynnetty lopullisessa tutkimuksessa kyselyn ollessa hyvin kattava opinnäytetyötä varten. Haastatteluaineisto on hävitetty asianmukaisesti tutkimuksen eettisiä periaatteita noudattaen heti, kun päätimme jättää haastattelut pois tutkielmastamme. Haastatteluun kiinnostuneiden kouluvalmentajien yhteistietoja ei ole myöskään hyödynnetty ollenkaan osana muuta tutkimuksen teon prosessia, ainoastaan alun perin haastatteluun kutsumista varten.

Hirsjärven ja kollegoiden mukaan tutkimuksessa tutkijan oma rooli ja subjektiivinen näkökulma ovat väistämättä osa aineiston tulkintaa ja analyysia (Hirsjärvi ym., 1997). Tieto ei synny irrallaan tutkijasta, vaan se rakentuu vuorovaikutuksessa aineiston, tutkijan ajattelun ja hänen aiempien kokemustensa kanssa (Hirsjärvi ym., 1997). Tästä syystä olemme pyrkineet ottamaan huomion oman asemamme tutkijoina koko opinnäytetyönprosessin ajan. Olemme olleet tietoisia mahdollisista ennako-odotuksista tai käsityksistä, jotka voisivat vaikuttaa tulkintaan, ja pyrkineet tekemään analyysista mahdollisimman systemaattista. Esimerkiksi toinen meistä on toiminut aikaisemmin kouluvalmentajana, joka osaltaan on voinut vaikuttaa suuresti ennako-

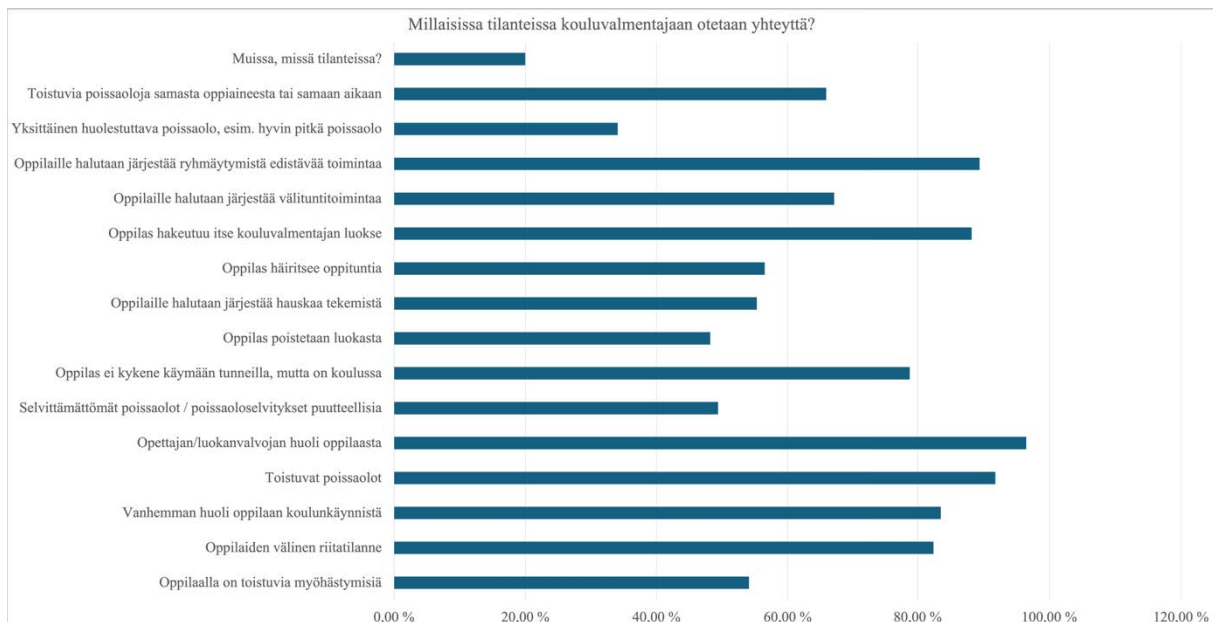
odotuksiin tutkimustuloksista. Olemme erityisesti kyselylomakkeen luomisessa sekä analyysia ja pohdintaa tehdessämme keskustelleet keskenämme tulkinnoista ja vertailleet havaintojamme. Kyselylomaketta luodessamme olemme myös hyödyntäneet nimenomaan teoriapohjaa koulupoissaolojen puuttumisen mallista, jotta siihen valikoituneet kysymykset eivät olisi subjektiivisesti valikoituneita.

Pyrkimyksenämme on ollut, että yhteinen reflektointi olisi vähentänyt subjektiivisen näkökulman vaikutusta analyysiin. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää tutkijalta ja tässä tapauksessa tutkijoilta itsereflektiivisyyttä ja vastuuta siitä, että tutkimustulokset ovat rehellisesti ja avoimesti tuotettuja. Näiden periaatteiden noudattaminen on ollut keskeisiä asioita tutkimuksemme analyysivaiheessa, jotta tutkimuksen lopputulokset heijastaisivat mahdollisimman tarkasti aineiston sisältöä, eivätkä niinkään omia olettamuksiamme.

5 Tulokset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisissa tilanteissa kouluvalmentajiin otetaan yhteyttä sekä mitkä ovat heidän kokemuksensa mukaan keskeisimmät koulupoissaolojen taustatekijät. Lisäksi tarkasteltiin, millaisia tukitoimia kouluvalmentajat hyödyntävät koulupoissaoloihin puuttumisessa eri tuen tasoilla (ennaltaehkäisevä tuki, kohdennettu tuki ja vahva tuki) sekä mitkä tekijät heidän mukaansa vaikuttavat tukitoimien valikoitumiseen koulupoissaolotilanteissa. Kohderyhmä koostui 85 vastaajasta, jotka työskentelevät eri puolilla Suomea kouluvalmentajina. Seuraavaksi tuloksia tarkastellaan suhteessa tutkimuskysymyksiin ja viitekehykseen. Analyysi on jaettu teemoittain, joiden kautta havainnollistetaan keskeisiä löydöksiä.

5.1 Millaisissa tilanteissa kouluvalmentajaan otetaan yhteyttä?



Kuvio 1. Millaisissa tilanteissa kouluvalmentajaan otetaan yhteyttä? (n=85)

Kyselyn tulosten perusteella kouluvalmentajaan otetaan yhteyttä hyvin monipuolisissa tilanteissa, jotka vaihtelevat koulunkäyntiin liittyvistä huolista yhteisöllisyyttä tukeviin toimiin (kuvio 1). Useimmin yhteydenotto tapahtuu tilanteissa, joissa opettajalla tai luokanvalvojalla herää huoli oppilaasta, näin vastasi 96,5 prosenttia (n=82) kouluvalmentajista. Toiseksi yleisimpänä syynä mainittiin toistuvat poissaolot (91,8 %, n=78), mikä korostaa valmentajan keskeistä roolia poissaoloihin puuttumisessa. Valtaosa kouluvalmentajista kertoi myös, että oppilaat hakeutuvat itse heidän luokseen (88,2 %, n=75), mikä osoittaa, että valmentajilla on saavutettavuutta ja luottamusta oppilaiden silmissä.

Ryhmäytymistä edistävän toiminnan järjestäminen oli kolmanneksi yleisin yhteydenoton syy (89,4 %, n=76), mikä osoittaa kouluvalmentajan roolin laajentuneen yksilötason tuesta koko koulu yhteisön hyvinvoinnin edistämiseen. Vanhemman huoli oppilaan koulunkäynnistä (83,5 %, n=71) ja oppilaiden väliset riitatilanteet (82,4 %, n=70) olivat myös yleisiä syitä yhteydenoton taustalla. Näiden lisäksi usein mainittiin tilanteet, joissa oppilas on fyysisesti koulussa, mutta ei kykene osallistumaan oppitunneille (78,8 %, n=67), mikä viittaa kouluvalmentajan rooliin siirtymää tukevana henkilönä koulupäivän aikana.

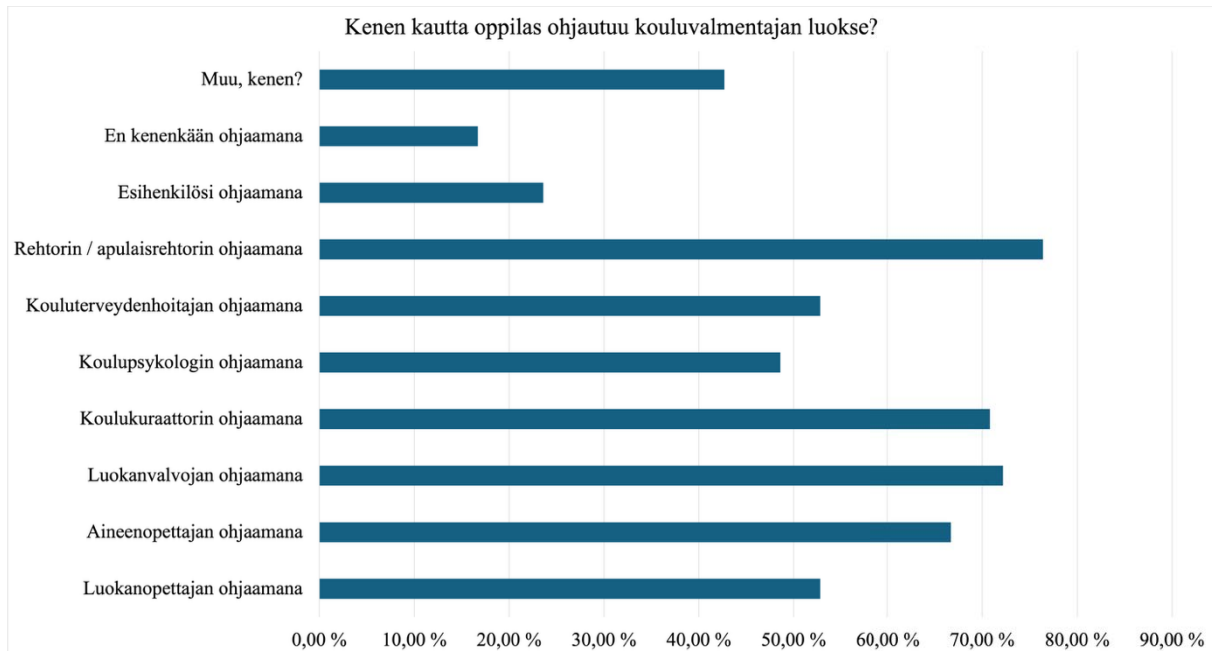
Yhteydenottoja tapahtuu myös tilanteissa, joissa oppilaalla on toistuvia myöhästymisiä (54,1 %, n=46), hän häiritsee oppitunneita (56,5 %, n=48), poistetaan luokasta (48,2 %, n=41) tai pois saolosevitykset ovat puutteellisia (49,4 %, n=42). Useissa kouluissa kouluvalmentaja on mukana myös yhteisöllisessä toiminnassa: 67,1 prosenttia (n=57) ilmoitti olevansa mukana järjestämässä välituntitoimintaa ja 55,3 prosenttia (n=47) osallistuu tilanteisiin, joissa oppilaille halutaan tarjota virkistävää ja mielekästä tekemistä.

Kouluvalmentajat nostivat esiin lisäksi muita tilanteita ”Muissa, missä tilanteissa” -kohdassa, joissa heihin ollaan yhteydessä. Näitä olivat esimerkiksi rästiin jääneiden tehtävien saattaminen loppuun, kokeisiin valmistautumisen tukeminen sekä tilanteet, joissa oppilaalla ilmenee mielen terveyteen liittyviä haasteita, kuten ahdistusta tai itsetuhoisia ajatuksia. Lisäksi mainittiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen luokkatasolla, opiskelu- ja arkirytmien tukeminen, kouluun kiinnittymisen edistäminen sekä harrastustoiminnan kartoittaminen osana kokonaisvaltaista oppilaan tukemista.

Kyselytutkimuksen mukaan suurin osa kouluvalmentajista 81,2 prosenttia (n=69) ilmoitti työotteensa olevan sekä yksilö- että yhteisöperustainen. Tulokset viittaavat siihen, että kouluvalmentajan työ ei rajaudu vain yksittäisten oppilaiden tukemiseen, vaan ulottuu myös koko koulu yhteisön hyvinvoinnin vahvistamiseen. Monipuolinen työote mahdollistaa sekä ennaltaehkäisevän että kohdennetun ja vahvan tuen.

Osa vastaajista (15,3 % n=13) koki työnsä painottuvan nimenomaan yhteisöperustaiseen työskentelyyn. Kyseinen lähestymistapa voi tarkoittaa esimerkiksi koulun ilmapiiriin, ryhmähyvinvointiin tai yhteisölliseen oppilashuoltoon osallistumista. Vain harva (3,5 %, n=3) ilmoitti työskentelevänsä ainoastaan yksilöperustaisesti, mikä viittaa siihen, että kouluvalmentajan työ rakentuu useimmiten usean tason yhteistyölle, ei vain kahdenväliselle vuorovaikutukselle.

Jakauma tukee aikaisempia havaintoja siitä, että kouluvalmentajan rooli on monitahoinen: yksilötason tuki kytkeytyy usein laajempaan kouluyhteisön dynamiikkaan, ja yhteisötason toiminta puolestaan voi ehkäistä yksilötason kriisejä ennen niiden syntymistä.



Kuvio 2. Kouluvalmentajan luokse ohjaava taho (n=85)

Kuvion 2 mukaan oppilaat ohjautuvat kouluvalmentajan luokse useimmiten usean eri koulun toimijan kautta, mikä kuvastaa kouluvalmentajan työn kiinteää kytköstä moniammatilliseen yhteistyöhön ja koulun arjen rakenteisiin.

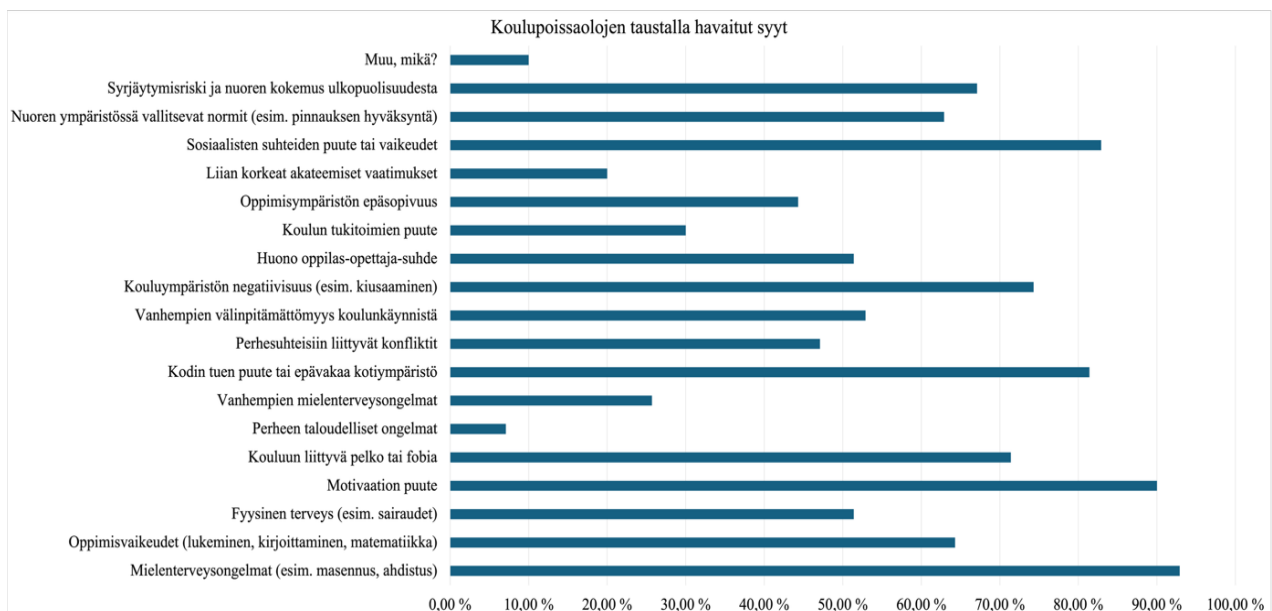
Rehtorin tai apulaisrehtorin ohjauksella tapahtuva ohjautuminen oli yleisintä, sen mainitsi 76,4 prosenttia (n=55) vastaajista. Tulos viittaa siihen, että kouluvalmentajan työn koordinointi ja kohdentaminen kulkee usein koulun johtotason kautta. Luokanvalvojan (72,2 %, n=52) ja koulukuraattorin (70,8 %, n=51) osuus oli lähes yhtä korkea, mikä korostaa sekä pedagogisen että oppilashuollollisen näkökulman merkitystä tuentarpeen huomioimisessa.

Aineenopettajien kautta tapahtuva ohjautuminen (66,7 %, n=48) osoittaa, että huoli oppilaasta voi nousta myös yksittäisten oppituntien yhteydessä. Luokanopettajan ja kouluterveydenhoitajan kautta tapahtuva ohjautuminen (molemmat 52,8 %, n=38) vahvistaa näiden toimijoiden roolia varhaisessa tunnistamisessa ja tuen tarpeen esille tuomisessa. Koulupsykologin ohjauksella kouluvalmentajan työskentelyn pariin päätyi 48,6 % (n=35), mikä osoittaa myös psykologisen tuen ja kouluvalmentajatyön yhteyden.

Esihenkilön kautta tapahtuva ohjautuminen (23,6 %, n=17) viittaa siihen, että joissakin kunnissa tai yksiköissä kouluvalmentajan työssä painottuu hallinnollinen koordinointi, tai työnjako tapahtuu esihenkilöohjauksen kautta.

Vain 16,7 prosenttia (n=12) vastaajista ilmoitti, että oppilas ohjautuu ilman kenenkään suoraa ohjausta, mikä kertoo siitä, että kouluvalmentajan työ käynnistyy useimmiten henkilökunnan aloitteesta eikä spontaanisti oppilaan tai huoltajan taholta. "Muu, kenen?" -vaihtoehdon valitsi lähes puolet (47,2 %, n=34). Vastaajat nostivat ”Muu, kenen?” kohdassa esille huoltajan yhteydenoton kautta. Myös terveydenhoitaja, psykiatrinen sairaanhoitaja sekä sosiaalihuolto tuotiin esille mahdollisina reitteinä kouluvalmentajan luokse.

5.2 Kouluvalmentajien näkemykset koulupoissaolojen taustatekijöistä



Kuvio 3. Koulupoissaolojen taustalla havaitut syyt (n=85)

Kyselytutkimuksen vastausten perusteella kouluvalmentajat tunnistavat koulupoissaolojen taustalta laajan kirjon yksilöön, perheeseen ja vanhemmuuteen sekä kouluun liittyviä syitä (kuvio 3). Mielenterveysongelmat, kuten masennus ja ahdistus, nousivat selvimmin esiin koulupoissaolojen taustasyinä: tätä mieltä oli 92,9 prosenttia (n=65) kyselyyn vastanneista kouluvalmentajista. Myös motivaation puute 90,0 prosenttia (n=63) ja sosiaalisten suhteiden puute tai vaikeudet 82,9 prosenttia (n=58) olivat merkittäviä tekijöitä. Tulokset osoittavat, että koulu poissaolot liittyvät useimmiten psyykkiseen kuormittumiseen, oppilaan jaksamiseen ja sosiaaliseen osallisuuteen.

Perheeseen liittyvistä tekijöistä vanhempien välinpitämättömyys koulunkäyntiä kohtaan 52,9 prosenttia (n=37), vanhempien mielenterveysongelmat 25,7 prosenttia (n=18) ja perhesuhteiden konfliktit (47,1 %, n=33) korostavat perhe- ja vanhemmuustekijöiden vaikutusta oppilaan koulunkäyntiin. Kodin tuki ja perheolosuhteet muodostavat myös keskeisen osatekijän koulu-poissaolojen taustalla. Kodin tuen puute tai epävakaa kotiympäristö mainittiin 81,4 prosentissa (n=57) vastauksista, ja kouluun liittyvä pelko tai fobia 71,4 prosentissa (n=50), mikä viittaa siihen, että oppilaan arjessa voi esiintyä sekä emotionaalisia että turvallisuuteen liittyviä huolia.

Kouluympäristön negatiivisuus, kuten kiusaaminen, nousi esiin 74,3 prosentissa (n=52) vastauksista. Oppimisvaikeudet 64,3 prosenttia (n=45) ja nuoren kokemus ulkopuolisuus tai syrjäytymisriski 67,1 prosenttia (n=47) osoittavat, että osa poissaoloista juontuu oppimiseen liittyvistä haasteista ja koulun tarjoaman tuen riittämättömyydestä oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Oppimisympäristön epäsopivuus 44,3 prosenttia (n = 31) ja huono oppilas–opettaja-suhde 51,4 prosenttia, (n=36) tukevat tätä havaintoa.

Rakenteellisemmista tekijöistä koulun tukitoimien puute 30,0 prosenttia, (n=21), liian korkeat akateemiset vaatimukset (20,0 %, n=14) ja nuoren ympäristössä vallitsevat normit, kuten painauksen hyväksyttävyyden (62,9 %, n=44), kertovat siitä, että myös koulun toimintakulttuuri ja yhteisön asenteet voivat vaikuttaa poissaoloihin.

Muita syitä ilmoitti 10,0 prosenttia (n=7), mikä viittaa siihen, että osa poissaolojen taustatekijöistä jää vakioluokitusten ulkopuolelle ja vaatii tapauskohtaista tarkastelua. Kouluvalmentajat kuvasivat tilanteita, joissa poissaolojen taustalla oli muun muassa vanhempien kyvyttömyyttä ohjata lasta kouluun, päihteiden käyttöä, kroonista väsymystä tai uupumusta sekä vanhempien haluttomuutta asettaa rajoja tai vaatia lapselta ponnistelua esimerkiksi pettymyksen pelon vuoksi. Lisäksi mainittiin elämäntilanteen kriisit, kuten läheisen kuolema, perheenjäsenen vakava sairaus tai muu raskas muutos, joissa oppilaalla saattaa olla suuri tuen tarve. Tällaisissa tilanteissa koulun tarjoamia tukitoimia ei kuitenkaan välttämättä haluta tai pystytä ottamaan vastaan.

Kyselytutkimuksen mukaan suurin osa kouluvalmentajista 81,2 prosenttia (n=69) ilmoitti työotteensa olevan sekä yksilö- että yhteisöperustainen. Tulokset viittaavat siihen, että kouluvalmentajan työ ei rajaudu vain yksittäisten oppilaiden tukemiseen, vaan ulottuu myös koko koulu-yhteisön hyvinvoinnin vahvistamiseen. Monipuolinen työote mahdollistaa sekä ennaltaehkäisevän että kohdennetun ja vahvan tuen.

Osa vastaajista (15,3 % n=13) koki työnsä painottuvan nimenomaan yhteisöperustaiseen työskentelyyn. Kyseinen lähestymistapa voi tarkoittaa esimerkiksi koulun ilmapiiriin, ryhmähyvinvointiin tai yhteisölliseen oppilashuoltoon osallistumista. Vain harva (3,5 %, n=3) ilmoitti työskentelevänsä ainoastaan yksilöperustaisesti, mikä viittaa siihen, että kouluvalmentajan työ rakentuu useimmiten usean tason yhteistyölle, ei vain kahdenväliselle vuorovaikutukselle.

Jakauma tukee aikaisempia havaintoja siitä, että kouluvalmentajan rooli on monitahoinen: yksilötason tuki kytkeytyy usein laajempaan kouluyhteisön dynamiikkaan, ja yhteisötason toiminta puolestaan voi ehkäistä yksilötason kriisejä ennen niiden syntymistä.

5.3 Kouluvalmentajien tukitoimet koulupoissaoloihin puuttumisen mallin eri tasoilla?

Tässä osiossa tukitoimiin liittyvät kysymykset on jäsennetty teoreettisen viitekehyksen mukaisesti kolmeen tasoon: ennaltaehkäiseviin, kohdennettuihin ja vahvoihin tukitoimiin. Tämä jaottelu pohjautuu koulupoissaolojen puuttumisen malliin, jossa tuen tarve arvioidaan oppilaan tilanteen ja poissaolojen vakavuuden mukaan.

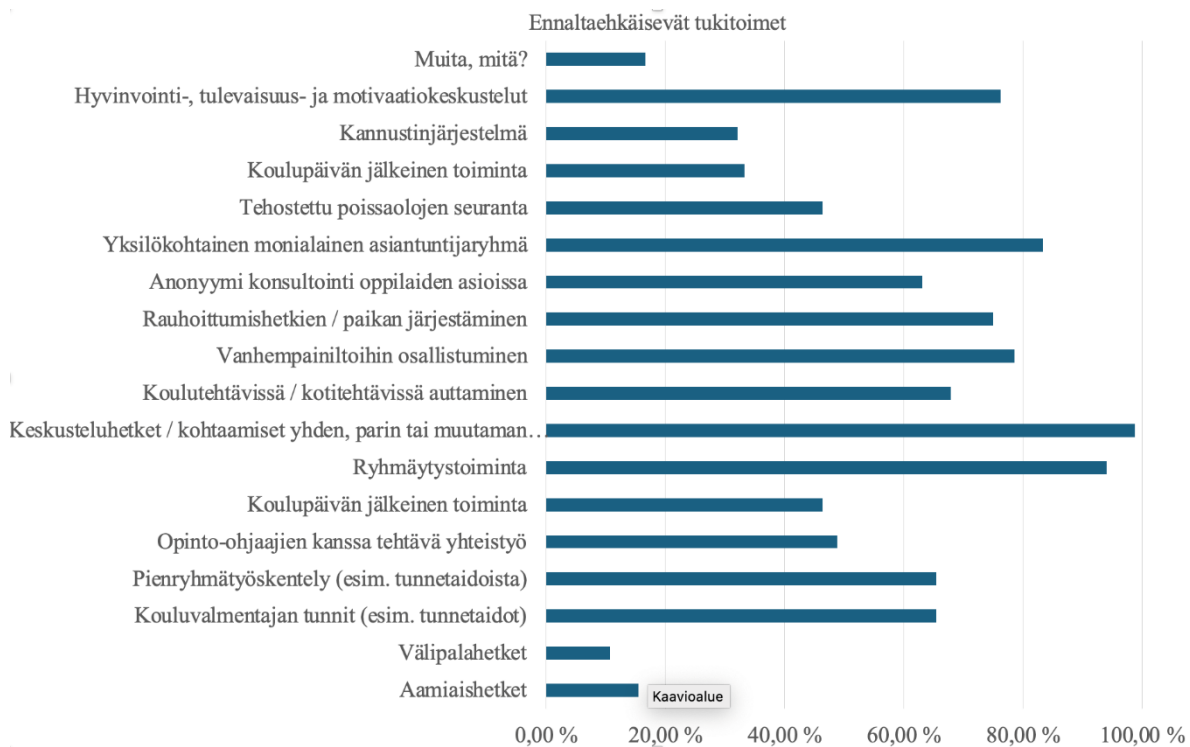
Kouluvalmentajilta kysyttiin, onko Poissaoloihin puuttuminen perusopetuksessa -portaikko heille tuttu. Vastanneista 93 prosenttia (n=79) ilmoitti tuntevansa portaikon. Lisäksi kysymykseen portaikon käytöstä omassa koulussa 90 % (n=76) kertoi, että se on käytössä heidän koulussaan. Pieni osa vastaajista (2,4 %, n=2) ilmoitti, ettei portaikkoa ole käytössä, ja 8,2 prosenttia (n=7) ei osannut sanoa, onko sitä heidän kouluyhteisössään hyödynnetty.

Lisäksi kartoitettiin, kuinka tarkasti kouluvalmentajat tuntevat asiakkaidensa poissaolomäärät. Tulosten mukaan 32 prosenttia (n=23) tiesi määrän tarkasti ja 44,4 prosenttia (n=32) suurin piirtein. Sen sijaan 2,8 prosenttia (n=2) ei ollut varma poissaolojen määrästä ja 9,7 prosenttia (n=7) ilmoitti, ettei tiedä asiakkaidensa poissaolomäärää. Tämä viittaa siihen, että vaikka poissaolot ovat keskeinen osa kouluvalmentajan työssä kohdennettua tukea, ei tieto niiden tarkasta määrästä ole kaikilla kouluvalmentajilla säännöllisesti käytettävissä.

5.3.1 Ennaltaehkäisevät tukitoimet

Tutkimukseen osallistuneista kouluvalmentajista 98,8 prosenttia (n=84) ilmoitti tekevänsä työssään koulupoissaoloja ennaltaehkäisevää työtä. Vain yksi vastaaja ilmoitti, ettei koulupoissaolojen ennaltaehkäisemisen osa-alue kuulunut hänen toimenkuvaansa. Tulokset viittaavat

vahvasti siihen, että koulupoissaolojen ennaltaehkäisy on keskeinen osa kouluvalmentajien työ-
kenttää suomalaisissa peruskouluissa.



Kuvio 4. Ennaltaehkäisevät tukitoimet (n=84)

Kouluvalmentajien ilmoittamat tukitoimet olivat monipuolisia ja kohdistuivat sekä oppilaiden yksilölliseen tukeen että yhteisöllisiin toimiin (Kuvio 4). Eniten käytetty tukitoimi oli keskusteluhetket ja kohtaamiset yksittäisten oppilaiden tai pienten ryhmien kanssa (98,8 %, n=83). Myös ryhmäytymistoiminta oli yleisesti käytössä (94,0 %, n=79), mikä korostaa sosiaalisten suhteiden tukemisen ja kouluun kiinnittymisen merkitystä koulupoissaolojen ennaltaehkäisyssä.

Kouluvalmentajien tukitoimissa korostui lisäksi yhteistyö muiden koulun ammattilaisten kanssa. Esimerkiksi 83 prosenttia (n=70) ilmoitti osallistuvansa yksilökohtaiseen moniammatilliseen asiantuntijaryhmään, 63 prosenttia (n=53) teki anonyymia konsultointia oppilaan asioissa ja 48,8 prosenttia (n=41) teki yhteistyötä opinto-ohjaajan kanssa. Luvut osoittavat, että kouluvalmentajat toimivat myös tärkeänä linkkinä moniammatillisessa yhteistyössä, vaikka rooli painottuu vahvasti suoraan oppilastyöhön.

Suurin osa kouluvalmentajista (79 %, n=66) osallistui myös vanhempainiltoihin, mikä viittaa siihen, että kodin aikuisilla on mahdollisuus tutustua kouluvalmentajien työnkuvaan ja saada

tukea oppilaan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Tämä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö tukee kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta ja voi toimia ennaltaehkäisevänä tekijänä koulu-poissaoloille.

Oppilaita osallistavien tukitoimien osalta erityisesti seuraavat nousivat esiin: välituntitoiminta 79 prosenttia (n=66), hyvinvointi-, tulevaisuus- ja motivaatiokeskustelut 76 prosenttia (n=64), rauhoittumishetkien tai -paikan järjestäminen 75 prosenttia (n=63), koulutehtävissä tai kotitehtävissä auttaminen 68 prosenttia (n=57), kouluvalmentajan tunnit (esim. tunnetaidot) 65,5 prosenttia (n=55) ja pienryhmätyöskentely 65,5 prosenttia (n=55). Nämä tukitoimet painottuvat emotionaalisen ja sosiaalisen tuen antamiseen sekä oppilaan koulunkäynnin sujuvoittamiseen.

Sen sijaan vähemmän käytettyjä tukitoimia olivat aamiaistuokiot (15 %, n=13), välipalaketket (11 %, n=9) ja kannustinjärjestelmät (32 %, n=27). Tämä voi viitata siihen, että tällaiset toimet ovat koulu- ja kuntakohtaisesti vaihtelevia tai eivät ole vakiintuneet osaksi kouluvalmentajien toimenkuvaa. Myös resurssien rajallisuus voi vaikuttaa näiden toimintamallien toteutukseen.

Vain vajaa puolet kouluvalmentajista (46 %, n=39) ilmoitti hyödyntävänsä tehostettua poissaolojen seurantaa. Koulu-poissaolojen seuranta kuuluu ensisijaisesti luokanopettajalle tai luokanvalvojalle, mikä selittää sen harvempaa esiintymistä kouluvalmentajien toimenkuvassa. Kuitenkin tulos osoittaa, että monessa koulussa kouluvalmentaja on mukana myös tämän tukitoimen käytännön toteutuksessa.

Valtaosa ilmoitetuista tukitoimista sijoittuu koulupäivän aikaiseen toimintaan. Noin 46 prosenttia (n=39) ilmoitti järjestävänsä myös koulupäivän jälkeistä toimintaa, mutta vastauksista ilmeni, että toiminta tapahtuu koulun tiloissa eikä ulkopuolisissa vapaa-ajan ympäristöissä. Vastaus korostaa kouluvalmentajan asemaa kouluyhteisön sisäisenä resurssina.

Kyselyn avoimissa vastauksissa kouluvalmentajat toivat esiin monipuolisia ja luovia tukitoimia, jotka täydentävät kuviossa 5 esitettyjä strukturoidumpia menetelmiä. Vastaukset (n=20) valottavat kouluvalmentajien työn arkea ja osoittavat, kuinka he vastaavat nuorten yksilöllisiin tarpeisiin joustavasti, inhimillisesti ja tilannekohtaisesti. Kouluvalmentajien kuvauksissa korostui erityisesti arjen läsnäolo ja oppilaan kohtaaminen. Useat vastaajat kuvasivat päivittäistä yhteydenpitoa esimerkiksi viestien tai soittojen avulla, erityisesti koulu-aamuina, jolloin koulutulon haasteet ovat yleisiä. Kouluvalmentajat saattoivat oppilaita tunneille tai ottivat heitä vas-

taan koulun ovella. Joissain tapauksissa kouluvalmentaja nouti oppilaan kotoa kouluun tai mahdollisti päivän aloittamisen rauhassa kouluvalmentajan tiloissa. Tällainen toiminta ilmensi syvää sitoutumista ja matalan kynnyksen läsnäoloa kouluyhteisössä.

Useat kouluvalmentajat kuvasivat osallistuvansa myös oppitunneille, tukien oppilaan oppimista sekä samalla vahvistaen turvallista ja myönteistä ilmapiiriä. Kouluarjen yhteiset hetket, kuten tukitunnit, ruokahetket ja yksilövalmennus, toimivat paitsi oppimisen tukena myös tiloina sosiaalisten taitojen harjoittelulle ja vertaissuhteiden vahvistamiselle. Kouluvalmentajat mainitsivat hyödyntävänsä myös sosiaalista mediaa, kuten Snapchatia, yhteydenpitoon oppilaiden kanssa, mikä kertoo nuorten arkeen kiinnittyvästä ja ajantasaisesta työotteesta. Oppilastuntemus nähtiin työn kulmakivenä. Vastaajat korostivat, että jokainen oppilas on yksilö ja tuki suunnitellaan tarpeen mukaan. Tämä näkyi esimerkiksi visuaalisten aikataulujen ja tehtävälisteröiden käyttämisenä, joustavina aikatauluina sekä konkreettisina tukivälineinä, kuten kommenttivihkoina tai pehmoleluina, joita käytettiin ahdistuksen lievittämisessä. Myös oppimiseen liittyviin haasteisiin vastattiin neuvomalla opiskelutekniikoita ja tarjoamalla yksilöllistä ohjausta esimerkiksi kokeisiin valmistautumisessa.

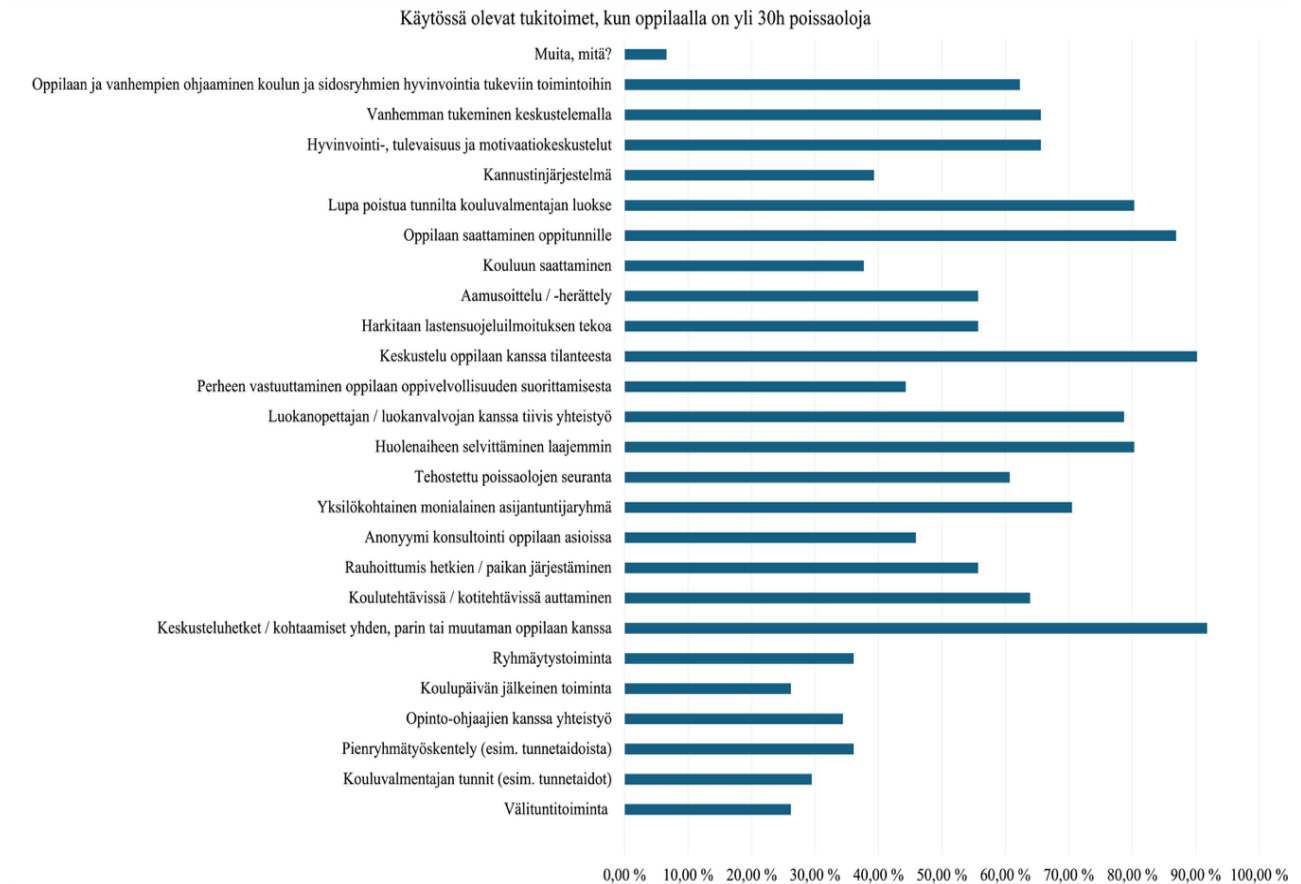
Tukitoimet ulottuivat vahvasti myös kodin ja koulun yhteistyöhön. Useat kouluvalmentajat kuvasivat aktiivista vuoropuhelua huoltajien kanssa ja osallistuivat opiskeluhuoltoryhmien toimintaan. Yhteistyötä tehtiin myös koulun ulkopuolisten tahojen, kuten nuorisopalveluiden ja perhetyön kanssa. Esimerkiksi CICO NMI -seuranta, tsemppiryhmät ja nivelvaiheen tukeminen kuudesluokkalaisille ennen yläkouluun siirtymistä ovat osa laajempaa moniammatillista yhteistyötä. Monet kouluvalmentajat olivat mukana luomassa ja ohjaamassa koulukohtaisia toimintamalleja, jotka tukevat oppilaan kouluun kiinnittymistä. Laturi-toiminta, kuvisvälkät, välipalat ja Check in Check out -malli ovat esimerkkejä valmentajien toteuttamista tukitoiminnoista. Eri-tyistä painoarvoa sai oppilaiden osallistaminen: useissa vastauksissa mainittiin, että toimintaa suunnitellaan yhdessä oppilaiden kanssa esimerkiksi kyselyjen tai palauteboxien avulla. Tämä vahvistaa oppilaiden osallisuuden kokemusta ja antaa mahdollisuuden vaikuttaa omaan kouluarkeen.

Kouluvalmentajien rooli näyttöytyy avoimissa vastauksissa moniulotteisena: he toimivat tuki-joina, kuuntelijoina, ohjaajina ja turvallisina aikuisina ilman opetusvastuuta. Tämä mahdollistaa tilanteisiin tarttumisen heti ja yksilöllisen tuen tarjoamisen silloin, kun sitä eniten tarvitaan. Työ perustuu kokonaisvaltaiseen läsnäoloon, luottamuksen rakentamiseen ja jatkuvaan yhtey-

denpitoon nuoren elinpiirissä. Kouluvalmentajien ennaltaehkäisevä työ rakentuu arjen suhteista, yksilöllisestä tuesta, moniammatillisesta yhteistyöstä ja nuorten osallisuutta vahvistavista toimintamalleista. Avoimet vastaukset täydentävät määrällistä aineistoa ja osoittavat, kuinka kouluvalmentajan työ on tiiviisti kiinni oppilaan arjessa ja tämän hyvinvoinnin tukemisessa.

5.3.2 Kohdennetut tukitoimet – yli 30 tuntia poissaoloja

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös tilanteita, joissa oppilaan poissaolot ovat olivat herättäneet huolen tai ne olivat nousseet 30 tunnin poissaolomäärään, mikä voidaan katsoa jo selkeästi huolta herättäväksi poissaolokertymäksi. Kyselyyn vastanneista kouluvalmentajista 72 prosenttia (n=61) ilmoitti työskentelevänsä tällaisissa tilanteissa yksilöllisesti oppilaan kanssa. Tulos korostaa kouluvalmentajien keskeistä roolia silloin, kun koulupoissaolot ovat kasautuneet ja tilanne vaatii kohdennetun tuen lisäksi jo tehostettuja ja usein moniammatillisia toimenpiteitä. Ennaltaehkäiseviksi tukitoimiksi kouluvalmentajat raportoivat yhteensä 884 tukitoimen käyttöä (kuvio 5). Tämä luku edustaa kouluvalmentajien ilmoittamien tukitoimien kumulatiivista kokonaisuutta, ei erillisten tukitoimien lukumäärää. Tulos osoittaa, että kouluvalmentajat hyödyntävät työssään monipuolisia ja rinnakkaita tukikeinojen yhdistelmiä. Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin, millaisia tukimuotoja kouluvalmentajat kuvailivat käyttävänsä pitkien poissaolojen yhteydessä.



Kuvio 5. Käytössä olevat tukitoimet, kun oppilaalla on yli 30 h poissaoloja (n=61)

Kouluvalmentajien kuvaamat tukitoimet tilanteissa, joissa oppilaan poissaolot olivat yltäneet yli 30 tunnin määrän, osoittautuivat monimuotoisiksi ja yksilöllisesti sovelletuiksi. Vastanneista kouluvalmentajista 91,8 prosenttia (n=56) ilmoitti tarjoavansa keskusteluhetkiä tai kohtaamisia oppilaiden kanssa, ja 90,2 prosenttia (n=55) kertoi käyvänsä tilannekohtaisia keskusteluja oppilaan kanssa (Kuvio 5). Tulokset heijastavat kouluvalmentajien merkitystä emotionaalisen tuen tarjoajina sekä oppilaan kohtaamisen asiantuntijoina tilanteissa, joissa kouluun kiinnittyminen on uhattuna.

Tukea tarjottiin myös konkreettisin keinoin koulunkäyntiin osallistumisen helpottamiseksi. Esimerkiksi oppilaan saattaminen oppitunnille (86,9 %, n=53), mahdollisuus poistua tunnilta kouluvalmentajan luokse (80,3 %, n=49) sekä huolenaiheen laajempi selvittäminen (80,3 %, n=49) muodostivat keskeisiä toimenpiteitä, joilla pyrittiin vastaamaan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin ja vähentämään koulunkäyntiin liittyvää kuormitusta. Nämä tulokset osoittavat kouluvalmentajien vahvaa läsnäoloa koulupäivän arjessa ja valmiutta toimia turvallisena aikuisena silloin, kun oppilaan koulupoissaolot ovat kasvussa.

Yhteistyö muiden koulun ammattilaisten kanssa näyttäytyi tulosten valossa olennaisena osana kohdennettuja tukitoimia. Valtaosa vastaajista (78,7 %, n=48) raportoi tekevänsä tiivistä yhteistyötä luokanopettajan tai -valvojan kanssa, ja 70,5 % (n=43) osallistui yksilökohtaiseen moniammatilliseen asiantuntijaryhmään. Lisäksi vanhemman tukeminen keskustelun keinoin (65,6 %, n=40) ja oppilaan ja huoltajien ohjaaminen koulun tai sidosryhmien tukipalveluiden piiriin (62,3 %, n=38) osoittavat, että kouluvalmentajat rakentavat sillan kodin ja koulun välille sekä tukevat yhteistyön mahdollistumista koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

Emotionaalisen ja arjen sujuvuutta tukevien toimien käyttö oli yleistä. Esimerkiksi rauhoittumishetkien ja -paikkojen järjestäminen (55,7 %, n=34), aamusoittelu tai -herättely (55,7 %, n=34) ja harkinta lastensuojeluilmoituksen tekemisestä (55,7 %, n=34) viestivät kouluvalmentajien valmiudesta puuttua sekä arkisiin että vakavampiin huoliin oppilaan tilanteesta. Näiden rinnalla käytettiin myös strukturoituja toimenpiteitä, kuten tehostettua poissaolojen seurantaa (60,7 %, n=37), mikä osoittaa, että kouluvalmentajan työssä yhdistyvät sekä inhimillinen läsnäolo että systemaattinen tilanteen hallinta.

Vähemmän raportoituja tukitoimia olivat muun muassa koulupäivän jälkeinen toiminta (26,2 %, n=16), välituntitoiminta (26,2 %, n=16) ja kouluvalmentajan omat tunnit, kuten tunnetaidot (29,5 %, n=18). Näiden tukimuotojen vähäisempää käyttöä voi selittää esimerkiksi rakenteelliset tai ajalliset resurssirajoitteet, tai se, että ne eivät välttämättä kohdennu tehokkaasti tilanteisiin, joissa poissaolot ovat jo kasautuneet merkittävästi. Muita toimenpiteitä ilmoitettiin vain harvoin (6,6 %, n=4), mikä viittaa siihen, että suurin osa käytössä olevista tukitoimista sijoittuu jo olemassa olevien rakenteiden ja käytäntöjen piiriin.

Kyselyn avoimissa vastauksissa kouluvalmentajat kuvasivat tukitoimia, joita he ottavat käyttöön tilanteissa, joissa oppilaan poissaolot ovat ylittäneet 30 tuntia. Vastaukset (n=7), joista n=4 vastasi ”Muita, mitä” -kohtaan ja n=3 ”Voit avata tukitoimia halutessasi tähän” -kohtaan, täydentävät määrällistä aineistoa ja valottavat kouluvalmentajien työssä korostuvaa tilannesensitiivisyyttä ja joustavuutta. Kouluvalmentajien toiminnassa painottui kyky vastata nopeasti ja oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Tukitoimien kirjo oli laaja, ja ne muotoutuivat aina tilanteen vakavuuden, taustatekijöiden sekä oppilaan ja huoltajien toiveiden pohjalta.

Monet vastaajat toivat esiin, että yksittäisten tukitoimien sijaan tilanteisiin vastataan kokonaisvaltaisesti, hyödyntäen tarvittaessa kaikkia tukikeinoja, joita koulussa on tarjolla. Yksi vastaajista kuvasi tilannetta näin:

”Kaikkia yllä mainittuja, jos tarve vaatii.” (N62)

Tämä osoittaa valmiutta kohdentaa tuki joustavasti oppilaan yksilöllisen tilanteen mukaan. Tällaisessa toimintatavassa keskeistä on ammattilaisen tilannetaju ja kokemusperäinen arvio siitä, millainen tai millaiset tukitoimet ovat tarkoituksenmukaisin juuri kyseiselle nuorelle.

Kouluvalmentajat myös painottivat koulukohtaisia järjestelyjä, kuten erityisiä opetusmuotoja (esimerkiksi koulun tarjoama OTE-opetus), joiden avulla oppilasta tuetaan jatkamaan koulunkäyntiään vaihtoehtoisella tavalla. Näissä tapauksissa kouluvalmentajan rooli korostuu siltana yleisopetuksen ja yksilöllistetyn koulupolun välillä.

Avoimissa vastauksissa nousi esiin myös koulun ja kodin rajapinnassa tehtävä tuki. Esimerkiksi oppilaan hakeminen kotoa tai koulunkäynnin tukeminen kotona tehtävien ja kokeiden osalta nousivat esille tilanteissa, joissa koulunkäynti on keskeytynyt esimerkiksi mielenterveyssyistä. Näissä tilanteissa kouluvalmentaja toimii koulun jatkeena kodin suuntaan, pitäen yllä koulusuhdetta myös poissaolojaksojen aikana. Vastajat toivat esiin myös kouluvalmentajan erityisroolin nopeasti reagoivana toimijana koulun arjessa. Toisin kuin sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut, joiden aktivoituminen voi kestää viikkoja, kouluvalmentajat pystyvät tarjoamaan tukea jopa saman päivän aikana. Tämä nähdään merkityksellisenä erityisesti akuuteissa kriisitilanteissa. Yksi vastaaja tiivistä:

“Ilman kouluvalmentajan tukea ongelmat saattavat lisääntyä muuta tukea odotellessa.” (N35)

Yksittäisinä tukimuotoina mainittiin esimerkiksi aamusoittelu tai -viestittely sekä saattaminen kouluun. Vaikka näiden nähdään olevan lyhytaikaisia keinoja akuutin tilanteen vakauttamiseksi, niiden käyttöä tarkastellaan kouluvalmentajien toimesta kriittisesti. Yksi vastaajista totesi:

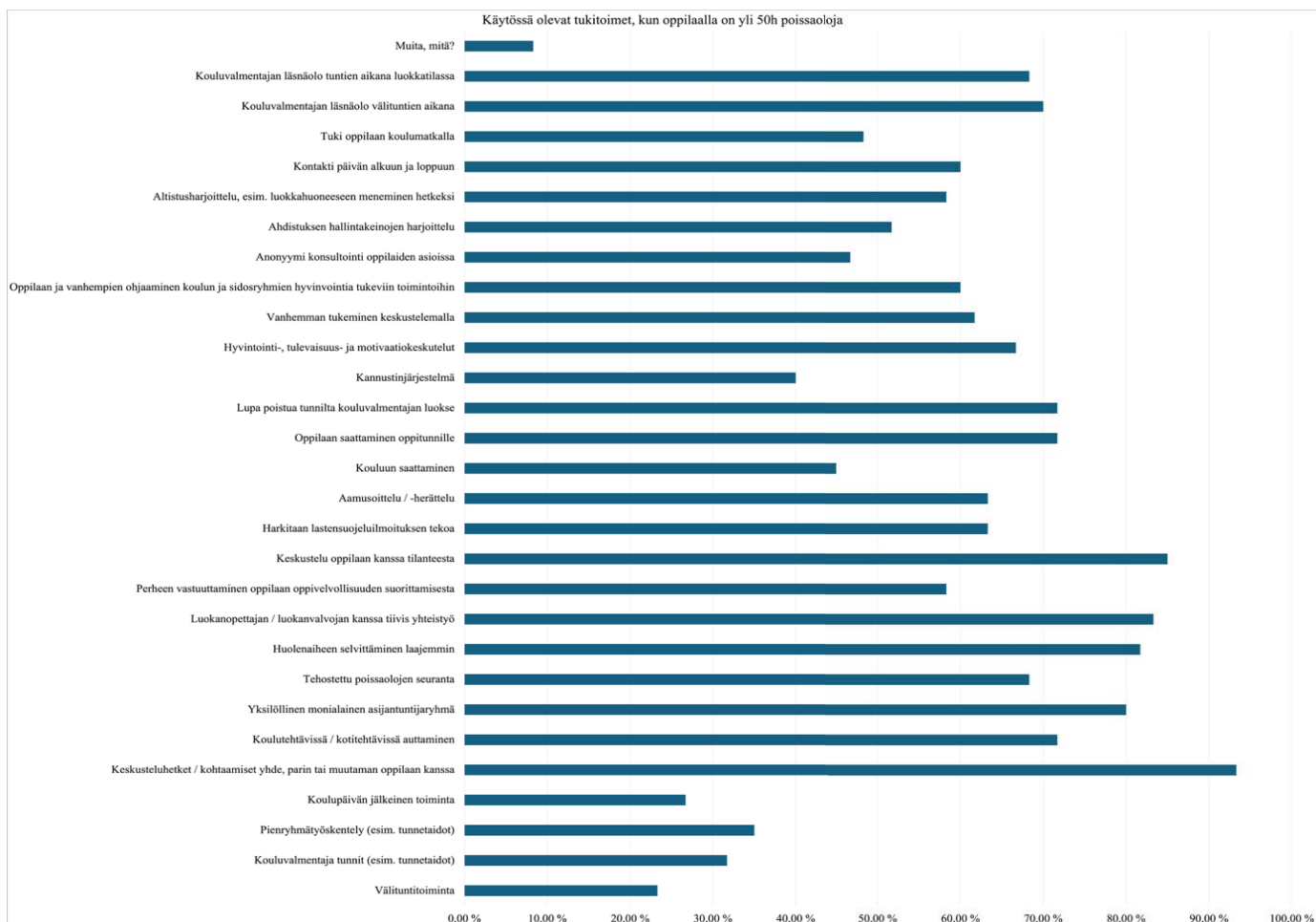
”Pidemmän päälle nämä ovat tietenkin karhunpalveluksia.” (N4)

Tämä osoittaa kouluvalmentajien reflektiivisyyttä suhteessa työnsä vaikuttavuuteen ja kestävyteen.

Lisäksi osa vastaajista huomautti, että 30 tunnin poissaoloraja on joissakin tapauksissa vielä verrattain matala, eivätkä kaikki koulut ole tässä vaiheessa vielä ottaneet kouluvalmentajaa mukaan tilanteeseen. Tämä viittaa siihen, että kouluvalmentajien työnkuva voi vaihdella kunnittain ja koulukohtaisesti sen mukaan, kuinka varhaisessa vaiheessa heidät otetaan mukaan tukiprosessiin.

5.3.3 Kohdennetut tukitoimet – yli 50 tuntia poissaoloja

Tutkimuksen vastaajista enemmistö 70,6 % (n=60) ilmoitti työskentelevänsä yksilöllisesti oppilaiden kanssa, joilla on kertynyt yli 50 tuntia poissaoloja. Vastaavasti 29,4 % (n=25) vastaajista ei tehnyt yksilöllistä työtä kyseisten oppilaiden kanssa. Kyselyn mukaan kouluvalmentajat käyttivät keskimäärin useita eri tukimuotoja 50 tuntia poissaolleiden oppilaiden tukemisessa, sillä tukitoimien kumulatiivinen kokonaismäärä kaikilla vastaajilla oli 1016. Näyttäisikin, että erilaisten tukimuotojen käytön määrä kasvaa myös koulupoissaolomäärien kasvaessa.



Kuvio 6. Käytössä olevat tukitoimet, kun oppilaalla on yli 50 h poissaoloja (n= 60)

Kouluvalmentajien vastaukset tilanteissa, joissa oppilaan poissaolot olivat kasvaneet yli 50 tunnin, osoittavat tukitoimien painottuvan entistä vahvemmin yksilölliseen kohtaamiseen, arjen tukemiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön (Kuvio 6). Merkittävimmäksi tukimuodoksi nousi keskusteluhetket ja kohtaamiset yhden tai useamman oppilaan kanssa, joita hyödynsi 93,3 prosenttia (n=56) vastaajista. Lähes yhtä moni (85,0 %, n=51) kertoi käyvänsä tilannekohtaisia keskusteluja oppilaan kanssa. Nämä luvut vahvistavat kouluvalmentajan roolin emotionaalisen tukihenkilönä erityisesti tilanteissa, joissa poissaolot ovat jatkuneet pidempään ja oppilaan kouluosallistuminen on vaarantunut.

Yhteistyö koulun sisällä ja ulkopuolella näyttäytyi tuloksissa edelleen keskeisenä toimintalinjana. Tiivistä yhteistyötä luokanopettajan tai -valvojan kanssa teki 83,3 prosenttia (n=50) vastaajista, ja 80,0 prosenttia (n=48) osallistui yksilökohtaiseen monialainen asiantuntijaryhmän työskentelyyn. Myös huolenaiheen laajempi selvittäminen (81,7 %, n=49) ja lupa poistua tunnilta valmentajan luokse (71,7 %, n=43) ovat esimerkkejä toimenpiteistä, joissa yhdistyvät sekä pedagoginen että psykologinen tuki. Tukea koulunkäyntiin osallistumisessa kuvastavat oppilaan saattaminen oppitunnille (71,7 %, n=43), koulutehtävissä auttaminen (71,7 %, n=43) sekä kouluvalmentajan läsnäolo opetustilanteissa (68,3 %, n=41). Kouluvalmentajan näkyvä rooli koulupäivän aikana konkretisoituu myös siinä, että kouluvalmentajan läsnäolo luokkatiloissa ja välitunneilla on yleistä, mikä tukee oppilaan kokemusta turvallisuudesta ja kouluvalmentajan läsnäolosta.

Tuloksissa näkyi myös kouluvalmentajien aktiivisuus kodin ja koulun yhteistyön rakentajina. Vanhemman tukeminen keskustelemalla (61,7 %, n=37), oppilaan ja huoltajien ohjaaminen hyvinvointia tukeviin toimintoihin (60,0 %, n=36) ja kontakti päivän alkuun ja loppuun (60,0 %, n=36) osoittavat, että kouluvalmentajat toimivat linkkinä koulun, kodin ja muiden toimijatahojen välillä. Lisäksi esimerkiksi ahdistuksen hallintakeinojen harjoittelu (51,7 %, n=31) ja altistusharjoittelu (58,3 %, n=35) edustavat intensiivistä, yksilöllistä tukea oppilaan kouluun paluun mahdollistamiseksi.

Vähemmän hyödynnettyjä mutta silti merkityksellisiä tukitoimia olivat esimerkiksi koulupäivän jälkeinen toiminta (26,7 %, n=16), kouluvalmentajan omat tunnit (31,7 %, n=19) sekä kannustinjärjestelmän käyttö (40,0 %, n=24). Näiden tukimuotojen käytön rajallisuus saattaa heijastella joko resurssirajoitteita tai sitä, että näissä tilanteissa painottuvat ensisijaisesti oppilaan kouluun kiinnittymistä tukevat henkilökohtaiset ja välittömät toimenpiteet. Vain 8,3 prosenttia

(n=5) ilmoitti käyttävänsä muita tukitoimia, mikä viittaa siihen, että tukikäytännöt pohjautuvat pitkälti jo vakiintuneisiin koulun toimintamalleihin.

Avoimiin vastauksiin kohdennetuista tukitoimista yli 50 poissaolotunnin tilanteissa vastasi yhteensä viisi henkilöä. Vastaukset korostavat vahvasti yksilöllisyyden merkitystä tukitoimien suunnittelussa ja toteutuksessa. Useat vastaajat toivat esille, että kaikki aiemmin luetellut tukitoimet (kuvio 6) ovat potentiaalisesti käytössä. Yksi vastaaja täsmensi, ettei koulukuljetuksissa fyysisesti mukana oleminen kuulu rooliin, mutta kuljettajiin on oltu yhteydessä esimerkiksi koulumatkakiusaamisen ehkäisemiseksi.

Tukitoimet kuvattiin joustaviksi ja tilanteen mukaan räätälöitäviksi:

"Räätälöidään ”ihan mitä vaan”, joka oppilaan läsnäoloa tukee." (N23)

Kouluvalmentajan rooli näyttyy monipuolisena: läsnäoloa voidaan tukea esimerkiksi kouluvalmentajan oman tilan hyödyntämisellä niin oppitunneilla kuin välitunneillakin. Koulun oma ote opetukseen sekä yhteistyö eri toimijoiden kanssa ovat osa kokonaisuutta.

Toisessa avoimessa kysymyksessä ”Voit avata tukitoimia halutessasi”, vastaajia oli seitsemän, esiin nousi edelleen yksilöllisyyden korostaminen. Vastaajat kertoivat tukitoimien valikoituvan oppilaan tarpeiden mukaan ja niissä huomioidaan poissaolojen taustalla olevat syyt, kuten motivaation puute, kodin haasteet, kiusaaminen tai mielenterveyteen liittyvät ongelmat. Ensivaiheen tukitoimia toteuttavat usein luokanopettaja tai -ohjaaja, joiden jälkeen kouluvalmentaja voidaan kytkeä mukaan. Useampi vastaaja mainitsi, ettei kouluvalmentajan työ ole kirjaamiseen perustuvaa tavoitteellista työtä, vaan kevyempää ja väliaikaista tukea.

Kouluvalmentajan ja oppilashuollon ammattilaisten välinen työnjako ei ole aina tarkkarajainen, vaan tapauskohtainen. Yhteistyötä tehdään tilanteen vaatimusten mukaan, ja päätöksiin vaikuttaa usein se, kuka tuntee oppilaan parhaiten. Rehtorin rooli työnjaon selkeyttäjänä mainittiin myös.

”Rehtori osaa koko ajan paremmin rajata kouluvalmentajan työtä ennaltaehkäisevämpään suuntaan ja osoittaa/jakaa tapauksia minun ja oppilashuollon ammattilaisten välillä.” (N53)

Yksi vastaaja totesi, että poissaolojen määrästä riippumatta kouluvalmentajan työn keskeinen tavoite on auttaa oppilasta palaamaan kouluun kaikin mahdollisin keinoin.

”Mielestäni, oli se poissaolonmäärä mikä tahansa, ja oppilas on tarkoitus saada kouluun paikalle, eikä esim. ole siirtymässä sairaalakouluun tai muualle paikkakunnalle laitokseen, on kouluvalmentajan työtä kaikilla mahdollisilla keinolla saada oppilas palaamaan kouluun.” (N41)

Tukitoimet voivat sisältää esimerkiksi koulun ulkopuolella tapahtuvia tapaamisia, kuten kävelyitä tai keskusteluja teekupin äärellä.

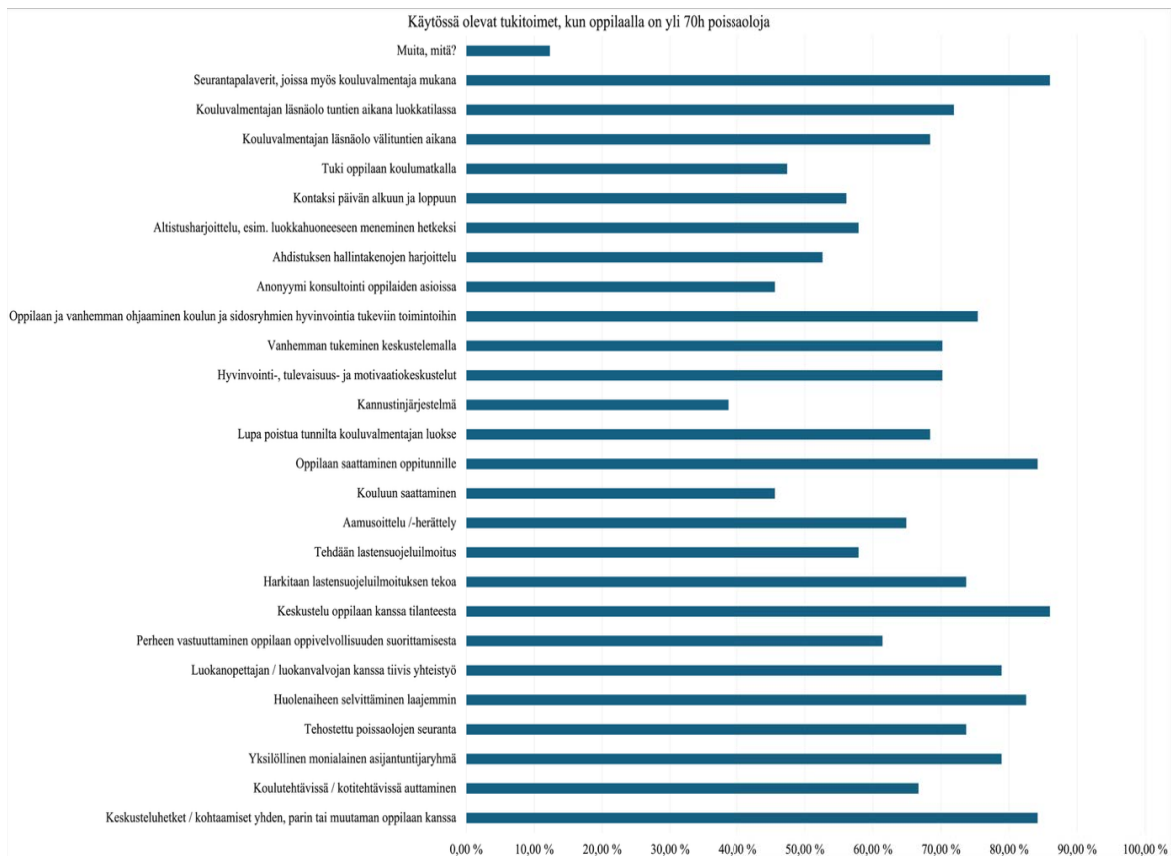
”Voidaan tavata myös harkitusti koulun ulkopuolella esim. kävelyille meno missä voi olla helpompaa jutella kuin istumalla alas vartavasten juttelemaan. Voidaan myös keittää teet ja tarjolla on pientä välipalaa, jotta keskustelusta tulisi mahdollisimman mukavaa.” (N39)

Lisäksi mainittiin valmius tukea oppilasta luokkahuoneessa, aamuisin kouluun saattamisessa tai rauhoittumisen tukemisessa, vaikka näitä toimenpiteitä ei useinkaan ole tarvittu.

Kokonaisuudessaan vastausten perusteella tukitoimet yli 50 poissaolotuntien tilanteissa rakentuvat yksilöllisen tarpeen mukaan, korostaen moniammatillista yhteistyötä, joustavuutta ja oppilaan kokonaistilanteen ymmärtämistä. Kouluvalmentajan työn ytimessä on matalan kynnyksen tuki, jolla pyritään vahvistamaan koulunkäyntiin kiinnittymistä käytännönläheisin keinoin.

5.3.4 Vahvat tukitoimet – yli 70 tuntia poissaoloja

Kyselytutkimuksen vastaajista 67,1 prosenttia (n=57) ilmoitti työskentelevänsä yksilöllisesti oppilaiden kanssa, joilla on yli 70 tuntia poissaoloja. Vastaavasti 32,9 prosenttia (n=28) ilmoitti, ettei heidän työskentelynsä kohdistu tämän määrän ylittäviin poissaoloihin. Valittuja tukitoimivastauksia kertyi yhteensä 1003, mikä osoittaa, että jokainen vastaaja hyödyntää useita tukimuotoja samanaikaisesti. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että pitkäkestoisten poissaolojen tilanteet vaativat vahvasti yksilöllistettyä, moniammatillista ja usein samanaikaisesti monikanavaista tukea.



Kuvio 7. Käytössä olevat tukitoimet, kun oppilaalla on yli 70 h poissaoloja (n=57).

Kuvio 7:n mukaan kouluvalmentajien työssä korostuu entisestään oppilaan yksilöllinen kohtaaminen. Yleisimmäksi tukimuodoksi nousi keskustelu oppilaan kanssa tilanteesta, jota käytti 86,0 prosenttia (n=49) vastaajista. Seurantapalaverit, joissa kouluvalmentaja oli mukana, olivat myös laajasti käytössä (86,0 %, n=49). Keskusteluhetket yhden, parin tai muutaman oppilaan kanssa olivat lähes yhtä yleisiä (84,2 %, n=48), samoin oppilaan saattaminen oppitunnille (84,2 %, n=48) sekä huolenaiheen selvittäminen laajemmin (82,5 %, n=47).

Yksilöllinen monialainen asiantuntijaryhmä oli osa tukiprosessia 78,9 prosentilla (n=45) vastaajista, ja tiivis yhteistyö luokanopettajan tai -valvojan kanssa oli yhtä yleistä. Tehostettua poissaolojen seurantaa käytti 73,7 prosenttia (n=42), ja myös lastensuojeluilmoituksen tekemistä harkittiin samassa mittakaavassa (73,7 %, n=42). Puolestaan lastensuojeluilmoituksen ilmoitti tekevänsä 57,9 prosenttia (n=33) vastanneista, mikä osoittaa, että osassa tilanteista oppilaan kokonaistilanne herättää vakavaa huolta.

Kouluvalmentajan näkyvä rooli oppilaan päivittäisessä koulunkäynnissä näkyy myös hänen läsnäolossaan oppitunneilla (71,9 %, n=41) ja välitunneilla (68,4 %, n=39). Lupa poistua tunnilta

valmentajan luokse (68,4 %, n=39) sekä erilaiset keskustelut, kuten hyvinvointi-, motivaatio- ja tulevaisuuskeskustelut (70,2 %, n=40), muodostavat psykologista turvaa ja emotionaalista tukea tarjoavan kokonaisuuden. Vanhempien tukeminen keskustelemalla oli yhtä yleistä (70,2 %, n=40), ja oppilaan ja huoltajan ohjaaminen hyvinvointia tukeviin toimintoihin oli käytössä 75,4 prosentilla (n=43).

Vaikka kannustinjärjestelmien käyttö (38,6 %, n=22) ja kouluvalmentajan omat tunnit jäivät vähemmälle, nämäkin elementit voivat täydentää kokonaisvaltaisen tuen toteuttamista. Aamu-soittelu tai -herättely oli käytössä 64,9 %:lla (n=37), ja myös koulumatkoihin liittyvää tukea tarjottiin (47,4 %, n=27). Anonyymi konsultointi ja kontakti päivän alkuun ja loppuun toistuvat käytännöt (noin 45–56 % vastaajista) viittaavat siihen, että kouluvalmentaja osallistuu sekä suoraan että epäsuoraan tuen toteuttamiseen. Ahdistuksen hallinnan harjoittelu (52,6 %, n=30) ja altistusharjoittelu (57,9 %, n=33) edustavat intensiivisiä tukimuotoja, jotka ovat tyypillisiä pitkäaikaisten poissaolojen yhteydessä.

Vähemmän hyödynnetty mutta edelleen merkittävä tukimuoto olivat "muut toimenpiteet", joita käytti 12,3 prosenttia (n=7) vastaajista. Tämä viittaa siihen, että vaikka kouluvalmentajien käytössä olevat tukitoimet ovat jo laajoja ja vakiintuneita, osa tilanteista vaatii edelleen tapauskohtaisia ja luovia ratkaisuja.

Avoimiin vastauksiin kohdennetuista tukitoimista yli 70 poissaolotunnin tilanteissa vastasi yhteensä seitsemän kouluvalmentajaa. Vastaukset korostavat aiemman analyysin tavoin yksilöllistä työtettä, moniammatillista yhteistyötä ja joustavia käytännön järjestelyjä, mutta nostavat entistä selvemmin esiin myös arjen konkreettisen tuen ja oppilaiden tilanteiden moniulotteisuuden.

Useat vastaajat viittasivat siihen, että käytössä ovat samat tukitoimet kuin aiemmin 50 tunnin ylittäneiden poissaolojen kohdalla. Tukitoimet eivät kuitenkaan ole staattisia, vaan niitä sovelletaan oppilaskohtaisesti. Vastaajat painottavat, että tukitoimien valintaan vaikuttavat mm. poissaolojen kesto, jaksottuminen, taustatekijät ja oppilaan yksilöllinen tilanne.

Yksi vastaaja kuvasi työtään "arjen tueksi" (N75) korostaen läheistä yhteistyötä kuraattorin kanssa sekä oppilaan auttamista koulupäivän aikana niin tehtävien tekemisessä kuin kokeisiin valmistautumisessa. Vastauksessa näkyy selkeästi myös yhteistyö muiden toimijoiden, kuten koulupsykologin ja nuorisosaseman kanssa. Tämä kertoo siitä, että kouluvalmentajan työ ulottuu koulupäivän ulkopuolelle ja liittyy vahvasti myös oppilaan psykososiaaliseen tukemiseen.

Monissa vastauksissa kuvattiin, kuinka kouluvalmentajan rooli vaihtelee tilanteen mukaan: joillekin oppilaille riittää kouluvalmentajan tila ja mahdollisuus hakeutua sinne itsenäisesti, kun taas toisissa tapauksissa kouluvalmentajan työ voi sisältää saattamista, soittoja tai läsnäoloa oppitunneilla, vaikka kaikkia toimenpiteitä ei aina tarvita tai käytetä.

Useampi vastaaja toi esiin myös vastuunjaon merkityksen. Luokanvalvojan tehtävänä on seurata poissaoloja ja olla yhteydessä kotiin, mutta huolen herätessä moniammatillinen yhteistyö aktivoituu. Kouluvalmentajan tukityö voidaan rakentaa sen varaan, kenellä on jo luottamuksellinen suhde nuoreen. Samalla tuotiin esiin haasteita, kuten tilanne, jossa jotkut opettajat ohjaavat suoraan oppilashuoltoon, vaikka eivät tunne oppilasta, mikä voi heikentää tuen vaikuttavuutta. Eräs vastaajista tiivistää ajatuksen hyvin:

"Mitä enemmän poissaoloja, sitä tiiviimpää työtä pyrin tekemään ja pitämään yhteyden nuoreen/perheeseen." (N39)

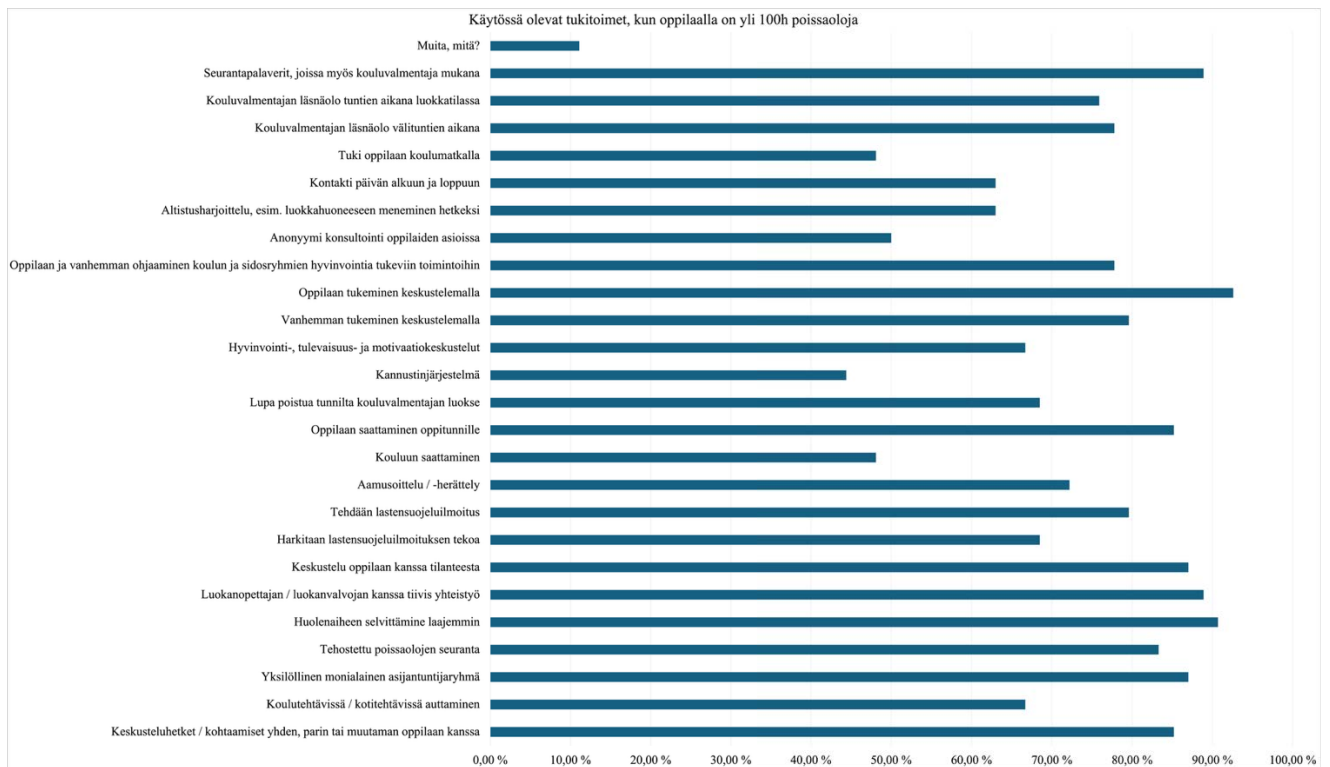
Tämä heijastaa vahvaa sitoutumista sekä nuoren että perheen tukemiseen silloin, kun koulunkäynti on kriisiytymässä.

Osa vastaajista korosti, että vaikka monia tukitoimia on tarjolla, kaikkia ei aina tarvita, mikä viittaa siihen, että kouluvalmentajan työ on tilanneherkkää, kevyesti liikkuvaa ja tarpeeseen mukautuvaa, ei ennalta määrättyä palvelupolkua.

"Olen tarjonnut saattamista/tunnilla oloa/soittelua, mutta toistaiseksi ei ole yhtä kertaa lukuun ottamatta tarvinnut koulussani näitä käyttää." (N4)

5.3.5 Vahvat tukitoimet – yli 100 tuntia poissaoloja

Kyselytutkimuksen mukaan 63,5 % vastaajista (n=54) ilmoitti työskentelevänsä yksilöllisesti oppilaiden kanssa, joiden poissaolot ylittävät 100 tuntia. Tämä osoittaa, että valtaosa kouluvalmentajista kohtaa työssään erittäin pitkiä poissaolojaksotuksia ja tekee työtä erityisen haavoittuvassa tilanteessa olevien oppilaiden kanssa. Tähän kysymykseen vastanneet 54 henkilöä valitsivat kumulatiivisesti yhteensä 999 tukitoimea, mikä kertoo tilanteiden moniulotteisuudesta ja tuen vahvasta yksilöllisyydestä.



Kuvio 8. Käytössä olevat tukitoimet, kun oppilaalla on yli 100 h poissaoloja (n=54)

Kuvion 8 mukaan yleisin tukitoimi tässä poissaololuokassa oli oppilaan tukeminen keskustelun keinoin, jota käytti peräti 92,6 prosenttia (n=50) vastaajista. Myös huolenaiheen laajempi selvittäminen (90,7 %, n=49) ja luokanopettajan tai -valvojan kanssa tehtävä tiivis yhteistyö (88,9 %, n=48) olivat erittäin yleisiä käytäntöjä. Samoin seurantalaverit (88,9 %, n=48) sekä keskustelut oppilaan kanssa tilanteesta (87,0 %, n=47) ja osallistuminen yksilöllisiin monialaisiin asiantuntijaryhmiin (87,0 %, n=47) kuuluivat vakiintuneeseen tukikäytäntöön.

Keskusteluhetket pienryhmissä tai yksilöllisesti toteutuivat 85,2 prosentilla (n=46) ja oppilaan saattaminen oppitunnille oli yhtä yleistä. Nämä luvut korostavat kouluvalmentajan emotionaalista läsnäoloa, johon liittyy luottamuksen rakentaminen ja turvallisen aikuisen tarjoaminen. Lisäksi lähes 80 prosenttia vastaajista raportoi sekä lastensuojeluilmoituksen tekemisestä (79,6 %, n=43) että vanhemman tukemisesta keskustelun kautta (79,6 %, n=43), mikä korostaa tuen laajenemista myös kodin suuntaan verrattuna vähäisempiin poissaolomääriin.

Kouluvalmentajan rooli näkyy vahvasti koko koulupäivän rakenteissa etenkin 100 tunnin poissaolojen kohdalla: kouluvalmentajan läsnäolo luokkatilassa (75,9 %, n=41) ja välitunneilla (77,8 %, n=42) sekä aamusoittelun tai herättelyn kaltaiset yhteydenpidot (72,2 %, n=39) osoit-

tavat sitoutumista oppilaan kokonaisvaltaiseen arjen tukemiseen. Oppilaan ja huoltajan ohjaaminen hyvinvointia tukeviin toimintoihin (77,8 %, n=42) liittyy myös oppilashuollolliseen työhön, jossa kouluvalmentaja toimii linkkinä eri palveluiden välillä.

Vähemmän käytettyjä, mutta silti merkityksellisiä tukitoimia olivat mm. koulumatkan tukeminen (48,1 %, n=26), kannustinjärjestelmien käyttö (44,4 %, n=24) sekä kontakti päivän alkuun ja loppuun (63,0 %, n=34). Nämä toimet näyttävät täydentävän vahvempia tukitoimia tilanteen mukaan, ja niiden käyttö voi liittyä joko resurssirajoitteisiin tai oppilaan yksilölliseen tilanteeseen.

Altistusharjoittelu (63,0 %, n=34) ja anonyymi konsultointi (50,0 %, n=27) viittaavat tilanteisiin, joissa koulupelkoa, ahdistusta tai epäselvää vastuunjakoa pyritään purkamaan asteittain ja turvallisesti.

Avoimiin kysymyksiin kohdennetuista tukitoimista yli 100 poissaolotunnin tilanteissa vastasi yhteensä 10 henkilöä. Vastaukset rakentavat kuvaa kouluvalmentajan työstä tilanteissa, joissa oppilaan koulunkäynti on vakavasti uhattuna, mutta joissa tuki ei silti perustu valmiisiin malleihin, vaan ennemminkin joustavaan ja tilanteen mukaan eläviin tukitoimiin.

Useat vastaajat toivat esiin, että käytössä ovat kaikki keinot tarvittaessa, mutta niitä sovelletaan yksilöllisesti. Vastaajista osa korosti, että samat keinot ovat käytössä jo huomattavasti ennen 100 poissaolotunnin kertymistä, mutta mitä enemmän poissaoloja kertyy, sitä intensiivisemmäksi tuki muuttuu. Tuki ei ole kiinteä paketti, vaan ennemminkin jatkumo, jossa tukitoimien määrä, luonne ja ajoitus mukautuvat oppilaan ja perheen vastaanottavaisuuteen sekä elämäntilanteeseen. Useissa vastauksissa nousi esiin koulun ulkopuolella tapahtuva tuki, kuten tapaukset kotona tai kirjastossa, läksyjen tekeminen koulun jälkeen tai kokeen valvonta muualla kuin luokassa. Tämä korostaa kouluvalmentajan liikkumavaraa ja halua tavoittaa oppilas mahdollisimman esteettömästi.

Yhteistyö oppilashuollon ja kodin kanssa näyttäytyy edelleen keskeisenä. Valmentaja voi olla mukana lastensuojeluilmoitusten valmistelussa, mutta virallinen vastuu nähdään kuuluvan luokanvalvojalle tai -opettajalle.

”Lastensuojeluilmoitusvelvollisuus on luokanvalvojan vastuulla. Olen lv:n tukena ja tarvittaessa tehdään yhdessä ilmoitus. Jos minulla tulee erillinen huoli, niin teen oman ilmoituksen tietysti.” (N31)

”Lastensuojeluilmoitus poissaoloista tekee aina luokan opettaja tai luokanohjaaja, kouluvalmentaja voi olla mukana tekemässä konsultoivassa asemassa.” (N65)

Vastaajat painottavat myös sitä, että luottamuksen rakentaminen sekä oppilaan suostumus ja hyvinvointi ohjaavat tukitoimien toteuttamista: esimerkiksi osallistuminen palaveriin tai ulkopuolisiin palveluihin edellyttää usein oppilaan ja huoltajan hyväksyntää.

”Jos työskentelen oppilaan kanssa, tarvitsee sen olla oppilaalle ok ja mieluisaa. Myös huoltajalta kysyn luvan osallistua esim. palaveriin.” (N48)

Eräs vastaaja kuvasi työn ydintä seuraavasti:

“Mielestäni, oli se poissaolonmäärä mikä tahansa, ja jos oppilaan on tarkoitus tulla kouluun paikalle, eikä esim. ole siirtymässä sairaalakouluun tai muualle paikkakunnalle laitokseen yms., on kouluvalmentajan työtä kaikilla mahdollisilla keinolla saada oppilas palaamaan kouluun poissaolon määrästä riippumatta.” (N41)

Tämä ilmaisu tiivistää kouluvalmentajan työn tavoitteen, oppilaan takaisin kouluun saaminen keinoilla millä hyvänsä riippumatta poissaolojen määrästä.

Lisäksi vastauksissa korostui se, että kouluvalmentajat tekevät myös ennaltaehkäisevää työtä, ennen kuin poissaoloja ehtii kertyä. Toimenpiteet voivat kohdistua oppilaan koulupäivän tukemiseen, kuten välitunneilla mukana olemiseen, vahvuusharjoituksiin, stressinhallintaan, tai esimerkiksi saattamiseen oppilashuollon ja ulkopuolisten palveluiden piiriin.

”Olen säännöllisesti mukana koulumme välitunneilla, koska minulla/välkkäritiimeillä on ohjattua välituntitoimintaa, joten en erittele, että tukisin poissaolon oppilaita siellä ns yksilökohtaisesti. Toki sitä joskus teen, mutta olen tosiaan usein välkillä joka tapauksessa.” (N73)

Kaikissa poissaolomäärissä havaittiin, että niiden kasvaessa myös kouluvalmentajan tuen tarpeessa olevan oppilaan viettämä aika kouluvalmentajan kanssa lisääntyi. Eräs vastaaja kuvasi tilannetta seuraavasti:

”Kouluvalmentajan tuki läpi päivän, kouluvalmentajan tilassa.” (N60)

Mikäli oppilas viettää merkittävän osan koulupäivästään kouluvalmentajan tilassa, on tärkeää pohtia, miten tämä vaikuttaa oppilaan oppimiseen. Kouluvalmentajalla ei ole opetusvelvollisuutta (Kouluvalmentajatyön käsikirja, 2023), eikä tutkimuksemme perusteella suurimmalla osalla heistä ollut opettajan kelpoisuutta. Kyselymme vastauksissa (n=85) kahdella vastaajalla (n=2) oli opettajan kelpoisuuden antava tutkinto. Tämä osoittaa, että kouluvalmentaja ei voi olla vastuussa oppilaan opetuksesta koulupäivän aikana, vaan opetusvastuu kuuluu luokan-, aineen- tai erityisopettajalle. Kouluvalmentajan tukitoimien ei tulisi sijoittua sellaiseen toimintaa, jossa oppilas tekee jatkuvasti tai suurimmaksi osaksi koulutehtäviä kouluvalmentajan tilassa ilman, että paikalla on kelpoinen opettaja.

5.4 Tukitoimien valikoitumiseen vaikuttavat tekijät

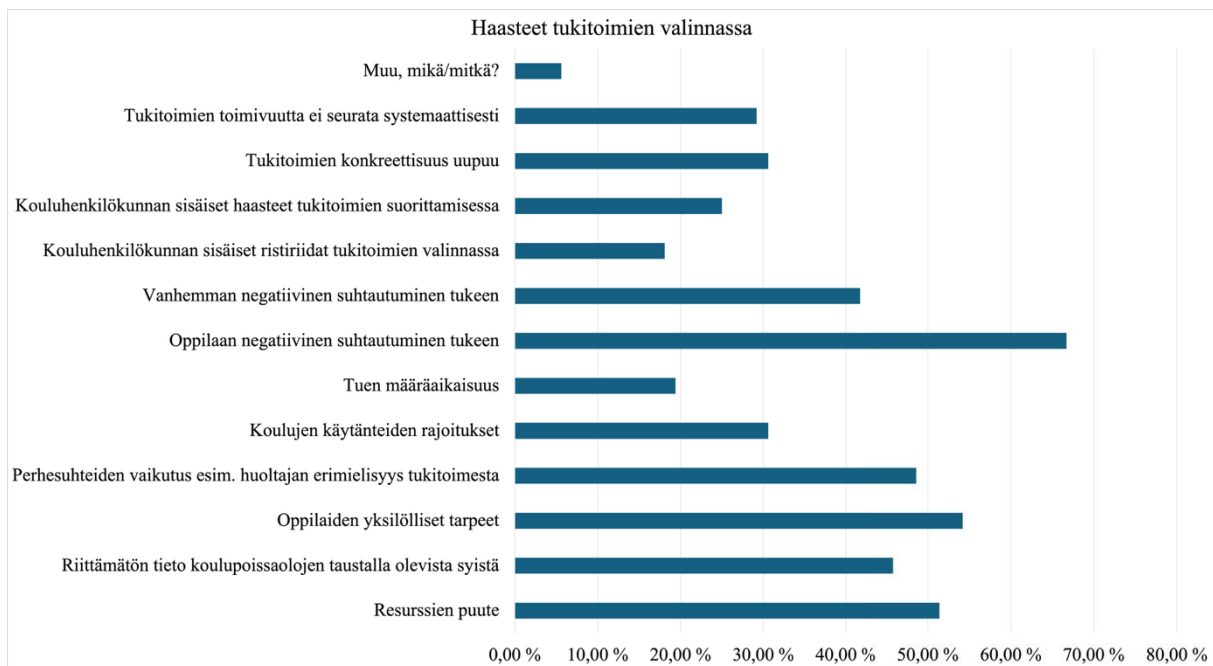


Kuvio 9. Tärkeimmät tekijät tukitoimien valinnassa oppilaalle (n=85)

Kuvio 9:n mukaan tukitoimien valintaan liittyivät erityisesti oppilaiden henkilökohtaiset tarpeet 95,8 prosenttia (n=69), tieto oppilaan koulupoissaolojen syistä 88,9 prosenttia (n=64) ja oppilaiden omat näkemykset ja kokemukset sopivista tukitoimista 80,6 prosenttia (n=58). Muu, mikä/mitä vastauksissa nousi esille, että koulun ulkopuolisten tahojen, kuten tuki- ja hoitotahojen, huomioiminen tukitoimien valinnassa on tärkeää.

Koulupoissaolojen taustalla olevia syitä selvitettiin yhdessä oppilaan kanssa vastaajista 36,1 prosenttia (n=26) mukaan ja usein 38,9 prosentin (n=28) mukaan. Joskus vastasi 18 prosenttia

(n=13) vastaajista ja harvoin 4,2 prosenttia (n=3). 2,8 prosenttia (n=2) ilmoitti, ettei koskaan selvittä koulupoissaolojen taustalla olevia syitä yhdessä oppilaan kanssa. Koulupoissaolojen taustalla olevia syitä selvitettiin lomakepohjaisten menetelmien, kuten SARS-R-arvioinnin avulla, harvemmin. Peräti 41,7 prosenttia (n=30) vastaajista ei ollut koskaan käyttänyt lomakkeita poissaolojen syiden selvittämiseen, mikä osoittaa eroja systemaattisten arviointimenetelmien käytössä kouluissa. Harvoin niitä ilmoitti käyttävänsä 28 prosenttia (n=20), joskus 23,6 prosenttia (n=17) ja usein 6,9 prosenttia (n=5). Kukaan vastanneista ei selvittänyt koulupoissaolojen taustalla olevia syitä lomakkeiden avulla aina.



Kuvio 10. Haasteet tukitoimien valinnassa (n=85)

Yleisimmin mainittu haaste tukitoimien valinnassa oli oppilaan negatiivinen suhtautuminen tukeen, jonka toi esiin 66,7 prosenttia (n=48) vastaajista (kuvio 10). Tämä viittaa siihen, että vaikka tukea olisi tarjolla, sen vastaanottaminen ei ole itsestäänselvyys. Syinä voivat olla esimerkiksi häpeän tunne, motivaation puute tai aiemmat kielteiset kokemukset koulusta. Myös oppilaiden yksilölliset tarpeet (54,2 %, n=39) nousivat merkittäväksi haasteeksi, mikä kertoo siitä, että valmiit tukimuodot eivät aina taivu tilanteen vaatimalla tavalla.

Resurssien puute nousi kolmanneksi yleisimmäksi haasteeksi 51,4 prosenttia (n=37). Tämä voi viitata esimerkiksi aikaan, henkilöstöön tai fyysisiin tiloihin liittyviin rajoitteisiin, jotka estävät

yksilöllisen tai pitkäkestoisen tuen tarjoamista. Lisäksi perhesuhteet, kuten huoltajien erimielisyys tukitoimista, mainittiin 48,6 prosentissa (n=35) vastauksista. Kodin ja koulun välinen ristiriita voi estää yhteistyötä ja vaikeuttaa tuen kohdentamista.

Lisäksi riittämätön tieto koulupoissaolojen taustalla olevista syistä 45,8 prosenttia (n=33) nousi esiin vastauksissa. Vastaus määrä viittaa siihen, että ilman kattavaa ymmärrystä poissaolojen juurisyyistä tukitoimien kohdentaminen ja vaikuttavuus voivat jäädä heikoiksi. Samalla tavalla vanhemman negatiivinen suhtautuminen tukeen 41,7 prosenttia (n=30) voi estää esimerkiksi oppilaan ohjautumista palveluiden piiriin tai osallistumista sovittuihin tukikäytäntöihin.

Muita merkittäviä rakenteellisia haasteita olivat koulujen käytänteiden rajoitukset 30,6 prosenttia (n=22), tukitoimien konkreettisuuden puute 30,6 prosenttia (n=22) ja systemaattisen seurannan puuttuminen 29,2 prosenttia (n=21). Näiden haasteiden taustalla voi olla esimerkiksi epäselvät vastuunjaot, puutteellinen dokumentointi tai rakenteellisen tuen ohjeistuksen epäyhtenäisyys.

Harvinaisempina, mutta silti merkityksellisinä haasteina mainittiin kouluhenkilökunnan sisäiset haasteet tukitoimien suorittamisessa 25,0 prosenttia (n=18), tukitoimien määräaikaisuus 19,4 prosenttia (n=14) sekä henkilöstön keskinäiset ristiriidat tukitoimien valinnassa 18,1 prosenttia (n=13). Nämä viittaavat siihen, että tuki ei ole aina vain resursseista kiinni, vaan myös koulun sisäisestä dynamiikasta ja yhteistyön laadusta.

"Muu, mikä?" -kohdassa esiin nousseet yksittäiset maininnat 5,6 prosenttia (n=4) osoittavat, että tukitoimien haasteet voivat olla myös tilanteesta tai koulu yhteisöstä riippuvaisia. Eräs vastaaja kuvasi tilannetta, jossa koulussa ei ole pienryhmiä tai erityisluokkia, vaikka osa oppilaista selvästi tarvitsisi erityisjärjestelyjä, esimerkiksi sairaalakouluun siirtymistä. Useampi vastaaja mainitsi sekä koulun sisäisen tiedonkulun puutteet että haasteet yhteistyössä ulkopuolisten hoitotahojen kanssa. Yhteistyö koulun ja terveydenhuollon välillä kuvattiin toisinaan hitaaksi tai puutteelliseksi.

Vastauksissa nostettiin esille myös esimerkiksi nuorisopsykiatrian pitkät jonot, jopa vuoden mittaiset, estävät oppilaita saamasta tarvitsemaansa hoitoa ajoissa. Lisäksi tuotiin myös ilmi, miten perhetyön vapaaehtoisuus voi johtaa siihen, että vanhemmat ja nuori kieltäytyvät tarjotusta tuesta, jolloin myös sosiaalitoimi jää ilman vaikutusmahdollisuuksia.

6 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli syventää ymmärrystä siitä, millaisissa tilanteissa kouluvalmentajiin otetaan yhteyttä sekä millaisia koulupoissaolojen taustatekijöitä he tunnistavat. Lisäksi selvitimme, millaisia tukitoimia kouluvalmentajat hyödyntävät koulupoissaoloihin puuttumisen kansallisen toimintamallin (SKY-mallin) eri tuen tasoilla ja mitkä tekijät vaikuttavat tukitoimien valintaan, käyttöön ja arviointiin koulupoissaolotilanteissa. Tulokset osoittavat kouluvalmentajien tärkeän roolin koulupoissaolojen ennaltaehkäisyssä ja tukemisessa, jossa keskeistä on mahdollisuus räätälöidä tukitoimia yksilöllisiin tilanteisiin sopiviksi. Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme tuloksia yhdistämällä ne aiempaan tutkimukseen ja käymällä läpi tutkimuksen tuloksiin vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kouluvalmentajien käyttämät tukitoimet koulupoissaoloihin puuttumisessa ovat sekä määrällisesti runsaita että laadullisesti monipuolisia. Tukitoimia hyödynnetään kaikilla tuen tasoilla, ennaltaehkäisevistä keinoista aina kohdennettuihin ja vahvoihin tukitoimiin. Ennaltaehkäisevässä vaiheessa painottuvat erityisesti yhteisöllisyyttä tukevat keinot, kuten ryhmäyttämistoiminta, matalan kynnyksen kohtaamiset ja koulupäivän aikainen läsnäolo. Kohdennetun tuen vaiheessa korostuvat yksilölliset keskustelut, oppilaan saattaminen tunneille sekä yhteistyö huoltajien ja asiantuntijaryhmien kanssa. Vahvan tuen tilanteissa, kun poissaolot ylittävät 70 tai 100 tuntia, tukitoimet muuttuvat selvästi intensiivisemmiksi, tilanteeseen räätälöidyiksi ja moniammatillisemmin toteutetuiksi. Näissä vaiheissa kouluvalmentajat saattavat osallistua myös koulun ulkopuolisiin tapaamisiin ja rakentavat siltaa kodin, koulun ja yhteiskunnan (kuten sosiaalitoimi tai mielenterveyspalvelut) muiden palveluiden välillä.

Poissaolomääriä vertaillessamme havaitsimme, että mitä pidemmälle koulupoissaolot etenevät, sitä yksilöllisemmiksi, tiiviimmiksi sekä monimuotoisemmiksi tukitoimet muodostuvat. Vaikka monet tukimuodot, kuten keskustelut ja oppilaan kohtaaminen, toistuvat kaikilla tasoilla, niiden painotus, intensiteetti ja konteksti muuttuvat poissaolomäärien kasvaessa. Tämä viittaa siihen, että kouluvalmentajat toimivat dynaamisesti ja arvioivat tilannetta jatkuvasti, eivätkä nojaa jäykkiin toimintamalleihin. Samalla kuitenkin tulokset nostavat esiin huolen: jatkossa on tärkeää tarkastella, miten systemaattisen seurannan ja rakenteellisesti ohjatun tuen käytänteet toteutuvat eri kouluissa ja kunnissa. Eri tuen tasoilla toistuivat usein samat tukitoimet, joten myös niiden toimivuutta olisi syytä arvioida tarkemmin. Näin voidaan varmistaa eri

tukitoimien oikea-aikainen käyttö. Tulevaisuudessa olisikin tärkeää kehittää kouluvalmentajille ja koulun henkilökunnalle selkeät käytännöt tukitoimien vaikuttavuuden ja keston seurantaan.

Tukitoimien valintaan vaikuttavat sekä oppilaan sisäiset tekijät (esimerkiksi mielenterveyteen, motivaation puutteeseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät haasteet) että ulkoiset ja rakenteelliset tekijät (kuten koulun resurssit ja toimintakulttuuri, oppimisen tuen rakenteet sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön toimivuus). Aiempaan tutkimukseen pohjautuva koulupoissaolojen taustasyiden jaottelu yksilöllisiin, perhe-, koulu- ja yhteisötason tekijöihin (Määttä ym., 2022) oli havaittavissa myös tämän tutkimuksen tuloksissa. On kuitenkin tärkeää huomioida, että kyselylomakkeen suljetut kysymykset on laadittu aiemman teorian pohjalta, mikä saattaa heijastua vastausten sisältöön ja ohjata vastaajia tiettyihin teemoihin. Tämä voi osaltaan vaikuttaa siihen, kuinka vahvasti tutkimustulokset näyttävät olevan linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Avoimissa vastauksissa voitiin kuitenkin nähdä myös taustasyiden jakautuminen edellä mainittuihin luokkiin. Lisäksi vastaajat kuvasivat koulupoissaolojen taustasyiden olevan usein monisyisiä ja kasautuvia. Tulokset ovat linjassa aiempien tutkimuksien kanssa siitä, että koulupoissaolot ovat seurausta useiden yksilöllisten ja systeemisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta, ja erityisesti riskitekijöiden kasautuminen lisää merkittävästi poissaolojen riskiä (Gubbels ym., 2019; Kearney, 2016).

Kouluvalmentajien mukaan tärkeimmät tukitoimen valintaan vaikuttavat asiat liittyvät oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin sekä taustalla vaikuttaviin tekijöihin, joita ei aina tunnisteta ajoissa. Havaitsimme, että kouluvalmentajat hyödyntävät kuitenkin vielä verrattain vähän systemaattisia arviointimenetelmiä koulupoissaolojen syiden kartoittamiseen, mikä voi heikentää tuen kohdentumista. Kun koulupoissaolojen taustatekijät tunnetaan, myös tarkoituksenmukaisten tukitoimien valinta on tutkimusten mukaan systemaattisempaa ja tehokkaampaa (Heyne ym., 2019; Kearney, 2007; Palmu ym., 2020). Tukitoimien valikoitumiseen vaikuttavat tekijät olivat aineiston perusteella kuitenkin moninaiset. Ratkaisut eivät perustuneet yksittäiseen malliin tai määritelmään, vaan kouluvalmentajat hyödynsivät ammatillista harkintaa, tilanteen arviointia ja saatavilla olevia resursseja.

Kouluvalmentajien työ näyttäytyy tutkimuksemme perusteella koulupoissaoloihin puuttumisen kentällä erityisenä tehtäväkokonaisuutena, jonka vahvuus perustuu matalan kynnyksen läsnäoloon, yksilölliseen kohtaamiseen ja tukeen sekä toiminnan joustavuuteen. Tukitoimien kirjaavuus ei näyttäydy satunnaisuutena vaan ennemminkin ammatillisen harkinnan kautta rakentu-

vana arviointina, jossa pyritään vastaamaan oppilaan tarpeisiin. Tulokset ovat linjassa Kouluvalmentajatyön käsikirjan (2023) kanssa, jossa kouluvalmentajan työnkuva nähdään osana kouluyhteisöä tukemassa ilmapiiriä, oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja poissaolojen ehkäisyä. Myös Markkanen ja kollegat (2022) korostavat, että kouluvalmentajatyön keskeisiä piirteitä ovat oppilaiden tavoitettavissa oleminen, kohdennettu ja yhteisöllinen tuki sekä yhteistyö eri toimijoiden kanssa. Kaikki nämä piirteet nousivat esiin myös tutkimuksemme tuloksissa.

Koulupoissaolojen ennaltaehkäisyssä korostui kouluvalmentajien kyky rakentaa myönteistä vuorovaikutusta ja osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria. Lähes kaikki vastaajat ilmoittivat toteuttavansa ennaltaehkäisevää työtä, joka painottui yksittäisten oppilaiden kohtaamisiin koulun arjessa ja muun muassa ryhmäyttämistoimintaan. Ennaltaehkäisyn näkökulmasta juuri tällainen arjen pienissä hetkissä toteutuva tuki vahvistaa oppilaiden kouluun kiinnittymistä. Kouluun kiinnittymisen kannalta on merkityksellistä luoda positiivisia kokemuksia koulusta (Fredricks ym., 2004), hyvät vuorovaikutussuhteet koulun henkilökuntaan ja muihin oppilaisiin sekä sitouttaa oppilas koulutyöhön (Wang & Eccles, 2012). Vahvalla kouluun kiinnittymisellä on monien tutkimusten mukaan positiivinen yhteys oppilaan psyykkiseen hyvinvointiin, akateemiseen suoriutumiseen ja koulutyytyväisyyteen (Wang & Eccles, 2012). Vaikka kouluvalmentaja voi ennaltaehkäisevällä työllään selkeästi tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä olisi tarpeen selvittää systemaattisemmin, miten kouluvalmentajien ennaltaehkäisevä työ suhteutuu koko koulun yhteisöllisiin rakenteisiin ja toimintakulttuuriin. Ennaltaehkäisevä toiminnan vaikuttavuuden arvioiminen vaatii myös pitkäaikaista seuranta, sillä mahdolliset tulokset voivat näkyä vasta pidemmällä aikavälillä. Tutkimusta tarvitaan myös esimerkiksi siitä, millaiset tekijät ennaltaehkäisevässä työssä mahdollistavat selkeän, muista koulun toimijoista erottuvan roolin.

Kohonneiden poissaolojen (yli 30 h ja 50 h) määrissä kouluvalmentajien työ konkretisoitui entistä kohdennetumpina tukimuotoina. Käytetyimmät keinot olivat keskustelut, koulutehtävissä ja oppimisessa tukeminen sekä koulupoissaolojen tehostettu seuranta. Lähtökohtaisesti kuitenkin koulupoissaolojen seuranta kuuluu luokanopettajalle tai -valvojalle. Huomionarvoista on se, että oppilaan koulunkäyntiä pyrittiin vahvistamaan sekä pedagogisesti että emotionaalisesti. Tällöin tukitoimien vaikuttavuus ei perustunut ainoastaan läsnäolon lisäämiseen, vaan siihen, että oppilas kokee itsensä kuulluksi ja osaksi kouluyhteisöä sekä saa tarvittavan pedagogisen tuen koulunkäyntiin. Aiemmat tutkimukset koulupoissaolojen taustasyistä osoittavat, että riittämätön tuki koulunkäyntiin voi altistaa lisääntyneille koulupoissaoloille erityisesti silloin, jos

taustalla on esimerkiksi oppimisvaikeuksia (mm. Määttä ym., 2020; Pelkonen & Virtanen, 2021). 1.8.2025 voimaan tulevat oppimisen tuen ja perusopetuslain muutokset korostavat entisestään sitä, että koulujen tulee laatia aiempaa selkeämpiä yksilöllisiä tukisuunnitelmia ja ryhmäkohtaisia tukitoimia heti poissaolojen alkuvaiheessa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024).

Monissa vastauksissa ilmeni myös moniammatillisen yhteistyön merkitys, erityisesti luokanvalvojien, huoltajien ja muiden sidosryhmien kanssa. Tulokset tukevat Pelkosen ja kollegoiden (2022) havaintoa siitä, että vähäinen kodin ja koulun välinen yhteistyö voi lisätä koulupoissaoloja. Yhtä lailla tärkeää on sujuva yhteistyö koulun muiden sidosryhmien kanssa kokonaisvaltaisen tuen varmistamiseksi (Hietanen-Peltola & Jahnukainen, 2023). Tästä huolimatta vastauksissa ilmeni myös huoli siitä, että kouluvalmentajien resurssit eivät riitä jatkuvaan ja intensiiviin tukemiseen. Pidämme perusteltuna tarkastella, saattaako kouluvalmentajan työ joissain tilanteissa, kuten koulun resurssien ollessa riittämättömät, lähentyä oppilashuollon tehtäviä. Myös Markkasen ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa kävi ilmi, että noin kolmasosa vastaajista koki kouluvalmentajan roolin ja toimenkuvan jääneen epäselväksi, eikä valmentajan ja oppilashuollon ammattihenkilöiden välistä työnjakoa ollut määritelty riittävän selkeästi. Kouluvalmentajan työn, joka ei kuulu oppilashuoltoon, tulisi olla itsenäinen mutta tiiviisti yhteensovitettu oppilashuollon tuen kanssa. Kouluvalmentajan työnkuvaa voi olla tarpeen selkiyttää suhteessa muihin koulun ammattilaisiin, kuten koulukuraattoreihin ja erityisopettajiin.

Havaitsimme, että laajoissa poissaolomäärissä (yli 70 h ja yli 100 h) tukitoimet monipuolistuivat ja syvenivät entisestään. Erityisesti ahdistuksen hallinnan tukeminen, altistusharjoitukset ja oppilaiden saattaminen kouluun osoittavat, että kouluvalmentajat ottavat haltuun sellaisia työtehtäviä, joita ei ole välttämättä heidän muodolliseen työnkuvaansa kirjattu. Tämänkaltaiset toimet kertovat koulupoissaoloihin liittyvästä vakavuudesta, mutta myös kouluvalmentajien ammatillisesta joustavuudesta. Olisi myös tärkeää tehdä jatkotutkimusta kouluvalmentajan toimenkuvan rajoista ja yhteistyöstä eri asiantuntijaryhmien kanssa, erityisesti silloin, kun oppilaan poissaolojen taustalla on monimutkaisia psykososiaalisia tekijöitä.

Kouluvalmentajan toiminta kietoutui vahvasti yksilötyöhön ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Tutkimuksessamme 98,8 prosenttia (n=84) ilmoitti tekevänsä työssään koulupoissaoloja ennaltaehkäisevää työtä, kun taas kohdennetuista tukitoimista vahvoihin tukitoimiin tekevien kouluvalmentajien määrä vaihteli 71,8 prosentista (n=61) 66,7 prosenttiin (n=54). Tulosten perusteella enemmistö kouluvalmentajista tekee työssään sekä yhteisöllistä että kohdennettua

työtä. Markkasen ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa kouluvalmentajatyön työmuotojen jakautumisessa oli havaittavissa huomattavaa hajontaa. Tutkimuksessamme emme tutkineet työmuotojen jakautumista kouluvalmentajien työssä. Tuloksemme ovat kuitenkin linjassa Markkasen ja kollegoiden (2022) kanssa siitä, että kouluvalmentajan työssä voi painottua yhteisölliset ja kohdennetut työmuodot monin eri tavoin.

Keskeisiksi tukitoimiksi nousivat seurantalaverit, tiivis vuorovaikutus oppilaan ja perheen kanssa sekä ohjaus eri palveluiden, kuten koulukuraattorin, piiriin. Vastauksista heijastui, että mitä pidemmälle koulupoissaolot etenevät, sitä enemmän tarvitaan myös koordinoitua ja pitkäjänteistä tukea. Samalla näyttäytyy ilmiö, jossa yksittäinen kouluvalmentaja saattaa jäädä osin yksin vaikeiden tukiprosessien keskelle. Tämä nostaa esiin tarpeen tarkastella koulupoissaolojen ehkäisyn vastuujakoa. Tarvittaisiin laajempaa tarkastelua esimerkiksi siitä, millaisia rakenteita kouluihin tarvitaan, jotta kouluvalmentajan työ integroituu saumattomasti osaksi koulun kokonaisvaltaista koulupoissaoloihin puuttumisen mallia.

Resurssien riittämättömyys on vastauksien perusteella keskeinen haaste kouluvalmentajien työssä. Tämä havainto on yhtenevä aiempien tutkimusten kanssa, jotka osoittavat, että resurssipula vaikuttaa erityisesti tehostettujen ja yksilöllisten tukitoimien saatavuuteen (Virtanen & Pelkonen, 2023). Kouluvalmentajien työn kehittämiseksi olisi tärkeää lisätä koulujen ymmärrystä koulupoissaolojen taustalla vaikuttavista tekijöistä ja pyrkiä vakiinnuttamaan erilaisia työkaluja, kuten koulupoissaolojen systemaattista seuranta. Tällä hetkellä esimerkiksi Wilma-tietojärjestelmällä on mahdollisuus seurata digitaalisesti oppilaiden koulupoissaoloja, ja sitä hyödyntää noin 41 opetuksen järjestäjää Suomessa, joka kattaa noin 350 koulua (Visma Enterprise Oy, n.d.). Koulupoissaolojen seurantaan tarkoitettu Wilma Noti-työkalu on tällä hetkellä lisämaksullinen ominaisuus, mikä saattaa osaltaan selittää sen vielä rajallista käyttöönottoa. Palvelun maksullisuus voi johtaa kuntien välisiin eroihin työkalun hyödyntämisessä, mikä ei ole yhdenvertaista oppilaiden tuen näkökulmasta. Olisikin toivottavaa tulevaisuudessa, että tämä työkalu olisi käytettävissä kaikissa kunnissa yhtäläisesti riippumatta sen maksullisuudesta. Tällainen digitaalinen työkalu voi lisätä kouluvalmentajien ja opettajien resursseja, kun koulupoissaolojen seurantaan ei tarvitse käyttää yhtä paljon omaa työaika entiseen nähden.

SKY-malli tarjoaa selkeän viitekehyksen koulupoissaoloihin puuttumiseen. Tulokset osoittavat, että kouluvalmentajat hyödyntävät valtakunnallisen koulupoissaoloihin puuttumisen mallin mukaisia toimintatapoja, kuten koulupoissaolojen seuranta ja varhaisen tuen tarjoamista.

Vaikka koulupoissaoloihin puuttumisen malli auttaa järjestelmällistämään toimintaa, sen hyödyntäminen ei näyttäisi soveltuvan kaikkiin tilanteisiin, vaan kouluissa hyödynnetään edelleen tilannekohtaista arviointia. Poissaoloihin puuttuminen -portaikko näyttäytyy joka tapauksessa tutkimuksemme perusteella mallina, joka mahdollistaa tukitoimien yhtenäistämisen valtakunnallisella tasolla. Lisäksi myös koulupoissaoloihin puuttumisen mallissa korostuu tilannekohtainen arviointi esimerkiksi sitä kautta, että jo yksikin huolta herättävä koulupoissaolo voi herättää tarpeen käynnistää tukitoimia.

Vaikka tutkimuksemme ei käsitellyt tukitoimien vaikuttavuutta, voidaan aineistosta päätellä, että kouluvalmentajat ovat sulautuneet osaksi Suomen koulupoissaolosten ennaltaehkäisyä ja tukemista niin yhteisöllisellä kuin yksilöllisellä tasolla. Toiminnan vahvuutena näyttäytyi nopea reagointikyky, läsnäolo ja mahdollisuus kohdata oppilas kiireettömästi. Tutkimuksessa kävi kuitenkin myös ilmi kouluvalmentajan olevan mukana erilaisissa opetusta vaativissa tilanteissa. Kouluvalmentajatyön käsikirjan (2023) mukaan kouluvalmentaja ei kuitenkaan ole opetusvelvollinen. Tulevaisuudessa on siis tärkeää huomioida työtä kehitettäessä ja tukitoimia pohdittaessa, ettei kouluvalmentajan työnkuvaan tule mukaan opetukseen liittyviä työtehtäviä, jotka saattavat viedä työnkuvan vaikuttavuutta selittäviä tekijöitä pois.

Tutkimuksemme toi ensimmäistä kertaa yliopistotason tarkasteluun kouluvalmentajien tukitoimien laajuuden ja niitä ohjaavat tekijät. Pro gradu -tutkielma on samalla kuvaus työn monimuotoisuudesta ja haasteista, mutta se myös avaa kouluvalmentajatyön merkitystä osana koulujen arkea. Kouluvalmentajien työtapojen, tukimuotojen sekä työnkuvan yhdenmukaistaminen vaatii tulevaisuudessa kehittämistä. Etenkin työtapojen ja tukimuotojen osalta tutkimuksen lisäksi voisi olla hyödyllistä kehittää erilaisia yhteydenpitokanavia, jotta kouluvalmentajat voisivat jakaa osaamistaan ja toimivia toimintamalleja toisilleen. Useissa kouluissa ja jopa kunnissa kouluvalmentajia on vain yksi, joten yhteisöllinen tuki työn kehittämisen tueksi olisi varmasti monilta osin kaivattua ja tukisi kouluvalmentajatyön näkyvyyttä laajemmin. Yhtenäisyyden ja selkeyden kehittäminen tukee sekä kouluvalmentajien toimijuutta, että koulupoissaoloihin puuttumisen järjestelmällisyyttä valtakunnallisesti. Myös koulujen koulupoissaolosten tukitoimiin liittyvää tutkimusta kaivattaisiin kasvatustieteellisellä kentällä, sillä monissa kouluissa on kehitetty omia käytänteitä, joiden jakaminen laajemmin tukisi koko Suomen koulujärjestelmän kehitystä. Näiden syvällisempi tarkastelu edellyttää tulevaisuudessa jatkotutkimusta.

Alkuperäisessä tutkimussuunnitelmassa mukana olivat myös haastattelut, mutta rajallisten resurssien ja aikataulujen vuoksi päätimme lopulta keskittyä kyselyaineiston keräämiseen ja sen

tarkempaan analyysiin. Jälkikäteen arvioiden haastattelut olisivat voineet syventää ymmärrystä ja tutkimuksemme laadullista puolta erityisesti kouluvalmentajien kokemusten, työhön liittyvien tunneulottuvuuksien ja kontekstien osalta, joita kysely ei kykene tavoittamaan samalla tarkkuudella. Toisaalta päätös keskittyä kyselyyn teki tutkimuksesta hallittavamman, mikä vahvisti tulosten yleistettävyyttä. Kysely oli Pro gradu- tutkimusta varten hyvin laaja, joten uskomme päätöksen keskittyä pelkästään kyselylomakkeesta saatavan tiedon analysoimiseen järkevänä valintana.

Tutkimuksen eettisyyteen kiinnitettiin erityistä huomiota etenkin aineistonkeruun vaiheessa. Kyselyn toteutuksessa noudatettiin tutkimuslupamenettelyjä, vastaajien anonymiteetti varmistettiin, ja osallistujille kerrottiin selkeästi tutkimuksen tarkoituksesta, vapaaehtoisuudesta sekä oikeudesta keskeyttää osallistuminen missä tahansa vaiheessa tutkimusprosessia. Lisäksi pidimme tärkeänä, että kysymykset muotoiltiin kunnioittavasti ja roolia arvostavasti, sillä kouluvalmentajan työ on kuormittava ja vaativuutta huokuva ammatti. Koimme tärkeäksi, että tutkimuksemme tuo esiin työn moniulotteisuuden ja merkityksellisyyden.

Yksi keskeinen pohdinnan paikka liittyy kyselylomakkeen rakenteeseen ja mittarien toimivuuteen. Vaikka kyselyä kokeiltiin ennen sen lähettämistä, jälkikäteen tarkasteltuna joitakin kysymyksiä olisi voinut muotoilla täsmällisemmin tai lisätä mahdollisuuksia avoimeen kommentointiin. Lisäksi pohdimme, oliko kyselyn suljetut vastausvaihtoehdot johdattelevia, mikä on aina vaarana suljetuissa kysymyksissä. Toisaalta suljetut kysymykset mahdollistivat tutkimuksen kvantitatiivisen analysoinnin paremmin ja oli linjassa tutkimuksemme kartoittavan luonteen kanssa. Useammat avoimet kysymykset olisivat voineet syventää ymmärrystämme kouluvalmentajien kokemuksista entisestään. Tutkimuksemme teon jälkeen olemme pohtineet lisäksi, että tulososiota olisi voinut jäsenellä eri tavalla. Olisimme voineet kirjoittaa tulososion niin, että siellä olisi isoina otsikoina tukitoimista ennaltaehkäisevät, kohdenneet ja vahvat, mikä olisi voinut helpottaa myös analyysia ja selkeyttää tuloksia. Tämän jälkeen olisimme yhden otsikon jälkeen voineet yhdistää koulupoissaolojen tuntimääriä isommiksi kokonaisuuksiksi.

Kyselytutkimuksen reliabiliteetti on voinut vaikuttaa vastaajien tulkinnat lomakkeen kysymyksistä (Vehkalahti, 2020). Toisaalta kvantitatiivisen kyselylomakkeen käyttö mahdollisti tulosten systemaattisen analysoinnin ja vertailun, ja kävimme kyselylomakkeen läpi useamman kerran varmistaaksemme sen selkeyden ja toimivuuden. Validiteetin osalta koemme, että kysely mittasi tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ilmiöitä, mutta aineiston perustuminen it-

searviointiin voi altistaa vastaukset esimerkiksi sosiaalisesti suotavalle vastaamiselle tai muistivirheille (Vehkalahti, 2020). Lisäksi, koska vastaajat työskentelivät eri kunnissa, kouluvalmentajien työnkuviissa saattoi olla eroja, jotka eivät tulleet esiin yksityiskohtaisesti suljettujen kysymyksiensä kautta. Toisaalta kouluvalmentajilla oli mahdollisuus monessa kohtaa kyselyä avata tarkemmin vastauksiaan avoimien kysymyksiensä kautta. Edellä mainituista rajoitteista huolimatta tutkimus tarjoaa uutta ja relevanttia tietoa kouluvalmentajien käyttämistä koulupoissaolojen tukitoimista suomalaisissa peruskouluissa. Jatkotutkimus aiheesta tulevaisuudessa on tärkeää, sillä kouluvalmentajan työnkuva on edelleen suhteellisen uusi ja sen toimintakäytännöt ovat muotoutumassa.

Lähteet / References

- Autio, E., Rantanen, A., Koivisto, A. M., & Joronen, K. (2018). *Perhetekijöiden yhteys perusopetuksen 8.- ja 9.-luokkalaisten itseraportointiin luvattomiin koulupoissaoloihin*. Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti, 55(4), 234–245. <https://journal.fi/sla/article/view/69137>
- Brander, A. (2025). *Poissaolojen suunnitelmallinen ennaltaehkäiseminen, seuranta ja niihin puuttuminen opetuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa ja toimintamalleissa* (Raportit ja selvitykset 2025:2). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Poissaolojen_ennaltaehkaisu%2C_seuranta_ja_niihin_puuttuminen.pdf
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). *Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review*. Journal of Youth and Adolescence, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. (2015). *Assessing reasons for school non-attendance*. Scandinavian Journal of Educational Research, 59(3), 316–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- 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. (2023). *Oppilaan runsaat koulupoissaolot huutavat opiskeluhoitopalveluja yhteistyöhön*. THL-blogi. Viitattu 13.5.2025. <https://blogi.thl.fi/oppilaan-runsaat-koulupoissaolot-huutavat-opiskeluhoitopalveluja-yhteistyohon>
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E., & Palmqvist, R. (2018). *Yhteisestä työstä hyvinvointia – opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa* (Ohjaus 9/2018). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136782/Ohjaus%202018_009_verkko_20180117.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Hyvinkään kaupunki. (n.d.). *Toimenpiteet oppilaan poissaolotilanteissa*. Viitattu 13.2.2025. <https://www.hyvinkaa.fi/globalassets/kasvatus-ja-koulutus/opetuksen-tietopankki/julkaisuja/toimenpiteet-oppilaan-poissaolotilanteissa.pdf>
- Janhunen, E., & Leppisaari, S. (2021). *Kouluvalmentaja oppilaan sosiaalisen kompetenssin edistäjänä* [Opinnäytetyö, Laurea-ammattikorkeakoulu].

<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/497358/Kouluvalmentaja%20oppilaan%20sosiaalisen%20kompetenssin%20edist%0c3%0a4j%0c3%0a4n%0c3%0a4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

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

Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). *A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism*. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1>

Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. J. (2019). *Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1)*. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>

KouluKunnossa. (n.d.). *Läsnäolomalli*. Viitattu 14.3.2025. <https://www.koulukunnossa.fi/lasnaolomalli/>

Kouluvalmentajatyön käsikirja. (2023). *Opas opetukseen sitomattoman toimijan työskentelyyn koulussa. Sitouttavan koulu yhteistyön kehittämistoiminta*. <https://heyzine.com/flip-book/e9e95f9b6a.html#page/2>.

Lahtinen, E.-M., & Luomapuro, E.-M. (2023). *Kouluvalmentajan työnkuva ja merkitys luki-ossa* [Opinnäytetyö, Vaasan ammattikorkeakoulu]. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/807503/lahtinen_luomapuro.pdf?sequence=2

Laki perusopetuslain muuttamisesta 30.12.2024/1090. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2024/20241090>

Markkanen, E. L., & Pusa, A. M. (2023). *Sitouttavan koulu yhteistyön arviointi – Arvioinnin loppuraportti* (Julkaisut 20:2023). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/sitouttavan-koulu yhteistyon-arviointi-arvioinnin-loppuraportti>

Markkanen, E. L., Rumpu, N., Saarinen, J., Hyvärinen, N., Henriksson, P., Lantela, L., ... & Palmu, M. (2022). *Sitouttavan koulu yhteistyön arviointi – Arvioinnin väliraportti*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi_2022.pdf

Maynard, B. R., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Heyne, D., Thompson, A. M., & Pigott, T. D. (2015). *Psychosocial interventions for school refusal with primary and secondary school students: A systematic review*. *Campbell Systematic Reviews*, 11(1), 1–76. <https://doi.org/10.4073/csr.2015.12>

- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S., & Määttä, M. (2020). *Kouluakäymättömyys Suomessa: Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus 2020* (Raportit ja selvitykset 2020:9). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymattomyys_suomessa_0.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Sitouttava kouluysteistyö (SKY): Kansallisen toimintamallin kehittäminen perusopetukseen 2021–2023*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162735>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). Sergejeff, J. (toim.). *Yhteisellä koulutiellä: Käsikirja perusopetuksen oppilaiden läsnäolon tukemiseen ja poissaolojen vähentämiseen* (Julkaisut 2023:27). https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165025/OKM_2023_27.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Opetushallitus. (2025a). *Oppimisen tuen uudistus perusopetuksessa*. Viitattu 12.5.2025. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-tuen-uudistus-perusopetuksessa>
- Opetushallitus. (2025b). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Opetushallitus. Viitattu 14.5.2025. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Opetushallitus. (n.d.-a). *Kouluun kiinnittyminen ja poissaoloihin puuttuminen*. Viitattu 22.3.2025. <https://www.oph.fi/fi/kouluun-kiinnittyminen-ja-poissaoloihin-puuttuminen>
- Opetushallitus. (n.d.-b). *TEA-viisari 2023: Koulupoissaolot ja SKY-malli*. Viitattu 22.3.2025. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/tea-vi>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. (2013). Finlex. Viitattu 22.3.2025. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Palmu, I., Sergejeff, J., & Puustjärvi, A. (2020). Koulunkäynnin ongelmat. Teoksessa I. Palmu (toim.), *Takaisin kouluun – koulua kouluakäymättömille* (s. 8–19). Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Pelkonen, J., & Virtanen, T. (2021). *Nuorten koulupoissaolot: kurkistus koulupoissaolokäsitteisiin ja -tekijöihin sekä tukitoimiin*. NMI-bulletin, (1), 4–15. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202109274983>
- Pelkonen, J., Kiuru, N., & Virtanen, T. (2022). *Miksi yläkoululainen on poissa koulusta? Integroiva kirjallisuuskatsaus koulupoissaolotyyppeihin liittyvistä yksilö- ja ympäristötekijöistä*. Kasvatus, 53(3), 287–303. <https://doi.org/10.33348/kvt.120236>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>
- Salin-Hämäläinen, S. (2020). *Kouluvalmentajan työnkuvan ja roolin merkitys osallisuuden ja yhteisöllisyyden ja varhaisen tuen vahvistamisessa* [Opinnäytetyö, Metropolia Ammattikorkeakoulu]. Theseus. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/355169/Salin-Hamalainen_Sari.pdf?sequence=2

- Sergejeff, J., Palmu, I., & Pilbacka-Rönkä, T. (2020). Erilaiset poissaolot ja tuen järjestäminen. Teoksessa I. Palmu (toim.), *Takaisin kouluun – koulua kouluakäymättömille* (s. 20–35). Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Säkjärvi, S., & Roth, R.-M. (2022). *Nuorten näkemyksiä kouluvalmentajan antamasta tuesta* [Opinnäytetyö, Laurea-ammattikorkeakoulu]. Theseus. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/786881/Roth_Sakajarvi.pdf?sequence=2
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019* (Tilastoraportti 33/2019). https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2023* (Tilastoraportti 48/2023). https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/147270/Lasten%20ja%20nuorten%20hyvinvointi%20Kouluterveyskysely%202023%20Tilastoraportti%2048_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (päivitetty 15.5.2024). *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – TEA*. Viitattu 20.5.2025. <https://thl.fi/tilastot-ja-data/aineistot-ja-palvelut/tilastojen-laatu-ja-periaatteet/laatuselosteet/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistaminen-peruskouluissa-tea>
- Vehkalahti, K. (2020). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsingin yliopisto. <http://doi.org/10.31885/9789515149817>
- Virtanen, T., & Pelkonen, J. (2023). *Poissa porukasta: Vahvista kouluun kiinnittymistä ja puutu poissaoloihin*. PS-kustannus.
- Visma Enterprise Oy. (n.d.). Wilma Noti. Verkkosivu. Viitattu 5.6.2025. <https://www.wilma.fi/lisapalvelut/wilma-noti/>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). *Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school*. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Yleisradio [YLE]. (7.4.2025). Jos oppilas ei tule kouluun, voi opettajan lähettää kotiin. Viitattu 23.4.2025. <https://yle.fi/a/74-20153689>
- Åkerblad, L., & Seppänen-Järvelä, R. (2024). *Monimenetelmällinen tutkimus: Opas suunnitteluun ja toteutukseen*. Gaudeamus.

Liite 1

Liite 1. Kyselylomake

Kouluvalmentajien käytössä olevat tukitoimet peruskouluissa eri poissaolon portaisissa

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

1. SUOSTUMUSHENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYYN JA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEEN

Minua on pyydetty osallistumaan yllämainittuun tieteelliseen tutkimukseen, jonka tarkoituksena on selvittää millaisia tukitoimia kouluvalmentajilla on suomalaisessa peruskoulussa käytössä.

Olen lukenut ja ymmärtänyt saamani kirjallisen tutkimustiedotteen. Tiedotteesta olen saanut riittävän selvityksen tutkimuksesta ja sen yhteydessä suoritettavasta henkilötietojen keräämisestä, käsittelystä ja luovuttamisesta. Minulla on ollut mahdollisuus esittää kysymyksiä ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen. Olen saanut riittävät tiedot oikeuksistani, tutkimuksen tarkoituksesta ja sen toteutuksesta sekä tutkimuksen hyödyistä ja riskeistä. Minua ei ole painostettu eikä houkuteltu osallistumaan tutkimukseen.

Ymmärrän, että tietojani käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

Ymmärrän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin peruuttaa tämän suostumukseni koska tahansa syytä ilmoittamatta. *

Kyllä

En

2. Ikä *

- 18-24 -vuotias
- 25-30 -vuotias
- 31-35 -vuotias
- 36-40 -vuotias
- 41-45 -vuotias
- 46-50 -vuotias
- 51-55 -vuotias
- yli 55 -vuotias

3. Sukupuoli *

- Nainen
- Mies
- Muu
- En halua sanoa

4. Missä kunnassa työskentelet? *

5. Mikä on pohjakoulutuksesi? *

6. Onko työsi yksilöperustaista vai yhteisöperustaista? *

Yksilöperusteisella työllä tarkoitetaan, että työskentelet oppilaan kanssa yksilöllisiä tukitoimia hyödyntäen. Yhteisöperustainen työ on puolestaan kaikille oppilaille tarjottavaa kouluun kiiinnittymistä tukevaa työtä.

- Yksilöperustaista
- Yhteisöperustaista
- Molempia

7. Mikäli työssäsi työskentelet yksilöperustaisesti, kenen kautta oppilas ohjautuu luoksesi? *

- Luokanopettajan ohjaamana
- Aineenopettajan ohjaamana
- Luokanvalvojan ohjaamana
- Koulukuraattorin ohjaamana
- Koulupsykologin ohjaamana
- Kouluterveydenhoitajan ohjaamana
- Rehtorin / apulaisrehtorin ohjaamana
- Esihenkilösi ohjaamana
- En kenenkään ohjaamana
- Muu, kenen? _____

8. Kuinka usein selvität koulupoissaolojen taustalla olevia syitä lomakkeiden avulla? Esim. SARS-R (7-18-vuotiaat) *

- Aina
- Usein
- Joskus
- Harvoin
- En koskaan

9. Kuinka usein selvität koulupoissaolojen taustalla olevia syitä yhdessä oppilaan kanssa? *

- Aina
- Usein
- Joskus

-
- Harvoin
 - En koskaan

10. Millaisia syitä koulupoissaolojen taustalla on havaittu selvityksissä? *

- Mielenterveysongelmat (esim. masennus, ahdistus)
- Oppimisvaikeudet (lukeminen, kirjoittaminen, matematiikka)
- Fyysinen terveys (esim. sairaudet)
- Motivaation puute
- Koulun liittyvä pelko tai fobia
- Perheen taloudelliset ongelmat
- Vanhempien mielenterveysongelmat
- Kodin tuen puute tai epävakaa kotiympäristö
- Perhesuhteisiin liittyvät konfliktit
- Vanhempien välinpitämättömyys koulunkäynnistä
- Kouluympäristön negatiivisuus (esim. kiusaaminen)
- Huono oppilas-opettaja-suhde
- Koulun tukitoimien puute
- Oppimisympäristön epäsopiavuus
- Liian korkeat akateemiset vaatimukset
- Sosiaalisten suhteiden puute tai vaikeudet
- Nuoren ympäristössä vallitsevat normit (esim. pinnauksen hyväksyntä)
- Syrjäytymisriski ja nuoren kokemus ulkopuolisuudesta
- Muu, mikä? _____

11. Mitkä ovat yleisimpiä haasteita tukitoimien valinnassa? *

- Resurssien puute
- Riittämätön tieto koulupoissaolojen taustalla olevista syistä
- Oppilaiden yksilölliset tarpeet
- Perhesuhteiden vaikutus esim. huoltajan erimielisyys tukitoimista
- Koulujen käytänteiden rajoitukset

- Tuen määrällisyys
- Oppilaan negatiivinen suhtautuminen tukeen
- Vanhemman negatiivinen suhtautuminen tukeen
- Kouluhenkilökunnan sisäiset ristiriidat tukitoimien valinnassa
- Kouluhenkilökunnan sisäiset haasteet tukitoimien suorittamisessa
- Tukitoimien konkreettisuus uupuu
- Tukitoimien toimivuutta ei seurata systemaattisesti
- Muu, mikä/mitkä? _____

12. Millaisissa tilanteissa sinuun otetaan yhteyttä? *

- Oppilaalla on toistuvia myöhästyksiä
- Oppilaiden välinen riitatilanne
- Vanhemman huoli oppilaan koulunkäynnistä
- Toistuvat poissaolot
- Opettajan/luokanvalvojan huoli oppilaasta
- Selvittämättömät poissaolot / poissaoloselvitykset puutteellisia
- Oppilas ei kykene käymään tunneilla, mutta on koulussa
- Oppilas poistetaan luokasta
- Oppilaille halutaan järjestää hauskaa tekemistä
- Oppilas häiritsee oppituntia
- Oppilas hakeutuu itse kouluvalmentajan luokse
- Oppilaille halutaan järjestää välituntitoimintaa
- Oppilaille halutaan järjestää ryhmäytymistä edistävää toimintaa
- Yksittäinen huolestuttava poissaolo, esim. hyvin pitkä poissaolo
- Toistuvia poissaoloja samasta oppiaineesta tai samaan aikaan
- Muissa, missä tilanteissa? _____

13. Tiedätkö mikä on Poissaoloihin puuttuminen perusopetuksessa oporaitikko?
(Löytyy myös muilla nimillä mm. poissaolo portaitko) *

- Kyllä
- En

14. Onko koulussanne käytössä Poissaoloihin puuttuminen perusopetuksessa - portaikon mukainen poissaoloihin puuttumisen malli? *

- Kyllä
- Ei
- En tiedä

15. Tiedätkö, kuinka paljon koulupoissaoloja asiakkaillasi on keskimäärin? *

- Tiedän tarkasti
- Tiedän suunninpiirtein
- Tiedän kohtalaisesti
- En ole varma
- En tiedä

16. Teetkö työssäsi koulupoissaoloja ennaltaehkäisevää työtä? *

- Kyllä
- En

17. Millaista koulupoissaoloja ennaltaehkäiseviä tukitoimia käytät työssäsi kouluvalmentajana? *

- Välituntitoiminta
- Aamiaishetket
- Välipalohetket
- Kouluvalmentajan tunnit (esim. tunnetaidot)
- Pienryhmätyöskentely (esim. tunnetaidoista)
- Opinto-ohjaajien kanssa tehtävä yhteistyö
- Koulupäivän jälkeinen toiminta
- Ryhmätyöskentely
- Keskusteluhetket / kohtaamiset yhden, parin tai muutaman oppilaan kanssa

-
- Koulutehtävissä / kotitehtävissä auttaminen
 - Vanhempainiltoihin osallistuminen
 - Rauhoittumishetkien / paikan järjestäminen
 - Anonyymi konsultointi oppilaiden asioissa
 - Yksilökohtainen monialainen asiantuntijaryhmä
 - Tehostettu poissaolojen seuranta
 - Koulupäivän jälkeinen toiminta
 - Kannustinjärjestelmä
 - Hyvinvointi-, tulevaisuus- ja motivaatiokeskustelut
 - Muita, mitä?

18. Mitä muita koulupoissaoloja ennaltaehkäiseviä tukitoimia sinulla on käytössä työssäsi? *

19. Voit avata tukitoimia halutessasi tähän enemmän

20. Työskenteletkö yksilöllisesti oppilaiden kanssa, joiden kohdalla huoli on noussut - poissaolomäärät ovat yli 30h? *

- Kyllä
- En

21. Mitä tukitoimia on käytössä, kun huoli on nousut - oppilaalla on yli 30h poissaoloja *

- Välituntitoiminta
- Kouluvalmentajan tunnit (esim. tunnetaidot)
- Pienryhmäyöskentely (esim. tunnetaidoista)
- Opinto-ohjaajien kanssa yhteistyö
- Koulupäivän jälkeinen toiminta
- Ryhmäystoiminta
- Keskusteluhetket / kohtaamiset yhden, parin tai muutaman oppilaan kanssa
- Koulutehtävissä / kotitehtävissä auttaminen
- Rauhoittumiset hetkien / paikan järjestäminen
- Anonyymi konsultointi oppilaan asioissa
- Yksilökohtainen monialainen asiantuntijaryhmä
- Tehostettu poissaolojen seuranta
- Koulupäivän jälkeinen toiminta
- Huolenaiheen selvittäminen laajemmin
- Luokanopettajan / luokanvalvojan kanssa tiivis yhteistyö
- Perheen vastuuttaminen oppilaan oppivelvollisuuden suorittamisesta
- Keskustelu oppilaan kanssa tilanteesta
- Harkitaan lastensuojeluilmoituksen tekoa
- Aamusoittelu / -herättely
- Koulun saattaminen
- Oppilaan saattaminen oppitunnille
- Lupa poistua tunnilta kouluvalmentajan luokse
- Kannustinjärjestelmä
- Hyvinvointi-, tulevaisuus ja motivaatiokeskustelut
- Vanhemman tukeminen keskustelemalla
- Oppilaan ja vanhempien ohjaaminen koulun ja sidosryhmien hyvinvointia tukeviin toimintoihin
- Muita, mitä?

22. Mitä muita tukitoimia teillä on käytössä? *

23. Voit avata tukitoimia halutessasi tähän

24. Työskenteletkö yksilöllisesti oppilaiden kanssa, joilla on yli 50h poissaoloja*

- Kyllä
 En

25. Mitä tukitoimia sinulla on käytössäsi, kun oppilaalla on yli 50h poissaoloja?*

- Välituntitoiminta
 Kouluvalmentaja tunnit (esim. tunnetaidot)
 Pienryhmätyöskentely (esim. tunnetaidot)
 Koulupäivän jälkeinen toiminta
 Keskusteluhetket / kohtaamiset yhde, parin tai muutaman oppilaan kanssa
 Koulutehtävissä / kotitehtävissä auttaminen
 Yksilöllinen monialainen asiantuntijaryhmä
 Tehostettu poissaolojen seuranta
 Huolenaiheen selvittäminen laajemmin
 Luokanopettajan / luokanvalvojan kanssa tiivis yhteistyö
 Perheen vastuuttaminen oppilaan oppivelvollisuuden suorittamisesta
 Keskustelu oppilaan kanssa tilanteesta
 Harkitaan lastensuojeluilmoituksen tekoa
 Aamusoittelu / -herättelu

- Kouluun saattaminen
- Oppilaan saattaminen oppitunnille
- Lupa poistua tunnilta kouluvalmentajan luokse
- Kannustinjärjestelmä
- Hyvintointi-, tulevaisuus- ja motivaatiokeskutelut
- Vanhemman tukeminen keskustelemalla
- Oppilaan ja vanhempien ohjaaminen koulun ja sidosryhmien hyvinvointia tukeviin toimintoihin
- Anonyymi konsultointi oppilaiden asioissa
- Ahdistuksen hallintakeinojen harjoittelu
- Altistusharjoittelu, esim. luokkahuoneeseen meneminen hetkeksi
- Kontakti päivän alkuun ja loppuun
- Tuki oppilaan koulumatkalla
- Kouluvalmentajan läsnäolo välituntien aikana
- Kouluvalmentajan läsnäolo tuntien aikana luokkatilassa
- Muita, mitä?

26. Muita tukitoimia? *

27. Voit avata tukitoimia tähän halutessasi

28. Työskenteletkö yksilöllisesti oppilaiden kanssa, joilla on yli 70h poissaoloja? *

- Kyllä

En

29. Mitä tukitoimia on käytössä, kun oppilaalla on yli 70h poissaoloja? *

- Keskusteluhetket / kohtaamiset yhden, parin tai muutaman oppilaan kanssa
- Koulutehtävissä / kotitehtävissä auttaminen
- Yksilöllinen monialainen asiantuntijaryhmä
- Tehostettu poissaolojen seuranta
- Huolenaiheen selvittäminen laajemmin
- Luokanopettajan / luokanvalvojan kanssa tiivis yhteistyö
- Perheen vastuuttaminen oppilaan oppivelvollisuuden suorittamisesta
- Keskustelu oppilaan kanssa tilanteesta
- Harkitaan lastensuojeluilmoituksen tekoa
- Tehdään lastensuojeluilmoitus
- Aamusoitteilu /-herättely
- Koulun saattaminen
- Oppilaan saattaminen oppitunnille
- Lupa poistua tunnilta kouluvalmentajan luokse
- Kannustinjärjestelmä
- Hyvinvointi-, tulevaisuus- ja motivaatiokeskustelut
- Vanhemman tukeminen keskustelemalla
- Oppilaan ja vanhemman ohjaaminen koulun ja sidosryhmien hyvinvointia tukeviin toimintoihin
- Anonyymi konsultointi oppilaiden asioissa
- Ahdistuksen hallintakenojen harjoittelu
- Altistusharjoittelu, esim. luokkahuoneeseen meneminen hetkeksi
- Kontakti päivän alkuun ja loppuun
- Tuki oppilaan koulumatkalla
- Kouluvalmentajan läsnäolo välituntien aikana
- Kouluvalmentajan läsnäolo tuntien aikana luokkatilassa
- Seurantapalaverit, joissa myös kouluvalmentaja mukana
- Muita, mitä?

30. Muita tukitoimia? *

31. Voit avata tukitoimia tähän halutessasi

32. Työskenteletkö yksilöllisesti oppilaiden kanssa, joiden poissaolo määrät ovat yli 100h? *

- Kyllä
- En

33. Mitä tukitoimia sinulla on käytössäsi, kun oppilaalla on yli 100h poissaoloja? *

- Keskusteluhetket / kohtaamiset yhden, parin tai muutaman oppilaan kanssa
- Koulutehtävissä / kotitehtävissä auttaminen
- Yksilöllinen monialainen asiantuntijaryhmä
- Tehostettu poissaolojen seuranta
- Huolenaiheen selvittäminen laajemmin
- Luokanopettajan / luokanvalvojan kanssa tiivis yhteistyö
- Keskustelu oppilaan kanssa tilanteesta
- Harkitaan lastensuojeluilmoituksen tekoa
- Tehdään lastensuojeluilmoitus
- Aamusoittelu / -herättely
- Kouluun saattaminen

-
- Oppilaan saattaminen oppitunnille
 - Lupa poistua tunnilta kouluvalmentajan luokse
 - Kannustinjärjestelmä
 - Hyvinvointi-, tulevaisuus- ja motivaatiokeskustelut
 - Vanhemman tukeminen keskustelemalla
 - Oppilaan tukeminen keskustelemalla
 - Oppilaan ja vanhemman ohjaaminen koulun ja sidosryhmien hyvinvointia tukeviin toimintoihin
 - Anonyymi konsultointi oppilaiden asioissa
 - Altistusharjoittelu, esim. luokkahuoneeseen meneminen hetkeksi
 - Kontakti päivän alkuun ja loppuun
 - Tuki oppilaan koulumatkalla
 - Kouluvalmentajan läsnäolo välituntien aikana
 - Kouluvalmentajan läsnäolo tuntien aikana luokkatilassa
 - Seurantapalaverit, joissa myös kouluvalmentaja mukana
 - Muita, mitä?

34. Muita, mitä? *

35. Voit avata tukitoimia halutessasi tähän

36. Mitkä ovat tärkeimmät tekijät tukitoimien valinnassa oppilaalle?*

- Oppilaan henkilökohtaiset tarpeet

- Tieto oppilaan koulupoissaolien syistä
- Oppilaan perhetilanne
- Oppilaan oma näkemys ja kokemukset sopivista tukitoimista
- Koulun käytännöt ja resurssit
- Aiempien tukitoimien toimivuuden huomiointi
- Muu, mikä/mitkä? _____

37. Onko tukitoimien kestolle määritelty määräaika? *

- Aina
- Usein
- Joskus
- Harvoin
- Ei

38. Kuinka usein tarkastelet tukitoimien toimivuutta? *

- Jatkuvasti
- Viikottain
- Kuukausittain
- Lukukausittain
- Lukuvuosittain / harvemmin

39. Olen halukas osallistumaan joulukuun tai tammikuun aikana toteutettavaan haastatteluun etänä, jossa syvennetään tutkimuksen tietoja?

Aikataulu sovitaan tarkemmin sähköpostin välityksellä. Lähetämme sähköpostia kaikille haastatteluun valituille.

- kyllä
- ei

40. Yhteistiedot haastattelua varten?

Nimi

Sähköposti
