



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Manninen Anni & Salokannel Salla

Kouluopissaolojen taustatekijät ja tukitoimia kouluopissaoloihin suomalaisissa peruskouluissa

Kandidaatin tutkielma
ITÄ-SUOMEN YLIOPISTON FILOSOFINEN TIEDEKUNTA & OULUN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma & Opetus- ja kasvatusalan tutkinto ohjelma
2024

Itä-Suomen yliopisto & Oulun yliopisto

Filosofinen tiedekunta & Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Koulupoissaolosten taustatekijät ja tukitoimia koulupoissaoloihin suomalaisissa peruskouluissa

Kandidaatin tutkielma, sivuja 81

toukokuu 2024

Tutkielma tarkasteli luvattomien koulupoissaolosten taustalla olevia tekijöitä sekä niihin tarjottavia tukitoimia suomalaisissa peruskouluissa. Sen tavoitteena oli ymmärtää luvattomien poissaolosten syitä ja löytää keinoja niiden vähentämiseksi. Aihe on tärkeä, koska luvattomat poissaolot liittyvät moniin nuorten elämän haasteisiin ja voivat vaikuttaa heidän tulevaisuuteensa. Tutkimuskysymykset keskittyivät poissaolosten taustatekijöihin ja niihin tarjottaviin tukitoimiin: Millaisia tekijöitä luvattomien koulupoissaolosten taustalla on? Millaisia tukitoimia hyödynnetään koulupoissaoloihin puuttumiseen suomalaisissa peruskouluissa?

Tutkielma toteutettiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, kahden eri tutkinto-ohjelman yhteisenä tutkielmana ja siinä hyödynnettiin 11 eri lähdettä. Tämä menetelmä mahdollisti aiemman tutkimustiedon kokoamisen ja analysoinnin luvattomien poissaolosten taustalla vaikuttavista tekijöistä ja tukitoimista.

Tulokset osoittivat, että luvattomiin poissaoloihin vaikuttavat monet tekijät, kuten mielenterveysongelmat, oppimisvaikeudet, perheen taloudellinen tilanne ja koulun ilmapiiri. Lisäksi havaittiin, että tukitoimien yhtenäistäminen ja monialainen yhteistyö eri toimijoiden välillä ovat keskeisiä tekijöitä luvattomien koulupoissaolosten vähentämisessä.

Tulosten perusteella voimme todeta, että luvattomien koulupoissaolosten vähentämiseksi tarvitaan kokonaisvaltaista lähestymistapaa, joka huomioi nuorten yksilölliset tarpeet ja taustat. Tukitoimien tulisi olla monipuolisia, joustavia ja tehokkaita, ja niiden vaikutuksia tulisi jatkuvasti arvioida ja kehittää. Lisäksi tarvitaan konkreettisia käytänteitä poissaolosten havaitsemiseksi ja niihin puuttumiseksi sekä tukitoimien yhtenäistämistä eri koulujen välillä.

Avainsanat: koulupoissaolot, tukitoimet, peruskoulu, kouluhyvinvointi, moniammatillinen yhteistyö, oppilashuolto

Sisältö

Sisältö	3
Johdanto	4
Teoreettinen viitekehys	7
1.1 Kouluhyvinvointiin vaikuttavat tekijät	7
1.1.1 Kouluterveyskyselyt.....	8
1.1.2 Mielenterveysongelmat.....	13
1.1.3 Oppimisvaikeudet.....	15
1.1.4 Kodin ja koulun yhteistyö	16
1.1.5 Kouluun kiinnittyminen	17
1.2 Koulupoissaolot.....	18
1.2.1 Koulupoissaolojen käsitteitä ja koulupoissaolotyyppejä	19
1.2.2 Koulupoissaolojen valtakunnallinen toimintamalli.....	22
1.2.3 Koulupoissaolojen tilastoja Suomessa	23
1.2.4 Koulupoissaolojen seurauksia systeemiteorian valossa	25
Tutkimuksen toteutus	29
1.3 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite	29
1.4 Tutkimusmenetelmät	30
Tutkimuksen tulokset	33
2.1 Millaisia tekijöitä koulupoissaolojen taustalla on?	33
2.1.1 Yksilölliset tekijät.....	33
2.1.2 Vanhemmuus- ja perhetekijät	39
2.1.3 Koulutekijät	44
2.1.4 Yhteisötekijät	47
2.2 Millaisia tukitoimia kouluilla on käytössä koulupoissaoloihin puuttumisen Suomessa?.....	48
2.2.1 Huoltajien tukitoimet.....	49
2.2.2 Opiskelijahuollon tukitoimet.....	50
2.2.3 Koulun tukitoimet.....	52
2.2.4 Moniammatilliset tukitoimet	56
2.2.5 Tukitoimiin toivotut lisäykset, haasteet ja muutokset	57
Pohdinta	59
3.1 Johtopäätökset ja pohdinta.....	59
3.2 Tutkielman luotettavuuden arviointi ja rajoitukset	67
3.3 Jatkotutkimusaiheet.....	68
Lähteet	70

Johdanto

Koulupoissaolot perusopetuksen oppilaiden keskuudessa viime vuosina ovat huolestuttava ilmiö, ja jopa 75 % Suomen kouluista arvioivat niiden lisääntyneen (Määttä, Pelkonen, Lehtisare, Määttä, 2020, 18). Koulupoissaoloihin puuttuminen onkin jo aikaisessa vaiheessa merkityksellistä, sillä ne ovat yhteydessä muun muassa mielenterveysongelmiin, koulupudokkuuteen sekä aikuisuudessa esimerkiksi päihde- ja työllistymisongelmiin (Pelkonen & Virtanen, 2021, 69; Gubbels, van der Put & Assink, 2019, 1637–1667). Tilastot osoittavatkin, että yleisimmät syyt nuorten syrjäytymisen taustalla liittyvät työelämään ja koulutukseen, tarkemmin niistä ulkopuolelle jäämiseen (Myrskylä, 2012, 2). Larjan ja kollegoiden (2016) mukaan yhtenä yleisimpänä syrjäytymisen määrittelymisen mittarina käytetäänkin ”*Not in Employment, Education or Training (NEET)*” -indikaattoria. Opintojen kautta yksilö saavuttaa todennäköisimmin hyvän taloudellisen sekä yhteiskunnallisen aseman, samanaikaisesti laajentaen sosiaalista tukiverkostoaan.

Koulupoissaolojen taustatekijöitä on havaittu olevan jopa 60 erilaista (Kearney, 2016). Määttän tutkimusryhmä (2020, 11) havaitsi että kansainvälisesti vuodesta 2014 lähtien koulupoissaoloista on tehty jatkuvasti tutkimusta. Suomessa luvattomien koulupoissaolojen tutkimus on kuitenkin ollut vähäistä, ja se on keskittynyt koulupoissaolotyypeistä (koulukieltäytyminen, pinnaaminen, huoltajalähtöinen poissaolo ja koululähtöinen poissaolo) lähinnä pinnaamiseen (Heyne, Gren-Landell, Melvin & Gentle-Genitty, 2019, 5–6). Viime vuosina onkin lähdetty selvittämään tarkemmin kokonaiskuvaava koulupoissaolojen taustalla Suomessa ja linjaamaan peruskouluihin tukitoimia, jotta nuoren koulun kannalta huolestuttaviin poissaoloihin pystyttäisiin puuttumaan riittävän varhaisessa vaiheessa. Kun tiedetään tarkemmin, mitä tekijöitä koulupoissaolojen taustalla on, myös soveltuvien tukitoimien valitsemisen on havaittu olevan helpompaa. (Heyne ym. 2019, 8; Kearney, 2007, 53; Palmu, Sergejeff & Puustjärvi, 2020, 9).

Tutkielma on toteutettu kahden eri tutkinto-ohjelman yhteisenä tutkielmana. Työnjakomme teoreettisen viitekehyksen osalta jakautui selkeästi kahteen pääteemaan. Salokannel on omassa osassaan keskittynyt koulupoissaoloihin ja kouluun kiinnittymiseen sekä Manninen muihin kouluhyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin. Tutkimuskysymyksissä Salokannel on tutkinut koulupoissaolojen taustatekijöitä ja Manninen koulujen tukitoimia Suomen perusopetuksessa.

Tämän tutkielman tavoitteena on tarkastella, mitkä eri tekijät vaikuttavat luvattomien koulupoissaolojen taustalla peruskouluikäisten lasten ja nuorten keskuudessa. Olemme jakaneet tekijöiden tarkastelun yksilö-, vanhemmuus- ja perhe-, koulu- sekä yhteisötaidoille, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa tekijöitä tarkastellaan usein näistä viidestä näkökulmasta (Määttä ym., 2020, 8). Tulemme huomioimaan katsauksessamme kuitenkin myös sen, mitkä tekijät ovat aikaisempien tutkimuksien mukaan yhteydessä eri koulupoissaolotyyppeihin esiintymiseen. Lisäksi tarkastelemme, millaisia tukitoimia kouluilla on käytössä koulupoissaoloihin Suomen perusopetuksessa.

Tutkielma on yleiskatsaus aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen ja vertaisarvioituihin julkaisuihin. Aihe valikoitui yhteiskunnallisen merkittävyytensä vuoksi, ja tarpeesta tutkia tarkemmin koulupoissaoloja. Koulupoissaolot ovat lisääntyneet merkittävästi ja niiden ehkäisyyn tarvittavia tukitoimia ei ole yhtenäistetty valtakunnallisella tasolla (Määttä ym., 2020, 5). Tulevaisuudessa koulupoissaoloihin puuttumisen mallin olisi tärkeä olla yhä yhtenäisempi ja tukitoimien kohdata paremmin oppilaan tarpeita sekä huomioida taustatekijät. Koulutuksesta syrjäytyminen on sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta huolestuttava ilmiö, sen vaikuttaessa muun muassa yksilön työllistymismahdollisuuksiin ja yhteiskunnan talouteen (Larja ym., 2016, 6). Koulun näkökulmaa on tärkeä tuoda tulevaisuudessa yhä enemmän esille, jotta kaikilla olisi parempi käsitys koulupoissaolojen moninaisuudesta ja siitä, millaisia eri tuen muotoja kouluilla on mahdollista hyödyntää

Kiinnostuksemme koulupoissaoloihin ja siihen käytössä olevia tukitoimia kohtaan on herännyt työkokemustemme pohjalta. Kumpikin meistä on omalla urallaan työskennellyt koulumaailmassa ja toiminut lasten ja nuorten parissa monipuolisissa rooleissa useissa eri kouluissa. Kokemuksiemme myötä olemme kohdanneet jatkuvasti tilanteita,

joissa oppilailla on ollut hankaluuksia kiinnittyä kouluun ja pysyä mukana koulun arjessa. Kokemuksemme herättivät meissä halun ymmärtää syvällisemmin kyseistä ilmiötä ja olla osana edistämässä koulupoissaolojen tutkimusta Suomessa.

Teoreettinen viitekehys

Tutkielman teoreettinen viitekehys pitää sisällään koulupoissaolojen käsitteistöä sekä koulupoissaolojen tilastoja Suomessa. Lisäksi käsittelemme koulupoissaolojen seurauksia Bronfenbrennerin (1979) systeemiteorian valossa; korostaaksemme koulupoissaolojen syiden ja seurauksien moniulotteisia vaikutuksia niin yksilössä kuin ympäristössä. Käsittelemme myös tämänhetkistä koulupoissaolojen valtakunnallista toimintamallia ja vuonna 2023 tullutta muutosta perusopetuslakiin, joka edellyttää opetuksen järjestäjän puuttumaan ja ennaltaehkäisemään koulupoissaoloja. Valtakunnallisen mallin tavoitteena on yhtenäistää tukitoimia Suomen perusopetuksen järjestäjien keskuudessa. (Opetushallitus, 2023.)

Käsittelemme myös kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Nämä tekijät ovat keskiössä, kun tarkastellaan, millaisiin koulussa, sekä lapsen ja nuoren arjessa oleviin tilanteisiin, kuten sosiaalisten tilanteiden pelko tai oppimisvaikeudet, tarvitaan tukea. Kouluhyvinvointi vaikuttaa siihen, kuinka usein oppilaat ovat poissa koulusta. On tehty paljon tutkimuksia, jotka osoittavat, että yksilölliset, yhteisölliset, sosiaaliset sekä perheeseen liittyvät tekijät ovat koulupoissaoloihin yhteydessä (Määttä ym., 2020, 8). Tutkimukset osoittavat, että kouluhyvinvointi vaikuttaa merkittävästi oppilaiden koulunkäyntikokemukseen (Manninen, 2018, 14). Haluammekin tarkastella myös kouluympäristön merkitystä koulupoissaolojen ennaltaehkäisyssä ja tukemisessa.

1.1 Kouluhyvinvointiin vaikuttavat tekijät

Lapsuuden- ja nuoruuden aikana rakennamme perustan henkiselle hyvinvoinnille aikuisuudessa. Koululla on ylivoimaiset mahdollisuudet toimia hyvinvointia edistävänä toimijana ja kouluhyvinvointi on yksi hyvinvoinnin alakäsitteistä (Leskisenoja & Sandberg, 2019). On tärkeää määritellä hyvinvointi käsitteenä, jotta voimme ymmärtää, mihin kouluhyvinvointi pohjautuu.

Janhunen (2013, 14–16) määritelmässä hyvinvointi jaetaan perustarpeisiin, eli fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen hyvinvointiin ja sitä tarkastellaan tarveteoreettisesta sekä resurssipohjaisesta näkökulmasta. Tarveteoreettisesta näkökulmasta perustarpeiden toteutuessa katsotaan niiden turvaavan ihmisen hyvinvoinnin. Hyvinvointi voidaan

nähdä myös resurssipohjaisena, eli tarkastellaan niitä voimavaroja ja resursseja, jotka tyydyttävät tarpeet. Resurssi- ja tarvepohjaisia lähestymistapoja ei tule asetella vastakkain vaan ne tulee nähdä molempia täydentävinä hyvinvointiin vaikuttavina ulottuvuuksina. (Janhunen 2013, 14–16).

Hyvinvoinnin tarkastelusta on tullut kokonaisvaltaisempaa ja eri näkökulmia huomioivaa ja yhdistelevää (Janhunen, 2013, 14–16). Hyvinvointi on myös yhteydessä yhteiskunnalliseen tilanteeseen, sillä se kytkeytyy yksittäisen ihmisen elämään sekä ympäröivään yhteiskuntaan (Janhunen, 2013, 14–16). Hyvinvoinnin alakäsitteet kuten kouluhyvinvointi auttavat erittelemään hyvinvoinnin ulottuvuuksia yksilön eri ympäristöissä (Janhunen, 2013, 14–16). On kuitenkin tärkeä ymmärtää hyvinvoinnin monenlaiset ulottuvuudet ja niiden keskinäiset vuorovaikutussuhteet (Janhunen, 2013, 14–16).

Kouluhyvinvoinnin perustana on erilaisia tekijöitä. Leskinen ja Sandberg (2019) jakavat ne seuraavasti; 1. ymmärrys hyvinvoinnin merkityksestä toimivan, turvallisen ja tehokkaan kouluyhteisön taustalla 2. kouluyhteisön jäsenten hyvinvoinnin edistäminen koulun arjen sisällöillä, jotka vahvistavat henkilökunnan sekä oppilaiden hyvinvointia. 3. Yksilöissä ilmenevän potentiaalin huomioiminen, jolloin oppilas nähdään kokonaisuutena. 4. Vahvuuksiin ja positiivisuuteen perustuva koulutyö, jonka tavoite on lisätä mielekkyyttä ja motivaatiota, sekä parantaa nuoren uskoa omiin mahdollisuuksiinsa ja kykyihinsä. 5. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen erityislaatuisuus ja vaikuttavuuden huomioiminen. Opettajien tulee luoda merkityksellisiä kohtaamisia, olla läsnä ja antaa hyväksyntää.

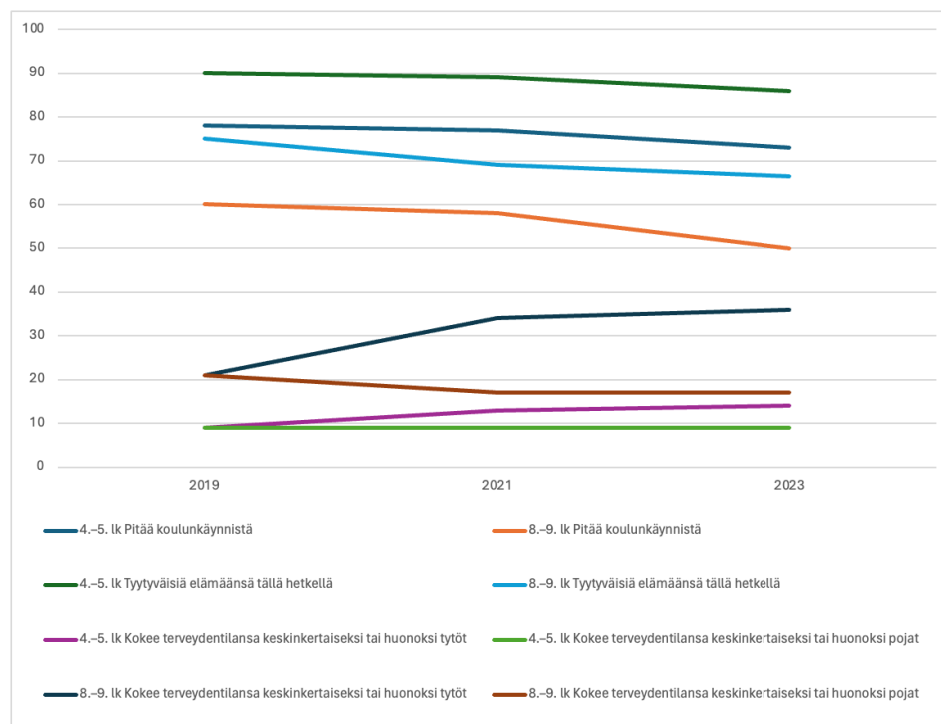
1.1.1 Kouluterveyskyselyt

Kouluterveyskysely toteutetaan maassamme joka toinen vuosi. Sen tavoitteena on monipuolisten aihealueiden avulla saada tietoa eri ikäisten lasten sekä nuorten hyvinvointia, koulunkäyntiä, terveyttä, osallisuutta, opiskelua sekä avun saamista ja palveluita koskevista kokemuksista. Kouluterveyskyselyn mittaa kouluhyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Kyselyyn vastaajat ovat perusopetuksessa opiskelevien 4. ja 5. luokkien oppilaat, sekä 8. ja 9. luokkien oppilaat. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL). Tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä kouluterveyskyselyitä ovat vuoden 2019, 2021 ja

2023 kyselyt, sillä peruskoulun 4. ja 5. luokilla opiskelevat oppilaat on otettu kouluterveyskyselyyn mukaan vasta vuonna 2017 (THL). Kyselyissä keskityimme perusopetuksen 4. ja 5. sekä 8. ja 9. luokkien oppilaiden vastauksiin.

Koulunkäynnistä pitävien nuorten osuudet ovat alkaneet pienentyä melkein kaikilla kouluasteilla 2019 vuodesta lähtien (Taulukko 1, THL, 2019; 2021; 2023). Tämä on huomattavaa, kun vertaamme niitä aikaisempiin vuosiin; osuudet olivat kasvaneet merkittävästi vuosien 2006 ja 2017 välillä, kuten THL:n (2023) raportissa ilmenee. THL:n (2019) kouluterveyskyselyssä noin kolme neljäsosaa perusopetuksen luokkien 4. ja 5. oppilaista kertoi pitävänsä koulunkäynnistä. 8. ja 9. luokkalaista perusopetuksen oppilaista yli puolet pitivät koulunkäynnistä. Myös THL:n (2023) kouluterveyskyselyssä voi huomata saman kaltaista laskua 8. ja 9. luokkalaisten oppilaiden kertomuksissa verrattuna 4. ja 5. luokkien oppilaisiin. Vuonna 2019 ero verrattaessa 4–5 –luokkalaisten ja 8–9 –luokkalaisten vastauksia matalampi (THL, 2019), mutta vuonna 2023 ero oli kasvanut selkeästi (THL, 2023).

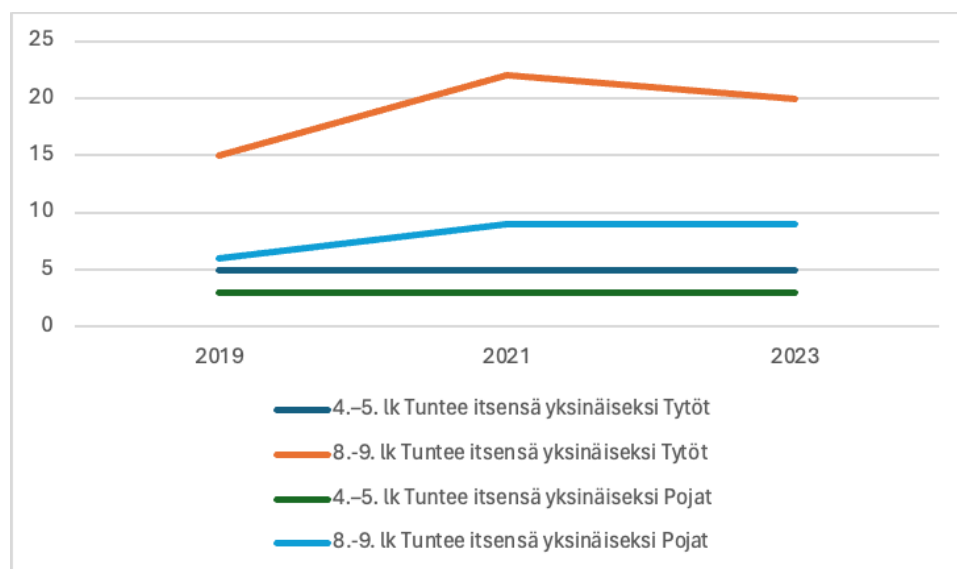
Taulukko 1: Kouluhyvinvointikyselyn tulokset oppilaiden koulunkäynnistä pitämisen, elämäntyytyväisyyden ja terveydentilan osalta (THL, 2019; THL, 2021; THL, 2023).



THL:n vuosien 2019 ja 2021 kyselyissä huomattiin, että 4–5 luokkalaiset tytöt ja pojat olivat erittäin tyytyväisiä elämäänsä. Kuitenkin peruskoulun vuosiluokkien 4–5 ja 8–9 välillä tapahtunut negatiivinen muutos tyttöjen tyytyväisyydessä, kuten käy ilmi Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) raporteista (2019; 2021). Tulokset olivat suurin piirtein samat kuin vuonna 2023. Suurin osa 4. ja 5. luokkalaisista, sekä 8. ja 9. luokkalaisista kokevat olevansa tyytyväisiä elämäänsä. Suurimmat muutokset ovat tapahtuneet tytöissä. Myös terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi kokeneiden osuus oli etenkin 8. ja 9. luokkalaisten tyttöjen osalta kasvanut merkittävästi vuosien 2019 ja 2021. (THL, 2021).

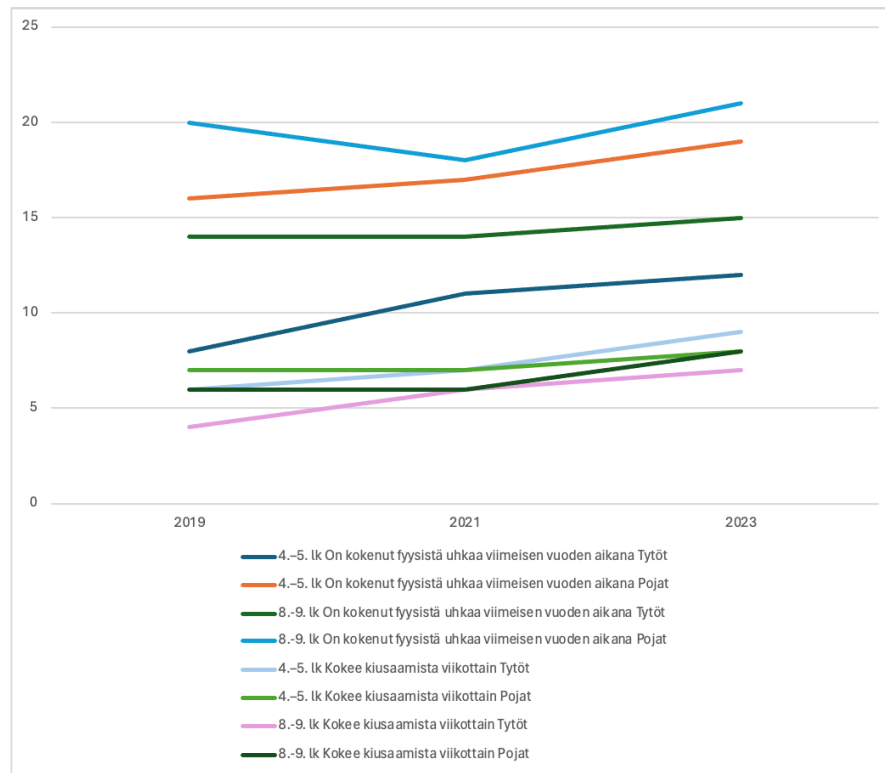
Itsensä yksinäiseksi tuntevien nuorten osuuksissa suurimmat muutokset tapahtuivat vuosien 2019 ja 2021 välillä (Taulukko 2, THL, 2019; 2021; 2023). THL:n (2019) kouluterveyskyselyssä 4. ja 5. luokkalaisista itsensä usein yksinäiseksi ilmoitti kolme prosenttia. Tulos ei ollut muuttunut vuosien 2019–2023 välillä (THL, 2023). Vuosiluokilla 8. ja 9. osuus oli kasvanut sekä poikien että tyttöjen osalta. Vuonna 2021 erot THL:n (2021) kyselyssä olivat merkittäviä tyttöjen osalta. THL:n (2019) kouluterveyskyselyssä 4. ja 5. luokkalaisista itsensä usein yksinäiseksi ilmoitti selkeästi pienempi osa kuin vuosiluokilla 8. ja 9. joilla sekä poikien että tyttöjen määrät olivat kasvaneet selvästi. THL:n (2021) kysely osoitti merkittävän eron erityisesti tyttöjen osalta. Vuosien 2021 ja 2023 välillä muutosta ei ole tapahtunut poikien osalta. (THL, 2023).

Taulukko 2. Yksinäisyys (THL, 2019; THL, 2021; THL, 2023).



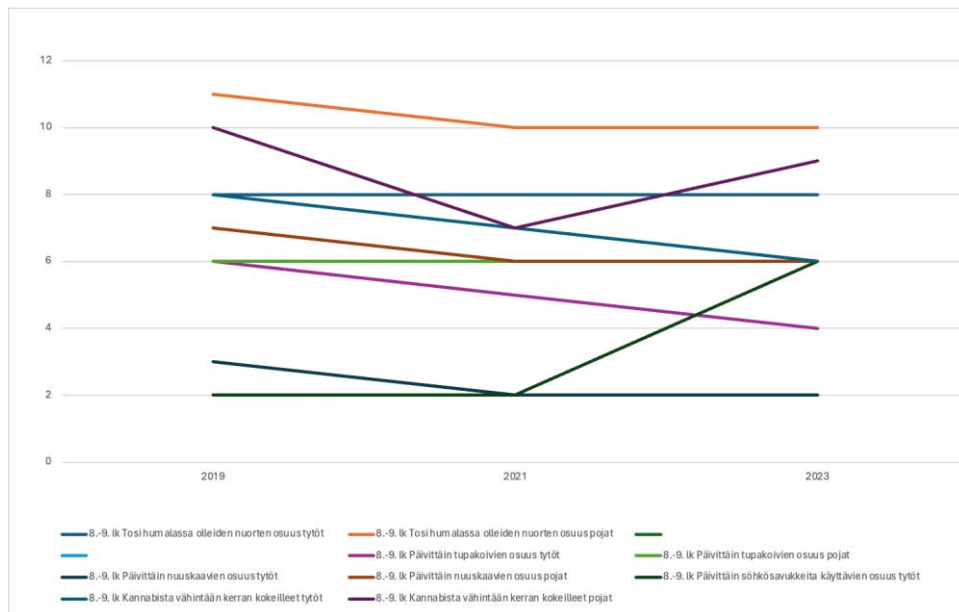
Fyysisen uhan ja koulukiusaamisen osalta THL:n (2019; 2021; 2023) kyselyissä ja taulukossa 3 huomaamme, että 4. ja 5. luokkalaisista lasten osalta fyysistä uhkaa viimeisen vuoden aikana olivat kokeneet sekä pojat että tytöt (Taulukko 3). 8. ja 9. luokilla fyysistä uhkaa koettiin yleisemmin kummankin sukupuolen osalta. Sekä 4.–5. että 8.–9. luokkalaisista pojista suurempi osa oli kokenut vuonna 2023 viimeisen vuoden aika fyysistä uhkaa kuin vuonna 2019 (THL, 2019; THL, 2023). Sekä 4.–5. että 8.–9. luokkalaisista pojista suurempi osa oli kokenut vuonna 2023 viimeisen vuoden aika fyysistä uhkaa kuin vuonna 2019 (THL, 2019; THL, 2023). Myös todennäköisyys poikien kokemalle fyysiselle uhallle oli suurempi kaikilla asteilla. Noin joka kahdeskymmenes peruskoulun oppilas oli kokenut kiusaamista viikoittain koulussa (Taulukko 3) ja kiusaamiseen osallistui 4–5 luokkalaisista kaksi ja 8–9 luokkalaisista kolme prosenttia. Viikoittaisen kiusaamisen osalta THL:n (2023) vuoden 2023 kyselyssä kiusaamisen kokemukset 8. ja 9. luokilla kääntyivät nousuun. Tyttöillä viikoittaista kiusaamista kokeneiden lasten ja nuorten määrä oli kasvanut, kun taas poikien laskenut vuosien 2019 ja 2021 välillä, mutta kääntyi kasvuun vuoden 2023 kyselyssä.

Taulukko 3. Fyysinen uhka ja koulukiusaaminen (THL, 2019; THL, 2021; THL 2023).

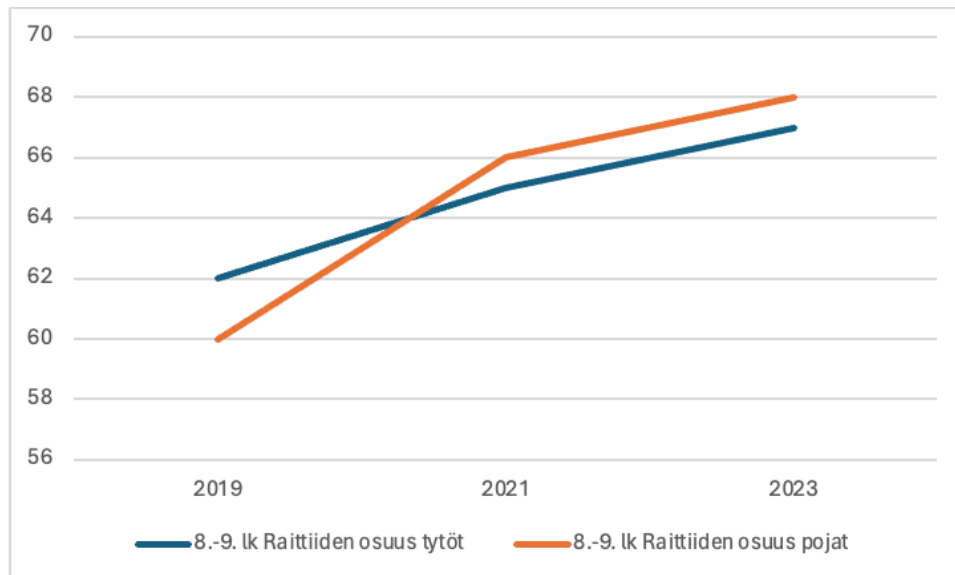


Päihteiden käytössä on ollut laskeva trendi alkoholin ja tupakoinnin osalta vuosien 2019 ja 2023 välillä (Taulukko 4, Taulukko 5, THL, 2023). Raittiiden lasten ja nuorten osuus oli kasvanut hieman kaikissa ikäluokissa. Kannabista kokeilleiden määrä oli kasvanut hieman ja sähkösavukkeita päivittäin käyttäneiden nuorten osuus oli kasvanut.

Taulukko 4. Päihteiden käyttö (THL, 2019; THL, 2021; THL 2023).



Taulukko 5. Raittiiden osuus 8.–9. luokkalaisista (THL, 2023).



1.1.2 Mielenterveysongelmat

Pesonen, Larivaara & Hannukkala (2022, 67) mukaan lasten ja nuorten mielenterveysvaikeuksilla on merkittävä rooli kouluhyvinvoinnin kannalta ja viimeisten vuosien aikana ne ovat kasvaneet Suomessa nopeasti. Pesonen, Larivaara & Hannukkala (2022, 67) nostavatkin esille, että lievimmätkin mielenterveyden ongelmat voivat vaikuttaa merkittävästi nuoren arjessa pärjäämiseen. Suurin osa lapsuuden ja nuoruuden mielenterveysongelmista näkyy myös aikuisiässä (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Mielenterveysongelmien ehkäisy ja mielen hyvinvoinnin tukeminen on arvokasta ja yhteiskunnallisesti merkittävää, sillä suomalaisista noin 20 % kärsii mielenterveyden häiriöistä. (Kokko, 2023, 53–55).

Koululaisten kohdalla mielenterveyden häiriöt kuuluvat yleisimpiin terveys ongelmiin ja niihin vaikuttavia tekijöitä ovat kiusaaminen, yksinäisyys, syrjintä, opiskeluun liittyvä stressi sekä päihteiden käyttö (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020, 23). Yhteiskunnallisesti merkittävää on luoda lapselle ja nuorelle edellytykset turvalliseen perhe-elämään ja turvata myös muut keskeiset kasvuympäristöt. Jokaiselle lapselle ja nuorelle tulee turvata myös mahdollisuudet mielenterveystaitojen oppimiselle, hyvään itsetuntoon, onnistumisen kokemuksiin ja oppimiseen. Harrastusten mahdollistaminen, nuorten oikeuksien edistäminen ja lapsiperheköyhyyden ehkäisy ovat myös lasten mielenterveyden rakentamisen kannalta merkityksellisiä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020, 21; Haula ja Vaalavuo, 2022). Psykkisistä sairauksista suurin osa alkaa lapsuuden ja nuoruuden aikana (Aalto-Setälä ja Marttunen, 2007, 207).

Lapsen ja nuoren mielenterveyteen vaikuttavat tekijät kattavat temperamentin, joka heijastaa yksilön reaktioita ympäristöönsä ja sisäisiin tunnetiloihin (Keltikangas-Järvinen, 2004). Lisäksi turvalliset ihmissuhteet, kuten perhe, ystävät, koulu ja harrastukset, ovat olennaisia kehitykselle (Markkanen, 2022). Koulut voivat tarjota tukea oppilaiden hyvinvointiin (Pesonen, Larivaara & Hannukkala, 2022). Mielenterveyttä vahvistavia taitoja opettamalla voidaan parantaa yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2020). Perheellä on keskeinen rooli nuorten psyykkisten voimavarojen tukemisessa ja tunteiden käsittelytaidoissa (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2020). Nuorten sosiaalisten suhteiden laatu ja turvallisuus vaikuttavat myös merkittävästi mielenterveyden kehittymiseen (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2020).

Pesosen, Larivaaran ja Hannukkalan (2022, 51) tutkijaryhmän mukaan kouluterveydenhoitajien huolenaiheita olivat mielenterveysongelmat sekä käytösongelmat. Mielenterveysongelmissa korostui masennus ja itsetuhoisuus sekä ahdistuneisuus ja paniikkihäiriöt (Pesonen, ym., 2022, 51). Opetushenkilöstön pääasialliset huolenaiheet liittyivät mielialaan, käytösongelmiin, koulukiusaamiseen ja oppilaiden välillä ilmeneviin riitoihin ja tappeluihin (Pesonen, ym., 2022, 51). Kouluterveydenhoitajat nostivat myös esiin vaikeuden oireilevien oppilaiden siirtämisessä mielenterveyspalveluiden piiriin. Valtioneuvoston oikeuskansleri (2023) onkin pyytänyt jo tammikuussa 2023 sosiaali- ja terveysministeriöltä selvitystä toimenpiteistä, joilla tullaan turvaamaan lasten ja nuorten mielenterveys- ja psykiatriset palvelut. Selvitystä pyydettiin, sillä huolestuttavana pidettiin palveluiden kysynnän lisääntymistä jo ennen pandemiaa, mutta etenkin pandemian aikana.

Covid-19-pandemian aikana nuorten kokemukset ahdistuneisuudesta ja yksinäisyydestä ovat kasvaneet. (Pesonen, Larivaara & Hannukkala, 2022, 67). Ahdistuneisuuden ja yksinäisyyden kasvua tukevat myös THL:n (2021) kouluterveyskyselyn tulokset. Lisäksi Spencerin ja kollegat (2021) tutkivat COVID-19-pandemian vaikutuksia lasten hyvinvointiin ja mielenterveyteen. Tutkimuksen tulokset olivat saman suuntaisia kuin THL:n (2021) kouluterveyskyselyn ja Pesosen (2022) tutkijaryhmän tutkimuksen.

Spencerin tutkimusryhmän (2021) tutkimus tarkasteli ala-asteikäisten lasten psyykkisten oireiden muutosta COVID-19-pandemian aikana ja jälkeen. Tutkimuksessa käytettiin kahta eri kyselyä: Pediatric Symptom Checklist (PSC-17) arvioi lasten emotionaalisia ja käyttäytymishäiriöitä, kun taas THRIVE-kyselyllä, joka on kehitetty sairaalassa perheiden sosiaalisten riskien ja niihin liittyvien tarpeiden arvioimiseksi ja se on sopeutettu WE CARE -ohjelmasta (Well Child Care, Evaluation, Community Resources, Advocacy, Referral, Education), mitattiin sosiaalisia riskejä ja niihin liittyviä tarpeita. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että pandemian keskivaiheessa lasten psyykkiset oireet olivat lisääntyneet merkittävästi verrattuna ennen pandemiaa (Spencer, ym., 2021). Lisäksi pandemian keskivaiheessa havaittiin vahva yhteys lapsen mielenterveysongelmien ja sosiaalisten riskien välillä (Spencer, ym., 2021). Esimerkiksi lisääntynyt ruutu-

aika ja huoltajan masennusoireet olivat yhteydessä lisääntyneisiin lapsen mielenterveysongelmiin (Spencer, ym., 2021). Nämä tulokset korostavat peruskouluikäisten lasten mielenterveysongelmien merkittävää lisääntymistä COVID-19-pandemian aikana ja niiden yhteyttä sosiaalisiin riskeihin (Spencer, ym., 2021).

1.1.3 Oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeudet peruskoululaisilla voivat merkittävästi vaikuttaa oppilaiden kouluhyvinvointiin (Aro, ym., 2020; Reivinen & Vähäkylä, 2013) Oppimisvaikeus -käsitteen merkitsevän, miten akateemiset perustaidot kuten laskeminen, lukeminen tai kirjoittaminen ovat jäljessä suhteessa luokkatasoon, älykkyyteen tai ikään (Reivinen & Vähäkylä 2013). Älykkyys nähdään nykyään enää vain oppimisvaikeuksia poissulkevana kriteerinä, kun tutkitaan laaja-alaisempia kehitykseen liittyviä viivästyksiä, kuten kehitysvammaisuutta. (Reivinen & Vähäkylä 2013). Aro, Eloranta, Parhiala ja Torppala (2020) määrittävät oppimisvaikeuksien tarkoittavan vaikeuksia oppia perustaitoja, kuten lukemista, kirjoittamista ja matematiikkaa, ja ne voivat ilmetä kapea-alaisesti tai usealla alueella samanaikaisesti. Nämä vaikeudet ovat usein kehityksellisiä häiriöitä, jotka voivat jatkua aikuisuuteen asti.

Keskimäärin oppimisvaikeuksia kokevilla lapsilla ja nuorilla on enemmän ongelmia koulumotivaation ja hyvinvoinnin kanssa (Torppa 2019, 1). Pahimmillaan vaikeudet voivat johtaa vakaviin hyvinvoinnin ongelmiin, esimerkiksi ahdistukseen tai masennukseen. (Torppa 2019, 1). Lasten kokemat oppimisvaikeudet herättävät heissä negatiivisia tunteita, ja madaltavat oppimismotivaatiota (Reivinen & Vähäkylä, 2013). Oppimisvaikeudet voivat aiheuttaa myös itsearvostuksen laskua, väsymystä ja oppimistilanteiden välttelyä (Aro, ym. 2020). Oppimisvaikeuksista kärsivillä on kohonnut riski heikkoon oppijaminäkuvaan (Torppa 2019, 1). Sisäisen oppimismotivaation löytäminen on usein haastavaa oppimisvaikeuksista kärsiville lapsille, riskinä on, että oppimistilanteet jäävät yksilölle merkityksettömiksi ja ulkoiset tekijät alkavat ohjaamaan niitä (Reivinen & Vähäkylä 2013). Myös heikon itsetunnon ja ahdistuneisuuden riski kasvaa. Korkeimmillaan riski on oppilailla, joilla oppimisvaikeuksia on juuri matematiikassa. Huolestuttava tilanne on myös silloin, kun oppimisvaikeudet yhdistyvät heikkoon itsetuntoon, sillä itsetunnossa tapahtuvat muutokset 15–20 –vuotiaana ovat marginaalisia. (Torppa 2019, 1).

Monissa tutkimuksissa on löydetty yhteys suurentuneen psyykkisen oireilun riskin ja oppimisvaikeuksien välillä (Reivinen & Vähäkylä, 2013). Oireilu voi näkyä sisäänpäin suuntautuvina oireina, kuten pelkoina, masentuneisuutena tai alavireisyytenä tai ulospäin suuntautuvina oireina, kuten levottomuus, keskittymisvaikeudet tai käytöshäiriöt. (Reivinen & Vähäkylä, 2013). Myös kolmannella, eli ulkoisella tekijällä voi olla yhteyksiä sekä oppimisvaikeuteen että hyvinvointiin, joka selittää hyvinvoinnin ongelmat (Torppa, 2019, 1). Mikäli kolmansilla tekijöillä, esimerkiksi hermoston toiminnalla tai perinnöllisillä taustatekijöillä, ei olisi mitään vaikutusta, myös yllä mainittujen psyykkisten oireiden kohdalla, oireilun tulisi alkaa vasta oppimishaasteiden alkaessa. (Reivinen & Vähäkylä, 2013).

Suurin osa oppimisvaikeuksista kärsivistä selviää ilman vakavia seurauksia, he tarvitsevat kuitenkin monipuolista tukea, joka jatkuu koko peruskouluajan (Reivinen & Vähäkylä, 2013; Torppa 2022, 2). Myös vaikeissa tilanteissa saatu kaverin, perheen tai opettajan tuki vaikuttaa positiivisesti ja ehkäisee hyvinvoinnin ongelmia oppimisvaikeuksista kärsivillä (Torppa, 2022, 2). Vaikeuden lieventyminen voi vaikuttaa myönteisesti elämään aikuisuuteen asti. Tulokset korostavat tarvetta yksilölliselle tuelle ja sen jatkumiselle nuoruusiässä sekä aikuisuuden kynnyksellä. Oppilaat tarvitsevat tukea sekä oppimisessaan että hyvinvoinnissaan, ja aikuisten on tärkeää ymmärtää kokonaisvaltaisesti oppilaan tilanne. (Aro, ym., 2020). Kuitenkin monissa opiskeluympäristöissä lähi- sekä tukiopetuksen mahdollisuudet ovat vähentyneet (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2020, 22). Oppimisvaikeuksista kärsivillä on kohonnut riski heikkoon oppijaminäkuvaan ja itsetuntoon sekä ahdistukseen. Riski on erityisen kohonnut oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia matematiikassa. Huolestuttava tilanne on myös silloin, kun oppimisvaikeudet yhdistyvät heikkoon itsetuntoon, sillä itsetunnossa tapahtuvat muutokset 15–20 –vuotiaana ovat marginaalisia. (Torppa, 2019,1).

1.1.4 Kodin ja koulun yhteistyö

Kodin ja koulun välillä olevan yhteistyön toimiminen on merkityksellistä lapsen henkisen kasvun ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiselle (Janhunen, 2013, 36). Vanhemmat ovat lapsistaan esisijaisesti kasvatusvastuussa. Kasvatusvastuuta jaetaan kuitenkin muun lapsen lähiympäristön kanssa (Latvala, 2012, 29). Kasvatusvastuu kehittyy

ajan saatossa kasvatuskumppanuudeksi, jonka tavoitteena on yhteisymmärryksessä tukea lapsen kehitysvaiheen ja iän kannalta merkityksellisiä kasvuvaiheen prosesseja (Latvala, 2012, 29). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, 75) sanotaan kodin ja koulun yhteistyöstä seuraavanlaisesti: ”*Opetus ja kasvatus tulee järjestää yhteistyössä huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista ohjausta ja tukea.*” Lisäksi POPS (2014, 75) nostaa esille nivelvaiheiden aikaisen yhteistyön merkityksen.

Onnistunut vuorovaikutus koulun ja kodin välillä viestii lapselle, että hänen ympärillään on hänen elämästään kiinnostuneita aikuisia, ja korostaa huolenpitoa lapsen hyvinvoinnista (Lämsä, 2017). Lapsi myös ymmärtää, että hän voi aina luottaa siihen, että tarvittaessa hänelle tarjotaan apua ja tukea (Lämsä, 2017). Kodin ja koulun hyvä, toimiva yhteistyö on paras tukitoimi koulunkäynnin onnistumiselle (Leskisenoja & Sandberg, 2019).

1.1.5 Kouluun kiinnittyminen

Kouluun kiinnittyminen on merkittävässä roolissa osana lasten ja nuorten positiivista kokemusta koulusta ja se onkin näin ollen olennainen tekijä kouluhyvinvoinnin kannalta (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004, 77). Kouluun kiinnittyminen pitää sisälleen muun muassa kouluidentiteetin eli nuoren kokemuksen kuulumisesta kouluyhteisöön ja olevan osa sitä, vuorovaikutussuhteet koulun henkilökuntaan ja muihin oppilaisiin sekä sitoutumisen koulutyöhön (Wang & Eccles, 2012, 883). Pelkosen ja Virtasen (2023) mukaan vahva kouluun kiinnittyminen luo pohjan myönteiselle koulukokemukselle ja edistää nuoren oppimista, sosiaalisia suhteita ja psykososiaalista hyvinvointia koulussa (Pelkonen & Virtanen, 2023).

Wang ja Eccles (2012, 882) havaitsivat, että useat tutkimukset ovat osoittaneet vahvalla kouluun kiinnittymisellä olevan positiivinen yhteys oppilaiden akateemisiin suorituksiin, psyykkiseen hyvinvointiin ja tyytyväisyyteen koulunkäynnissä (Wang & Eccles, 2012, 886). Heidän mukaansa oppilaat, jotka kokevat olevansa osa kouluyhteisöä ja joilla on myönteinen asenne koulutyötä kohtaan, ovatkin todennäköisemmin motivoituneita koulunkäyntiin ja osallistumaan koulun toimintaan (Wang & Eccles, 2012,

8865). Toisaalta heikolla kouluun kiinnittymisellä on havaittu olevan yhteys luvattomiin koulupoissaoloihin ja jopa syrjäytymiseen (Wang & Eccles, 2012, 886).

Gasevicin, Dendlerin ja Longmuirin (2019) mukaan kouluun kiinnittyminen ja luvattomat koulupoissaolot ovat selvästi yhteydessä toisiinsa, vaikkakaan yhteyden suuntaa on vaikea sanoa (Gasevic, Dendler, & Longmuir, 2019, 37). Vahva kouluun kiinnittyminen voi toimia suojaavana tekijänä luvattomia poissaoloja vastaan, kun taas heikko kiinnittyminen voi lisätä niiden riskiä. Toisaalta luvattomat koulupoissaolot voivat myös vähentää kouluun kiinnittymistä, sillä kouluun kiinnittyminen edellyttää nuoren vuorovaikutusta kouluympäristössä. (Gasevic, Dendler & Longmuir, 2019, 37.) Pelkonen ja Virtasen (2023) mukaan koulujen onkin tärkeää panostaa kouluun kiinnittymiseen ja luoda kannustava, turvallinen ja osallistava oppimisympäristö kaikille oppilaille (Pelkonen & Virtanen, 2023).

1.2 Koulupoissaolot

Tässä luvussa tarkastelemme koulupoissaoloja Suomessa sekä keskitymme erityisesti koulupoissaolotyyppien ja -käsitteiden määrittelyyn sekä luokitteluun. Toteuttamassamme kirjallisuuskatsauksessa tarkastelemme koulupoissaolojen taustatekijöitä yksilö-, vanhemmuus- ja perhe-, koulu- sekä yhteisötasolla ja koulupoissaolojen tukitoimia suomalaisissa peruskouluissa. Tutkielmamme käsittelee luvattomia koulupoissaoloja, joiden voidaan nähdä olevan koulunkäynnin kannalta vakava huolenaihe ja ilmiö koulumaailmassa (Gubbels, van der Put & Assink, 2019, 1637; Kearney, González, Graczyk, & Fornander, 2019, 3). Näin ollen jätämme tutkielmastamme pois luvalliset poissaolot, vaikkakin käsittelemme niitä lyhyesti teoreettisessa viitekehityksessämme osana koulupoissaolojen määrittelyä ja luokittelua. Luvallisilla poissaoloilla tarkoitetaan satunnaisia, useimmiten esimerkiksi terveydellisistä syistä johtuvia tai huoltajien kanssa ennalta sovittuja poissaoloja, jotka ovat useimmissa tapauksissa ongelmattomia ja pienissä määrin normaaleja (Heyne ym., 2019, 9). On kuitenkin olennaista ymmärtää, ettei koulupoissaolojen luvallisuus automaattisesti tarkoita, että lapsen koulupoissaolot eivät olisi ongelmallisia (Pelkonen & Virtanen, 2021, 5).

Heynen ja kollegoiden (2019) mukaan yksinkertaisimmillaan koulupoissaolon voi määritellä nuoren poissaoloksi koulusta, mutta kyseinen määritelmä jättää ilmiöstä pois sen monisyiset ja moninaiset ilmenemismuodot, joita puolestaan eri koulupoissaolotyypeillä pyritään ottamaan huomioon (Heyne ym., 2019, 8). Näin ollen käsitteiden määrittäminen on tärkeä välivaihe lähdeittäessä tutkimaan koulupoissaolojen taustatekijöitä, seurauksia ja tukitoimia. Voitaissiinkin nähdä, että koulupoissaolojen taustatekijät ovatkin koulupoissaolotyyppien keskeinen erotteleva tekijä. Eri koulupoissaolotyyppien tunnistaminen ja tiedostaminen tutkimuksien mukaan myös helpottaa sopivien tukitoimien valintaa. (Heyne ym., 2019, 8.)

1.2.1 Koulupoissaolojen käsitteitä ja koulupoissaolotyyppiä

Seuraavaksi tarkastelemme käsitteistöä koulupoissaolojen ympärillä, joiden vakiintumisessa Suomessa on ollut puutteita. Toisaalta esimerkiksi Palmun ja kollegoiden (2020) mukaan useat tutkijat ovat sitä mieltä, ettei yksiselitteistä käsitteistöä ole mielekästä luoda moniulotteisesta ilmiöstä (Palmu ym., 2020, 9). Määtän tutkimusryhmä (2020) totesi, että käsitteistön hajanaisuus voi kuitenkin johtua osittain myös tutkimuksen määrän tähänastisesta vähäisyydestä Suomessa (Määttä ym., 2020, 11).

Suomessa koulupoissaoloista käytetään usein myös nimitystä kouluakäymättömyys, joka määritellään Havikin, Brun ja Ertesvågen (2014) mukaan lapsilähtöiseksi poissaoloksi, jonka taustalla on koulussa kohdatut kielteiset tunteet tai tilanteet (Havik ym., 2014, 131). Havikin tutkimusryhmän (2014) mukaan vaikka koulupoissaoloja ja kouluakäymättömyyttä termeinä käytetään usein kuvaamaan samaa ilmiötä, kouluakäymättömyys viittaa tilanteeseen, jossa nuoren kiinnittyminen kouluyhteisöön on jo heikentynyt huomattavasti (Havik ym., 2014, 131). Kouluakäymättömyyden käsitettä voidaan nähdä käytettävän nimenomaan tilanteissa, joissa poissaolot vaikuttavat negatiivisesti nuoren koulunkäyntiin. (Havik ym., 2014, 131)

Usein Suomen kouluarjessa keskustellaan luvallisista ja luvattomista poissaoloista. Esimerkiksi Wilma-tietojärjestelmässä kodin ja koulun yhteydenpitoon poissaolot ilmoitetaan usein luvallisina, luvattomina tai terveydellisinä syinä, johon lukeutuu yksi yleisimmistä luvallisista poissaolotilanteista, jolloin nuori on sairaana. Kyseisellä jaolla voidaankin erotella usein nimenomaan ennalta sovitut tai esimerkiksi sairauden vuoksi

tulevat poissaolot koulusta, jotka ovat usein huoltajan ilmoittamia tai tiedossa olevia poissaoloja. Myös luvallisilla poissaoloilla voi kuitenkin kasaantuessaan olla negatiivinen vaikutus koulunkäyntiin (Gubbels ym., 2019, 1638).

Määttä ja kollegat (2020) käyttävät termiä kouluakäymättömyys kuvaamaan englanninkielisessä kirjallisuudessa käytettyä termiä “School Attendance Problems” (SAP), joka luokitellaan neljään eri poissaolotyyppiin (school attendance problems types): 1) koulukieltäytyminen (school refusal), 2) pinnaaminen (truancy), 3) huoltajalähtöinen (school withdrawal) ja 4) koululähtöinen poissaolo (school exclusion) (Heyne ym., 2019). Useissa tutkimuksissa tarkastellaankin poissaolojen taustalla olevia tekijöitä ja niiden yhteyttä näihin poissaolotyyppihin (Määttä ym., 2020, 8).

Edellä mainitut neljä SAP-poissaolotyyppiä erottelevatkin nimenomaan luvattomat poissaolot eri syistä johtuviksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023, 21–22). Sen sijaan luvallisia poissaoloja ei suoranaisesti mallissa ole otettu huomioon, vaikkakin huoltajalähtöinen poissaolo (school withdrawal) huomioi mahdollisuuden, jossa kouluakäymättömyys on joko vanhemmista lähtöistä tai vanhemmat eivät tunnista koulusta kieltäytyvän nuoren toiminnan vakavuutta. Kyseisissä tilanteissa poissaolot voivat näyttäytyä luvallisena, mutta pitkällä tähtäimellä kyseessä on luvaton, oppivelvollisuutta ja nuoren hyvinvointia uhkaava tilanne. Perheissä esiintyvät ongelmat voivatkin vaikeuttaa merkittävästi säännöllistä koulunkäyntiä (Heyne ym., 2019, 8).

Heynen ja kollegoiden (2019) mukaan koululähtöisillä koulupoissaololla tarkoitetaan, että poissaolot ovat peräisin koulun päätöksestä lyhentää tai keskeyttää koulupäivä esimerkiksi tilanteissa, joissa nuoren voidaan nähdä olevan vaaraksi itselleen tai muille tai jos nuorella katsotaan olevan alentunut kyky käydä koulua (Heyne ym., 2019, 5). Koululähtöinen poissaolo voi olla myös koulusta erottaminen määräaikaisesti tilanteissa, joissa nuoren rikkomus on vakava tai käyttäytyminen jatkuu kirjallisen varoituksen tai jälki-istunnon jälkeen (Perusopetuslaki 36§). Ensisijaisesti koululähtöisessä poissaolossa kouluakäymättömyys johtuu siis koulun toiminnasta, vaikka sen taustalla on lähes poikkeuksetta nuoren käytös (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023, 18).

Heynen ja kollegoiden (2019) mukaan pinnaamisella tarkoitetaan usein motivaatio- tai sosiaalisista tekijöistä johtuvaa tietoisia päätöstä jättää oppitunteja tai koulupäiviä välistä esimerkiksi yhdessä muiden kavereiden kanssa. Vaikka pinnaaminen on koulunkäyntiä merkittävästi haittaava tekijä, ei se poissaolotyyppinä usein ole esimerkiksi kouluun kiinnittymiseen tai mielenterveyden haasteisiin liittyvää, jolloin koulupoissaoloihin puuttuminen lähtee hyvin erilaisista lähtökohdista, kuin esimerkiksi koulukieltäytymisessä, jolloin koulupoissaoloon liittyy usein kykenemättömyyttä käydä koulua esimerkiksi ahdistuksen tai masennuksen vuoksi. (Heyne ym., 2019, 5–6.)

Heyne ja kollegat (2019) totesivat, että koulukieltäytymistä käsitteenä käytetään silloin, kun nuoren läheiset ovat tietoisia nuoren koulupoissaoloista ja tuesta huolimatta kouluun tuleminen ja koulussa oleminen on haasteellista. Usein koulukieltäytymisessä ilmenee myös kielteistä suhtautumista sekä motivaatio-ongelmia kouluun ja koulunkäyntiin. Mikäli nuoren koulunkäynnin haasteet liittyvät johonkin tiettyyn tai tiettyihin koulussa ilmeneviin tilanteisiin, puhutaan usein myös koulupelosta (school fobia). (Heyne ym., 2019, 6–7.) Maynardin ja kollegoiden (2015) mukaan osa tutkijoista haluaakin erottaa koulukieltäytymisen käsitteenä koulupoissaoloista ja kouluakymättömyydestä, sillä koulukieltäytymisessä on usein merkittäviä psykososiaalisia ja emotionaalisia taustatekijöitä (vrt. pinnaaminen). Osa tutkijoista puolestaan näkee, että myös koulukieltäytymisen voidaan nähdä sisällytettävän kyseisten määritelmien joukkoon. (Maynard ym., 2015, 11.)

Vaikka esittelemämme kansainvälisten koulupoissaolotyyppien voidaan uskoa esiintyvän pääpiirteittäin myös Suomessa, Määtän tutkimusryhmän (2020) mielestä on tärkeä huomioida muun muassa eri maiden väliset yhteiskunnalliset ja kulttuuriset erot, jotka voivat vaikuttaa muun muassa siihen, miten esimerkiksi kouluympäristöstä poissulkeminen tai koulusta vetäytyminen Suomessa määritellään (Määttä ym., 2019, 32). Näin ollen onkin tarvetta saada lisää suomalaisessa koulujärjestelmässä tehtyä tutkimusta ja käsitteiden määrittelemistä.

1.2.2 Koulupoissaolojen valtakunnallinen toimintamalli

Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2021 käynnistämän Sitouttavan kouluyhteistyön hankkeen (SITKO-hanke) tavoitteena on ollut luoda selkeät linjaukset koulupoissaolojen tarkasteluun ja yhtenäistää koulujen tukitoimia Suomessa. Tavoitteena on myös vahvistaa perusopetuksen laatua ja tasa-arvoa hankkeen ollessa osana Oikeusoppia -ohjelmaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021.) Ennen mallin käyttöönottoa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) tekemän väliraportin (2022) mukaan poissaoloihin reagoimisen kynnyksrajat vaihtelivat opetuksen järjestäjien sekä koulujen kesken (Markkanen ym., 2022, 3–4).

Sitko-hankkeen myötä on kehitetty uusi valtakunnallinen toimintamalli (Sitouttava kouluyhteistyö-malli, SKY-malli) yhteistyössä Opetushallituksen, Karvin sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamien ja koordinoimien pilottihankkeiden pohjalta. Jopa yli 100 kuntaa ja 120 opetuksen järjestäjää osallistui pilottitoimintaan. SKY-malli on otettu käyttöön syksyllä 2023. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023, 10.) Tavoitteena on vakiinnuttaa malli vuosien 2023–2024 aikana kaikkiin Suomen kuntiin ja kouluihin, Opetushallituksen toteuttaessa valtakunnallisen täydennyskoulutuskokonaisuuden (Opetushallitus, 2023).

Edellä mainittu SKY-malli on linjassa 1.8.2023 voimaan tulleen lakimuutoksen kanssa, joka velvoittaa opetuksen järjestäjän ennaltaehkäisevään työhön koulupoissaolojen taustalla sekä systemaattisesti seuraamaan koulupoissaoloja ja puuttumaan niihin (Perusopetuslaki 628/1998, 26 § 2 mom.). SKY-malli pitää sisällään esimerkiksi konkreettisia toimenpiteitä, joihin koulun henkilökunta on velvollinen tiettyjen koulupoissaolojenmäärien tullessa täyteen. Vaikka uusi lakimuutos velvoittaa jokaisen opetuksen järjestäjän puuttumaan koulupoissaoloihin, voivat kunnat ja koulut edelleen suunnitella ja laatia omat toimintamallinsa, ottaen huomioon muun muassa omat resurssinsa ja aikaisemmat toimenpiteet.

Enemmistö Suomen kunnista on hyödyntänyt SKY-mallia jakamalla tuen eri muodot ja toimenpiteiden aloittamisen koulupoissaolojen prosentti- tai tuntimääriin lukuvuodessa (ns. koulupoissaolojen portaat). Portaat jakautuvat useimmissa malleissa koulu-

poissaolojen ehkäisyyn (alle 5–10 %), kohdennettuihin toimiin (5/10 % - 20 %) ja vahvaan tukeen (yli 20 %). Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tekemän *Kouluakäymättömyys Suomessa*-tilannekartoituksen (2020) mukaan kyselyyn vastanneista koulun henkilökunnasta (oppilaanohjaajat, erityisopettajat, kuraattorit, rehtorit ja muut yläkoulun toimijat) noin puolet vastaajista kertoi, että koulussa puututaan poissaoloihin silloin, kun kertyneitä poissaoloja on noin 31–50 tuntia (Määttä ym., 2020, 21).

Koulupoissaolojen portaat-malli on linjassa aikaisemmin koulupoissaoloihin puuttumista varten kehitetyn kansainvälisen 3-tasoisien tuen mallin kanssa (Multi-tiered System of Supports Model for School Attendance/Absenteeism), jossa myös koulupoissaolojen määrää ja vakavuutta käytetään määriteltäessä tuen tasoa (Kearney & Graczyk, 2014; Kearney 2016). Molemmissa malleissa on myös määritelty kaikille tarjolla oleva yleinen tuki (taso 1, ennaltaehkäisevä tuki), kohdennetumpi tuki orastaviin koulupoissaoloihin (taso 2, kohdennettu tuki) sekä tuen toimet tilanteissa, joissa nuorella on jo merkittävämpi määrä koulupoissaoloja (taso 3, vahva tuki). (Kearney & Graczyk, 2014; Kearney, 2016.)

Kuten edellä kuitenkin mainittiin, lainsäädäntö ei kuitenkaan määrittele, kuinka opetuksen järjestäjän tulee toimeenpanna uusi perusopetuslain muutos. Toisaalta kuitenkin monet lait omilta osiltaan määrittelevät, millaisia toimenpiteitä koulun tulee tehdä osana koulupoissaolojen tukitoimia. Esimerkiksi koulun henkilökunnalla on velvollisuus ohjata nuori oppilashuollon palveluihin (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 11§ & 16§) ja tarvittaessa koulun viranomaisella on velvollisuus tehdä sosiaalihuoltolain mukainen yhteydenotto tai lastensuojeluilmoitus, mikäli nuoren oppivelvollisuuden voidaan nähdä olla vaarassa tulla suoritetuksi (Sosiaalihuoltolaki 35§, Lastensuojelulaki 25§).

1.2.3 Koulupoissaolojen tilastoja Suomessa

Määttän tutkimusryhmä (2020) kuvaili, että koulupoissaolojen tutkimus Suomessa ja Pohjoismaissa on ollut viime vuosiin asti vähäistä verrattuna esimerkiksi Pohjois-Amerikkaan ja Länsi-Eurooppaan (Määttä ym., 2020, 11). Vuodesta 2019 eteenpäin onkin pyritty selvittämään tarkemmin kokonaiskuvaa koulupoissaolojen taustalla Suomessa ja linjaamaan valtakunnallisia tukitoimia, jotta nuoren koulun kannalta huolestuttaviin

poissaoloihin pystyttäisiin puuttumaan systemaattisesti riittävän varhaisessa vaiheessa (Opetushallitus, 2023; Määttä ym., 2020; Markkanen ym., 2022; Markkanen & Pusa, 2023).

Aikaisemmin koulupoissaolojen ja kouluakäymättömyyden yleisyyttä on arvioitu lähinnä koululaisille toteutettujen kouluterveyskyselyiden avulla, jossa kouluakäymättömyyden yleisyys perustuvat nuorten omiin vastauksiin koulupoissaolomääristä (Määttä ym., 2020, 5). Poissaolojen yleisyyttä kartoitetaan seuraavin kysymyksiin: ”Kuinka monta kertaa sinulla on ollut luvattomia poissaoloja tai olet pinnannut koulusta kuluva vuotena” sekä ”Kuinka monta kertaa olet ollut poissa koulusta sairauden vuoksi”.

Vuoden 2019 kouluterveyskyselyn mukaan viikoittaisia tai jopa päivittäisiä luvattomia koulupoissaoloja on jopa neljällä prosentilla kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista (THL, 2019). Kouluterveyskyselyiden lisäksi muuta virallista tutkimustietoa Suomen peruskoululaisten koulupoissaoloista ei kuitenkaan ole ennen vuotta 2020 tehty. Vaativan erityisen tuen (VIP) -verkosto tilasi kartoituksen, jonka tarkoituksena oli selvittää tarkemmin vuoden 2019–2020 kouluakäymättömyyttä Suomessa (Määttä ym., 2020, 6). Tilannekartoituksen tavoitteena oli myös selvittää, millaisia perus- ja täydennyskoulutustarpeita opettajille oli tarpeen muodostaa koulupoissaolojen ratkaisemiseksi.

Vuonna 2020 valmistunut *Kouluakäymättömyys Suomessa*-kartoituksen mukaan koulupoissaolot ovat lisääntyneet lähivuosien aikana (Määttä ym., 2020, 81). Myös pitkäaikaiset poissaolot ovat yleistyneet, ja arvioiden mukaan Suomessa on vähintään 4000 yläkouluikäistä nuorta (2–3 % yläkouluikäisistä), joiden koulupoissaolot vaikuttavat kokonaisvaltaisesti nuoren hyvinvointiin, vaarantaen samalla oppivelvollisuuden suorittamisen (Määttä ym., 2020, 19). Myös erilaiset koulujen tekemät erityisjärjestelyt ovat yleistyneet nuorten keskuudessa, joilla koulupoissaolot ja kouluakäymättömyys ovat pitkäaikaisia (Määttä ym., 2020, 19).

Aikaisempien kansainvälisten tutkimuksien mukaan 1–5 % oppilaista esiintyy pitkäaikaisia koulupoissaoloja (mm. Burke & Silverman, 1987; Egger, Costello & Angold, 2003; Havik ym., 2015; Heyne, 2001). Tilannekartoitus on siis linjassa aikaisempien

kouluterveyskyselyiden pohjalta tehtyihin arvioihin koulupoissaoloista nuorten keskuudessa ja aikaisemmin tehtyjen kansainvälisten tutkimuksien kanssa. Kuitenkin opetushenkilöstön arvion mukaan kouluakäymättömiä on vuositasolla selkeästi edellä mainittua tutkimustietoa enemmän (Määttä ym., 2020, 5–6, 17).

1.2.4 Koulupoissaolojen seurauksia systeemiteorian valossa

Koulupoissaoloilla on monia haitallisia seurauksia, mikä korostaa tarvetta puuttua niihin varhaisessa vaiheessa. Lyhytaikaiset vaikutukset voi olla muun muassa huonot oppimistulokset (Gottfried, 2009), koulukiusaaminen (Havik ym., 2015), mielenterveysongelmat (Ek & Eriksson, 2013) sekä päihteiden käyttö (Hill & Mrug, 2015). Pitkäaikaiset poissaolot voivat puolestaan lisätä riskiä koulupudokkuuteen (Schoeneberger, 2012; Smerillo, Reynolds & Ou, 2018), mikä yhdistetään aikuisiän ongelmiin niin työllistymisessä, taloudessa kuin terveydessä (Lansford, Dodge, Pettit & Bates, 2016; Vantaja & Järvinen, 2004). Koulupoissaolot lisäävät myös yhteiskunnan taloudellisia kustannuksia, eikä näin ollen ole pelkästään yksilön ja lähiympäristön ongelma (Latif, Choudhary & Hammayun, 2015). Olennaista onkin ymmärtää koulupoissaolojen ja niiden seurauksien vastavuoroisuus: koulupoissaolot voivat vaikuttaa esimerkiksi nuoren koulumotivaatioon ja oppimiskäsitykseen, mikä puolestaan osaltaan on yhteydessä lisääntyneisiin koulupoissaoloihin ja muun muassa syrjäytymisriskin nousemiseen mahdollisen kouluttautumisen puutteen seurauksena (Nurmi, 2011, 28).

Koulupoissaolojen eri ulottuvuuksia voidaankin tarkastella niin yksilö- kuin yhteiskunnallisella tasolla eri systeemien kautta. Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian (1979, 12) mukaan yksilön kehitys ja elämässä tapahtuvat muutokset nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa niin, että ympäristö jakautuu viiteen eri systeemiin, joissa muutoksia esiintyy. Nämä viisi systeemitasoa ovat mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosysteemi. (Bronfenbrenner, 1979, 12.)

Bronfenbrennerin (1979, 22–23) mukaan systeemit ovat jatkuvassa dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään, vaikuttaen toistensa toimintaan (Bronfenbrenner 1979, 22–23). Näin ollen nuoren koulupoissaolot eivät ole pelkästään henkilökohtainen ongelma, vaan vaikuttavat useimmiten myös esimerkiksi perhesuhteisiin tai yhteiskunnan talouteen (mm. tulevaisuuden työttömyysprosentti tai tukipalveluiden tarve) (Nurmi, 2011,

31; Autio ym., 2018, 346). Maynardin ja kollegoiden (2015, 6) mukaan esimerkiksi huolestuttava määrä koulupoissaoloja merkitsee laaja-alaisten ja moniammatillisten tukitoimien järjestämistä, mikä aiheuttaa lisäkustannuksia yhteiskunnallisella tasolla (Maynard ym., 2015, 6).

Virtanen ja Pelkonen (2023) totesivat, että kun koulupoissaoloja tarkastellaan yksilötasolla ja lähiympäristössä (mikrosysteemi), liitetään siihen useimmiten erilaisia psykososiaalisia haasteita, kuten syrjäytymistä tai sosiaalisten tilanteiden pelkoa (Virtanen & Pelkonen, 2023). Myrskylän (2012, 2–3) mukaan sosiaalinen syrjäytyminen koulumaailmasta voi ilmetä hyvin laajalti ihmisen sosiaalisen ympäristön kaventumisena: syrjäytymisenä koulu yhteisön lisäksi perheestä, ystävästä sekä harrastuksista. Toisaalta syrjäytyminen voi myös kasaantua niin, että aluksi nuori jättää pieniä sosiaalisia kontakteja välistä, niiden lopulta vähentyen minimaaliseksi tai lähes olemattomiksi, nuoren jättäytyessä vähitellen pois sosiaalisista menoista. Poissaolojen lisääntyminen tai koulusta kokonaan poisjättäytyminen taas useimmiten lisäävät haasteita entisestään. (Myrskylä, 2012, 2–3.) Bronfenbrennerin (1979, 22–23) mukaan mikrotasolla vuorovaikutuksen voidaankin nähdä olevan kaksisuuntaista. Siinä missä esimerkiksi nuoren vanhemmat vaikuttavat nuoren käyttäytymiseen, vaikuttaa myös nuori vanhempiansa käyttäytymiseen ja uskomuksiin omilla teoillaan. Mikrosysteemin tasolla voimakkaimpia näyttävät olevan kahdensuuntaiset vaikutteet ja niiden nähdään olevan eniten vaikuttavia tekijöitä yksilön kehitykseen. (Bronfenbrenner, 1979, 22–23.)

Bronfenbrenner (2002, 264) kuvasi vähintään kahden tai useamman mikroympäristön välistä prosessia tai vuorovaikutusta mesosysteemin tasolla (Bronfenbrenner, 2002, 264). Pelkonen ja Virtanen (2023) totesivat mesosysteemin vuorovaikutussuhteita olevan esimerkiksi kodin ja koulun väliset suhteet (Pelkonen & Virtanen, 2023). Näin ollen esimerkiksi nuoren kouluakäymättömyys ei vaikuta pelkästään yksilöön itseensä, vaan myös lähiympäristön (mikrosysteemin) väliseen vuorovaikutukseen, tässä tapauksessa useimmiten vuorovaikutuksen vähenemisen tai muutoksen kautta. Voidaan miettiä esimerkiksi tilannetta, missä nuori käy epäsäännöllisesti koulussa, mutta ei ole vuorovaikutuksessa kuin vain pakollisten kontaktien kanssa. Bronfenbrenner (2002, 264)

totesi, että on tietenkin hyvä huomioida, ettei vaikutukset aina ilmene jokaisella systeemin osa-alueella samalla tavalla (Bronfenbrenner, 2002, 264). Nuori voi esimerkiksi tukeutua perhepiiriin entisestään, jättäytyessään vähitellen pois kouluyhteisöstä.

Bronfenbrennerin mukaan (2002, 264–265) vuorovaikutussuhteiden laatu vaikuttaa nuoren sosiaalistumiseen sen mukaan, miten mikrosysteemit ovat linjassa toistensa kanssa, vai kokeeko nuori niiden välillä ristiriitoja. Voidaankin todeta, että mikroympäristöjen (kuten koulun ja kodin) toisistaan eroavat odotukset ja vaatimukset yksilöä kohtaan voivatkin olla vaikuttamassa ristiriitaisesti yksilön kokemukseen. (Bronfenbrenner, 2002, 264–265.) Bronfenbrenner toteaa (2002, 264), että eri mikrosysteemin päällekkäisiä vaikutuksia yksilön kehityksessä on kuitenkin vaikea tutkia (Bronfenbrenner, 2002, 264). Kuitenkin esimerkiksi korona-aikana oli mahdollisuus tutkia useiden eri mikrosysteemien muutoksia sekä niiden yhteisvaikutuksia koulunkäyntiin (Ahtiainen ym., 2021).

Bronfenbrennerin (2002, 264–266) mukaan eksosysteemillä tarkoitetaan sosiaalisen ympäristön ja yhteiskunnallisten rakenteiden vaikutusta lapsen elämään, esimerkiksi kouluttautumisen tai terveydenhuollon vaikutuksia nuoren kehitykseen ja hyvinvointiin (Bronfenbrenner, 2002, 264–266). Pelkosen ja Virtasen (2023) mukaan eksosysteemejä ovat esimerkiksi koulun sekä sosiaalitoimen suhteet. Nuoren näyttäytyminen eksosysteemeissä ei aina itse aktiivista, mutta niissä tehdyillä ratkaisuilla voi puolestaan olla kielteinen tai myönteinen vaikutus nuoren elämässä. (Pelkonen & Virtanen, 2023.)

Optimaalisessa tilanteessa eri yhteiskunnan palvelut edesauttavat yksilön valmiuksia kehittyä hyvinvoivaksi yhteiskunnan kansalaiseksi (Larja ym., 2016). Monenlaiset ongelmat nuoren elämässä voivat kuitenkin johtaa esimerkiksi koulunkäynnin ongelmiin, jotka voivat puolestaan vaikuttaa ongelmien kumuloitumiseen niin, että esimerkiksi huonot arvosanat koulussa voivat altistaa myöhemmälle jatkokoulutuksen puutteelle, työttömyydelle ja rahaongelmille. Toisaalta esimerkiksi vakava sairastuminen lähipiirissä voi johtaa koulunkäynnin ongelmiin ja nuoren resurssien vähenemiseen jopa niin vähäisiksi, ettei nuorella ole voimavaroja hakeutua avun piiriin (Heyne ym., 2019, 8).

Bronfenbrennerin (2002, 266) mukaan makrosysteemillä tarkoitetaan yhteiskunnallisen ja kulttuurisen vuorovaikutuksen rakennetta, tarkemmin sanottuna jollekin kohdennetulle kulttuurille tai yhteiskunnalliselle kokonaisuudelle ominaisia ekso- mikro- ja ekosysteemien järjestelmien kokonaisuuksia (Bronfenbrenner, 2002, 266). Virtanen ja Pelkonen (2023) toteavat, että koulupoissaolot ilmenevät makrosysteemin tasolla esimerkiksi poliittisissa järjestelmissä ja niissä tapahtuvassa päätöksenteossa, yhteiskunnan suhtautumisessa kouluakäymättömiin nuoriin tai esimerkiksi käsitykseen siitä, kenenellä on vastuu nuoren kouluakäymättömyydestä. Voidaan lisäksi esimerkiksi pohtia, miten kouluakäymättömyys nähdään ja miten avoimesti siitä puhutaan valtakunnallisella tasolla. (Virtanen & Pelkonen, 2023.) Harjumaan mukaan (2022, 29) makrosysteemin vaikutusta nuoren koulunkäyntiin on mahdollista tutkia muun muassa vertailemalla eri maissa opiskelevia nuoria ja kouluakäymättömyyttä (Harjumaan, 2022, 29).

Bronfenbrennerin (2002, 34) mukaan muutokset systeemien eri osissa johtavat aina erilaisten ilmiöiden muutokseen ajassa eli kronosysteemissä (Bronfenbrenner, 2002, 34). Näin ollen esimerkiksi avoin yhteiskunnallinen keskustelu, kouluakäymättömyyttä ehkäisemään pyrkivä päätöksenteko ja tutkimukset kouluakäymättömyydestä voivat johtaa koulupoissaolojen vähenemiseen nuorten keskuudessa, Virtanen ja Pelkonen (2023) toteavat. Valitettavasti kronosysteemissä ilmenevät muutokset voivat olla myös negatiivisia, mikäli erilaiset muuttuvat tekijät sen aiheuttavat. Onkin tärkeä tarkkailla erilaisten ilmiöiden etenemistä ja syy-seuraussuhteita tarkasti, löytääksemme oikeanlaiset toimintatavat yhteiskunnallisen ja globaalisen hyvinvoinnin parantamiseksi. (Virtanen ja Pelkonen, 2023.)

Tutkimuksen toteutus

1.3 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite

Tässä tutkielmassa tarkastellaan luvattomien koulupoissaolojen taustalla olevia taustatekijöitä. Olemme jakaneet tekijöiden tarkastelun yksilö-, vanhemmuus- ja perhe-, koulu- sekä yhteisötasolla. Tutkielman tavoitteena on myös tarkastella sitä, millaisia tukitoimia kouluilla on käytössä erilaisissa koulupoissaolotilanteissa suomalaisissa peruskouluissa. Jaamme tukitoimien tarkastelun ennaltaehkäiseviin, psyykkisiin, pedagogisiin, oppilashuollon ja muihin tukitoimiin. Kyseiset tukitoimet voivat kohdistua huoltajaan, oppilaaseen tai opettajaan. Tukitoimia antavat osapuolet voivat olla huoltaja, koulun opetuksesta vastaava henkilökunta, oppilashuolto sekä moniammatillinen ryhmä, jossa toimia antavat tahot yhdistyvät.

Hirsjärven ja kumppaneiden (2000) mukaan tutkimusongelman määrittelyminen ja rajaaminen selkeästi ennen aineistonkeruuta on tärkeää, jotta tutkimus ei pidä sisällään vain aineiston luokittelua. Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat tutkielman edetessä seuraavanlaiseen muotoon:

1. Millaisia tekijöitä luvattomien koulupoissaolojen taustalla on?
2. Millaisia tukitoimia hyödynnetään koulupoissaoloihin puuttumiseen suomalaisissa peruskouluissa?

Toteutamme kandidaatin tutkielmamme kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvailtava kirjallisuuskatsaus soveltuu menetelmäksi silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä halutaan luoda mahdollisimman laaja yleiskatsaus ilman liikaa rajoittavia metodisia sääntöjä (Salminen, 2011). Koska koulupoissaoloihin keskittyvää tutkimusta ei ole tehty Suomessa vielä kovinkaan paljon, koimme että kuvaileva kirjallisuuskatsaus soveltuu parhaiten menetelmäksi sen mahdollistaman vapauden ja laajuuden vuoksi. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on siis vastata muotoutuneisiin tutkimuskysymyksiin yhdistelemällä, arvioimalla ja tiivistämällä tämänhetkistä tutkimusaineistoa kyseisestä aiheesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009; Machi & McEvoy, 2022).

Kirjallisuuskatsauksen eteneminen on vaiheittaista aiheen rajaamisesta ja tutkimuskysymysten valinnasta siirtyen tiedonhankintaan, kerätyn aineiston järjestelyyn, tulkitaan ja lopuksi analysointiin sekä tuloksiin ja johtopäätöksiin (Machi & McEvoy, 2022). Aloitimme tutkimuskysymyksiemme muotoilemisen aluksi aiheeseen liittyviä julkaisuja, kirjoja ja opinnäytetöitä tarkastellen.

Teoreettisen viitekehyksen myötä aiheeksemme valikoitui nimenomaan koulupoissaolojen taustalla olevat tekijät yksilö-, perhe-, koulu- ja yhteisötasolla sekä koulun tuen muodot, sillä kyseisistä aiheista ei löytynyt kuin muutamia kohdistettuja lähteitä suomen kielellä. Nämä tasot ovat olennaisia koulupoissaolojen ymmärtämisessä. Yksilötasolla tarkastellaan kunkin oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten motivaatiota, oppimisvaikeuksia ja terveydentilaa, jotka voivat vaikuttaa hänen kykyynsä osallistua koulunkäyntiin. Perhetason tekijät, kuten vanhempien koulutustaso, perheen taloudellinen tilanne ja kodin ilmapiiri, voivat myös vaikuttaa lapsen tai nuoren koulunkäyntiin. Koulutasolla tutkitaan koulun ympäristöä ja koulun tarjoamaa tukea oppilaille. Hyvin toimiva koulu ja tarvittavat tukitoimet voivat auttaa ehkäisemään kouluikäymättömyyttä ja tukemaan oppilaiden oppimista. Yhteisötasolla tarkastellaan laajempia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia tekijöitä, kuten naapuruston ominaisuuksia, palveluiden saatavuutta ja yhteisön asenteita koulunkäyntiä kohtaan. Nämä tekijät voivat myös vaikuttaa siihen, kuinka hyvin nuoret sitoutuvat kouluun.

1.4 Tutkimusmenetelmät

Käytimme tutkielmassamme suomenkielisiä korkeatasoisia ja vertaisarvioituja lähteitä. Tarkistimme valikoituneen lähdemateriaalimme JUFO-portaalin avulla. Lisäksi tutkielmassamme pyrimme myös oikeaoppiseen APA7-viittaustekniikkaan tutkimuksen luotettavuuden kannalta, jotta lukijan on helppo löytää alkuperäiset lähteet lähdeluettelon avulla.

Valintakriteereinä sopivan aineiston löytämisessä keskityimme erityisesti seuraaviin seikkoihin tutkimuskysymyksissämme:

- 1) Julkaisu on ilmestynyt vuoden 2010 jälkeen

- 2) Julkaisu käsittelee kouluikäymättömyyden taustatekijöitä tai tukitoimia peruskouluikäisten nuorten ja lasten keskuudessa
- 3) Julkaisu on vertaisarvioitu ja tieteellinen

Lähteitä etsimme Oula-Finnasta, UEF Primosta, Finna.fi:stä ja Google Scholarista hakusanoilla koulupoissaolot, koulupudokkuus, koulukieltäytyminen, kouluikäymättömyys, pinnaaminen, koulupoissaolotyypit ja peruskoulu. Tiedonhaussa käytimme rajaamisessa sekä suomen kielistä että englannin kielistä lähdemateriaalia etsiessä tarvittaessa Boolean-operaattoreita ”AND”, ”OR” ja ”NOT” sekä katkaisumerkkiä. Koska aiheesta ei kuitenkaan löytynyt suomen kielellä paljoa lähdemateriaalia, useimmiten operaattoria AND ei ollut tarpeen käyttää, vaan kävimme lähdemateriaalin kokonaisuudessaan läpi ja valikoimme sieltä sopivat julkaisut rajauksemme perusteella. Tärkeää on myös, että tiedonhakuja tehdessämme rajasimme suoraan pois kaikki alempien ja ylempien korkeakoulututkintojen opinnäytetyöt. Lähteitä, joissa käsiteltiin perusopetuksen tukitoimia koulupoissaolojen ehkäisyksi, oli haastavaa löytää. Tämän kannalta merkittävää oli käyttää ”AND” ja ”OR” operaattoreita, jotta pystyttiin ottamaan huomioon haluttu näkökanta sekä koulupoissaolojen eri synonyymien määrä.

Millaisia tekijöitä eri poissaolotyyppien taustalla on?

Tietokanta:	Hakulauseke	Tulokset:	Hyväksytyt:	Hylätyt:4
Finna.fi	koulupoissaolo* OR koulupudok* OR pinnaam OR koulukielt* OR kouluikäymät* OR koulupoissaolotyypp*	221	6	215
Finna.fi	Tehostettu tuki AND peruskoulu AND opettaja AND rehtori	12	1	11
Oula-Finna	koulupoissaolo* OR koulupudok* OR pinnaam OR	51	2	49

	koulukielt* OR koulu- käymät* OR koulupoissa- olotyypp*			
UEF Primo	koulupoissa- olo* OR kou- lupudok* OR pinnaam OR koulukielt* OR koulu- käymät* OR koulupoissa- olotyypp*	31	2	29

Tutkimuksen tulokset

Tässä osiossa esittelemme tuloksia, jotka on johdettu aineiston analyysistä ja esitellään tutkimuskysymyksiemme mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäinen alaluku kuvaa löydöksiämme liittyen tutkimuskysymykseemme: ”Millaisia yksilöllisiä-, perhe- ja vanhemmuus-, koulu- sekä yhteisötekijöitä luvattomien koulupoissaolojen taustalla on?” Toisessa alaluvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme: ” Millaisia tukitoimia kouluilla on käytössä koulupoissaoloihin puuttumiseen Suomessa?”

2.1 Millaisia tekijöitä koulupoissaolojen taustalla on?

2.1.1 Yksilölliset tekijät

Koulupoissaolojen taustalla vaikuttavat moninaiset yksilölliset tekijät. Virtasen ja Pelkosen (2023) kirjan *Poissa Porukasta: Vahvista Kouluun Kiinnittymistä Ja Puutu Poissaoloihin* mukaan muun muassa sukupuoli (useimmiten yhdessä jonkin muun tekijän kanssa), mielenterveydenongelmilla ja heikolla kouluun kiinnittymisellä on yhteys luvattomiin koulupoissaoloihin (Virtanen & Pelkonen, 2023). Pelkosen, Kiurun ja Virtasen artikkelissa (2022, 292–293) puolestaan seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvat nuoret sekä oppilaiden vanhempi ikä näyttivät heidän mukaansa lisäävän riskiä luvattomiin koulupoissaoloihin (Pelkonen ym., 2022, 292–293). Muita tekijöitä luvattomien koulupoissaolojen taustalla tekemämme katsauksen mukaan havaittiin olevan esimerkiksi maahanmuuttajatausta, tunne-elämän, oppimisen ja käyttäytymisen vaikeudet, päihteiden käyttö, kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt ja erityisopetuksen tarve (Virtanen & Pelkonen, 2023). Lisäksi ahdistus, masennus ja epäsosiaalinen käyttäytyminen voivat altistaa oppilaan olemaan poissa koulusta luvattomasti (Virtanen & Pelkonen, 2023).

Määtä ja kollegoiden (2020, 19) tutkimuksen perusteella sukupuoli ei vaikuttanut olevan yhteydessä merkittävästi kouluakäymättömyyteen Suomessa, sillä sekä tyttöjen että poikien nähtiin olevan yhtä todennäköisesti poissa koulusta. Virtasen ja Pelkosen (2023) mukaan sukupuolen (tyttö ja poika) sekä luvattomien koulupoissaolojen välisiä yhteyksiä tarkastellessa, monissa kansainvälisissä tutkimuksissa niiden välillä olevien

yhteyksien on havaittu olevan ristiriitaisia. Virtanen ja Pelkonen (2023) totesivat, että sukupuoli näyttäisi olevan yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin, kun siihen on liitettyä jokin toinen muuttuja. Esimerkiksi yhdessä heidän esittelemässään tutkimuksessa huomattiin, että alakouluikäisillä pojilla, joilla ilmeni emotionaalisia vaikeuksia, oli enemmän luvattomia poissaoloja kuin tytöillä (Panayiotou, Finning, Hennessey, Ford & Humphrey, 2021).

Pelkosen ja Virtasen (2021, 292) artikkelissa puolestaan havaittiin, että erityisesti poikasukupuoli, heikko koulumenestys ja heikosti kouluun kiinnittyminen yhdessä näyttäytyivät myös altistavana tekijänä luvattomille koulupoissaoloille (Keppens & Spruyt, 2018; Maynard, ym., 2017). Tytöillä puolestaan havaittiin Pelkosen, Kiurun ja Virtasen (2022, 292) integroidussa kirjallisuuskatsauksessa olevan yhteys luvattomiin koulupoissaoloihin tietyissä tilanteissa. Esimerkiksi eräässä heidän esittelemässään tutkimuksessa havaittiin, että koulukieltäytyminen oli yleisempää nuorilla sekä tytöillä, joiden ajattelu oli negatiivista ja pohjautui kognitiivisiin virheisiin, kuten liialliseen yleistämiseen ja oman selviytymiskyvyn aliarviointiin (Maric, Heyne, MacKinnon, van Widenfelt & Westenberg, 2012). Aution, Rantasen, Koiviston ja Jorosen (2018, 336) artikkelissa puolestaan havaittiin eräässä tutkimuksessa, että masennuksen havaittiin ilmenevän todennäköisemmin luvattomasti poissaoleville tytöillä kuin pojilla (Kaltiala-Heino, Welling & Fröjd, 2014).

Virtanen ja Pelkonen (2023) totesivat, että poissaolotyypeistä tytöillä näyttäisi olevan enemmän koulukieltäytymistä (Maric, Heyne, de Heus, van Widenfelt & Westenberg, 2012) ja pojilla ensisijaisesti koululähtöistä poissaoloa (McElderberry & Cheng, 2014). Pinnaamisen ja luvattomien koulupoissaolojen yhteys sen sijaan ei ollut yhtä selkeää (Pelkonen & Virtanen, 2023). Myös Pelkosen, Kiurun ja Virtasen (2022, 292) katsauksessa ilmeni, että poikien pinnaaminen oli yleisempää katsaukseen valikoituneista tutkimuksissa seitsemässä (mm. Keppens & Spruyt, 2018; Saelzer & Lenski, 2016), kun taas tyttöjen pinnaaminen oli yleisempää viidessä (mm. Hong ym., 2020; Trygged, Backlund & Elofsson, 2017; Zhang ym., 2010). Toisaalta myös videopeliriippuvaisten poikien keskuudessa havaittiin olevan yhteyttä pinnaamisen kanssa (Rehbein, Psych, Kleimann, Mediasci & Möble, 2010). (Pelkonen ym., 2022, 292.)

Virtasen ja Pelkosen (2023) mukaan sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön sekä luvattomien poissaolojen välisiä yhteyksiä on tutkittu paljon kansainvälisesti, ja useat tutkimukset toteavat niiden välillä olevan selkeä yhteys. Heidän kirjassaan esitellyissä tutkimuksissa todettiin, että LGBTQ-nuorten (lesbot, homot, bi-ihmiset, transihmiset, intersukupuoliset ja queerit) joukossa oli tilastollisesti merkittävästi enemmän luvattomia koulupoissaoloja kuin nuorilla, jotka olivat heteroseksuaaleja (Virtanen ja Pelkonen, 2023). Heidän mukaansa sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuulumisen havaitaan olevan myös yhteydessä kouluväkivaltaan ja sen myötä lisääntyneeseen riskiin jäädä pois koulusta. (Burton, Marshal & Chisolm, 2014; Robinson & Espelage, 2011; Grossman ym., 2009.) Pelkosen ja Virtasen (2023) esittelemässä suomalaisessa tutkimuksessa puolestaan todettiin, että sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuuluvat nuoret pitivät koulunkäynnistä vähemmän ja heillä esiintyi enemmän luvattomia koulupoissaoloja kuin muilla nuorilla. Myös jopa 30 % heistä koki arjessaan koulu-uupumusta. (Jokela ym., 2020.) Virtanen ja Pelkonen (2023) totesivat kirjassaan, että koulupoissaolotyypeistä pinnaaminen näyttää olevan yleisempää nuorilla, jotka kuuluvat sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön. Myös Pelkosen tutkimusryhmän (2022, 292) integroivassa kirjallisuuskatsauksessa havaittiin, että koulupoissaolotyypeistä pinnaamisen ja sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuulumisen välillä on havaittu olevan yhteyksiä (Durpeej ym., 2019; Emery, 2011).

Virtanen ja Pelkonen (2023) havaitsivat, että luvattomien poissaolojen riski näyttäisi tutkimuksien mukaan kasvavan sen mukaan, mitä vanhempi nuori on (mm. Gubbels, van der Put & Assink, 2019). Myös Pelkosen tutkijaryhmän (2022, 293) mukaan oppilaan vanhempi ikä oli yhteydessä koulupoissaolotyypeistä koulukieltäytymiseen (Maric ym., 2012), ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon (McElderry & Cheng, 2014; Parker ym., 2019) ja pinnaamiseen (Aelterman, Vansteenkiste & Haerens, 2019; Maynard ym., 2017). Virtasen ja Pelkosen (2023) mukaan näyttäisi myös, että poissaolot ovat keskimäärin vähimmillään alakoulun neljännellä luokalla, jonka jälkeen niiden esiintymisriski näyttäisi kasvavan koko loppu peruskoulun jopa toiselle asteelle asti (Skedgell & Kearney, 2018; Ansari & Gottfried, 2021). Myös Pelkosen ja Virtasen (2021, 292) artikkelissa havaittiin, että pinnaaminen oli yleisempää yläkouluikäisillä heidän katsaukseensa valikoituneista tutkimuksista (Keppens & Spruyt, 2018; Maynard, ym.,

2017). Olennaista Virtasen ja Pelkosen (2023) mukaan oli se, että oppilaat, joilla esiintyy koulupoissaoloja jo alakoulussa, näyttäisi olevan korkeampi riski luvattomille poissaoloille läpi peruskoulun (Ansari & Pianta, 2019).

Määtän tutkimusryhmän (2022, 19) mukaan maahanmuuttajatausta näyttäisi olevan suhteellisen harvinaista kouluikäymättömillä oppilaille valtakunnallisesti, sillä noin seitsemän prosenttia kouluikäymättömistä nuorista oli maahanmuuttajataustaisia koko Suomessa. Maahanmuuttajataustaisten kouluikäymättömien osuus vaihtelee kuitenkin alueittain, ja esimerkiksi Uudellamaalla heitä on enemmän kuin muualla maassa, jopa 13 % kouluikäymättömistä nuorista. Uudenmaalla kyselyyn vastanneista koulun henkilökunnasta jopa kolmasosa oli maahanmuuttajataustaisten nuorten kanssa tekemisissä, joilla esiintyi koulupoissaoloja. Myös Pelkosen tutkijaryhmän (2022, 292) katsauksessa ilmeni, että aikaisemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa rodulla, etnisellä taustalla tai maahanmuuttotaustalla on todettu olevan yhteyttä koulupoissaolotyypeistä sekä pinnaamiseen että ensisijaisesti koululähtöisen poissaoloon (Saelzer & Lenski, 2016; McElderry & Cheng, 2014).

Määtän ja kollegoiden tutkimuksessa (2022) keskeisimmät poissaoloihin yhteydessä olevat tekijät vastanneiden joukossa olivat kiinnostuksen suuntautuminen koulun ulkopuolelle, epämääräiset fyysiset oireet sekä psyykkiset ongelmat. Kyselyyn vastanneiden mielestä psyykkiset oireet ja koulumotivaation puute olivat puolestaan yleisimpiä syitä koulupoissaoloihin. (Määttä ym., 2022, 20.) Yksittäisistä poissaolojen syistä tärkeimmäksi vastaajien arvioissa nousi nuoren sekoittunut vuorokausirytmä ja sosiaaliset tilanteet koulussa, jotka aiheuttavat nuorella ahdistusta (Määttä ym., 2020, 20). Virtanen ja Pelkonen (2023) havaitsivat myös, että sekoittunut vuorokausirytmä ja sitä myötä riittämätön unen saaminen on havaittu olevan yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin pitkällä aikavälillä (Bauducco, Tillfors, Özdemir, Flink & Linton, 2015).

Pelkosen ja kollegoiden (2022, 292) kirjallisuuskatsauksessa ilmeni, että mielenterveysongelmista erityisesti ahdistuksen ja masennuksen on osoitettu olevan merkittävät tekijät koulupoissaolojen taustalla. Heidän mukaansa kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että mielenterveysongelmat ovat yhteydessä koulupoissaolotyypeistä erityisesti pinnaamiseen (mm. Day, Perez-Brumer & Russell 2018; Hong ym., 2020),

koulukieltäytymiseen (Carless, Melvin, Tonge & Newman, 2015; Kljakovic & Kelly, 2019) ja ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon (Paget ym., 2018; Tejerina-Arreal ym., 2020). Pelkosen ja Virtasen artikkelissa (2021, 4) koulukieltäytymiseen on yhdistetty ahdistus- ja masennusoireilun lisäksi myös muita yksilöllisiä tekijöitä kuten oppimisvaikeudet, siirtymävaiheet, somaattiset oireet, tunne-elämän haasteet sekä vaikeudet tunteiden säätelyssä (Ingul ym., 2019; Havik ym., 2015). Aution tutkimusryhmän (2018, 336) artikkelissa puolestaan havaittiin, että sosiaalisten tilanteiden pelon sekä samaan aikaan ilmenevän masennuksen on havaittu olevan yhteydessä nuorten koulu-poissaoloihin (Väänänen, Ranta, Fröjd, Marttunen & Kaltiala-Heino, 2010).

Koskela, Reis ja Sinkkonen (2016, 12) havaitsivat artikkelissaan tunne-elämän-, oppimisen- ja käyttäytymisen vaikeuksien lisäävän riskiä luvattomiin koulupoissaoloihin (Cederberg & Hartsmar, 2013; Sagatun, Heyerdahl, Wenzel-Larsen, & Lien, 2014). Pelkosen tutkijaryhmän (2022, 293) kirjallisuuskatsauksessa muita yksilöllisiä taustatekijöitä luvattomiin koulupoissaoloihin on muun muassa häiriökäyttäytyminen ja ADHD, joiden havaittiin olevan yhteydessä koulupoissaolotyypeistä pinnaamiseen ja ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon (Dembo ym., 2012; Roetman ym., 2019; Brede, Remington, Lorcan, Warren & Pellicano, 2017; Hatton, 2018). Myös Virtanen ja Pelkonen (2023) havaitsivat, että lasten ja nuorten käytöshäiriöt ovat yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin (Gubbels, van der Put & Assink, 2019; Pflug & Schneider, 2016; Lawrence, Dawson, Houghton, Goodsell & Sawyer, 2019). Autio ja kollegat (2018, 336) puolestaan havaitsivat, että koulupoissaolotyypeistä koulukieltäytymiseen on havaittu olevan yhteydessä erilaiset sosiaaliset ongelmat, jotka voivat johtaa entisestään epäsosiaaliseen käytökseen (Ek & Erikson, 2013).

Aution ja kollegoiden (2018, 336) tutkimuksessa todettiin, että aikaisemmat kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet luvattomilla poissaoloilla olevan yhteys lisääntyneeseen päihteiden käyttöön (Egger ym., 2003; Henry, 2007; Steinhausen, Müller & Metzke, 2008; Claes, Hooghe & Reeskens, 2009; Flaherty, Sutphen & Ely, 2012; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, 2013) sekä rikolliseen käytökseen nuorilla, joilla esiintyy koulupelkoa verrattaessa nuoriin, joiden koulunkäynti on säännöllistä (Steinhausen ym., 2008). Myös Virtanen ja Pelkonen (2023) totesivat, että eri päihteiden käy-

tön (tupakka, alkoholi ja huumeet) on useissa eri tutkimuksissa osoitettu olevan yhteydessä lisääntyneisiin luvattomiin koulupoissaoloihin (mm. Gakh, Coughenour, Assoumou & Vanderstelt, 2020; Gubbels, van der Put & Assink, 2019). Pelkosen ja kollegoiden (2022) mukaan päihteiden käyttö oli koulupoissaolotyypeistä yhteydessä ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon (Hatton, 2018) ja pinnaamiseen (Hemphill ym., 2014; Hiatt, Laursen, Stattin & Kerr, 2017). Pelkosen tutkimusryhmä (2022) totesi, että päihteiden käytön lisäksi on havaittu, että luvattomasti koulusta poissaolevilla nuorilla on jopa viisinkertainen riski tapaturmakuolleisuuteen verrattuna säännöllisesti koulua käyviin nuoriin (Bailey ym., 2015).

Virtanen ja Pelkonen (2023) havaitsivat, että kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt (muun muassa autismikirjon häiriöt, ADHD, Touretten oireyhtymä ja oppimisvaikeudet) ovat lukuisten eri tutkimuksien mukaan yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin (mm. John ym., 2022; Hatton, 2018). Esimerkiksi yhdessä heidän esittelemässään tutkimuksessa havaittiin, että autismikirjon häiriön omaavilla nuorilla raportoitiin tilastollisesti merkittävästi enemmän muihin nuoriin verrattuna luvattomia koulupoissaoloja (Anderson, 2020). Virtanen ja Pelkonen (2023) myös toteavat, että autismikirjon häiriö on havaittu olevan yhteydessä koulupoissaolotyypeistä koulukieltäytymiseen sekä kroonisiin poissaoloihin, joilla tarkoitetaan poissaoloa yli 10 % lukuvuodesta (Totsika ym., 2020).

Määttä tutkimusryhmä (2022, 33) havaitsi, että jopa 40 % kouluakäymättömistä nuorista ilmeni oppimisvaikeuksia, kaikista yläkoululaisista prosentuaalisen osuuden vaihdella noiden 4–10 % välillä. Suurin osa kouluakäymättömistä nuorista sai tehostettua tai erityistä tukea, mediaanin ollessa 100 % ja keskiarvon 77 %. Samalla noin 35 % heistä oli vuosiluokkiin sitomaton opetus (Määttä ym., 2022, 19). Myös Pelkosen ja kollegoiden (2022, 292) kirjallisuuskatsauksessa havaittiin erityisopetustaustan ja sen tarpeen olevan yhteydessä koulupoissaolotyypeistä ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon (McCluskey ym., 2019) ja pinnaamiseen (Havik ym., 2015; Nolan, Cole, Wroughton, Clayton-Code & Riffe, 2013). Myös heikkojen kouluarvosanojen löydettiin olevan yhteydessä näihin kahteen koulupoissaolotyyppiin (Strand & Granlund, 2014; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron & Abdon, 2013; Paget ym. 2018).

2.1.2 Vanhemmuus- ja perhetekijät

Virtasen ja Pelkosen mukaan (2023) luvattomien koulupoissaolojen taustalla on monia perhe- ja vanhemmuustekijöitä, kuten perheen sosioekonominen asema, vanhempien työttömyys tai matala koulutustausta. He myös havaitsivat, että perheen sisäiset ongelmat (kuten vanhempien mielenterveysongelmat tai päihteiden käyttö) sekä vanhempien ja nuoren välinen heikko vuorovaikutussuhde voivat lisätä luvattomien poissaolojen määrää. (Virtanen & Pelkonen, 2023.) Autio ja kollegat (2018) puolestaan havaitsivat, että vanhempien negatiivinen asenne koulua kohtaan sekä vanhemmuustyyleistä sekä autoritaarinen että liian salliva kasvatustyyli voivat altistaa nuorta luvattomille koulupoissaoloille. Heidän havaintojen perusteella myös yksinhuoltajuus ja perherakenteen muutokset voivat myös lisätä riskiä luvattomille koulupoissaoloille, samoin kuin vanhempien avioero tai erillään asuminen. (Autio ym., 2018, 337–338.) Toisaalta myös koulun ja kodin välisen yhteistyön puute ja vanhempien vähäinen tuki koulunkäyntiin näyttäytyivät Pelkosen ja Virtasen artikkelissa (2021, 3) merkittävinä tekijöinä.

Aution tutkimusryhmä (2018) totesivat artikkelissaan, että nuorten itsearvioimia luvattomia koulupoissaoloja sekä niiden taustalla olevista perhetekijöistä löytyy tutkimustuloksista melko paljon kansainvälisesti. Suomalainen tutkimus aiheesta on kuitenkin vähäistä. (Autio ym., 2018, 336.) Pelkonen ja Virtanen (2021, 3) havaitsivat, että puolestaan koulupoissaolotyypeistä ensisijaisesti huoltajälähtöisestä poissaolosta tutkimusta löytyi vähän. Siihen on heidän mukaansa liitetty taustatekijöiksi monia vanhemmuus- ja perhetekijöitä, kuten negatiivinen asenne koulua kohtaan sekä vanhempien vastuuttomuus ja kyvyttömyys (Heyne ym., 2019; Maeda & Hatada, 2019). Virtasen ja Pelkosen (2023) mukaan kuitenkin myös muut koulupoissaolotyypit liitetään lukuisiin eri muihin vanhemmuus- ja perhetekijöihin, esimerkiksi perheen matalalla sosioekonomisella asemalla, alkoholin käytöllä perheessä sekä etnisellä vähemmistötaustalla on havaittu lisäävän koulupoissaolotyypeistä pinnaamista (Keppens & Spruyt, 2018; Maynard, ym., 2017).

Aution ja kollegoiden (2018, 336–337) tekemässä tutkimuksessa perhetekijöiden vaikutuksista yläkouluikäisten koulupoissaoloihin ilmeni, että vanhempien taloudellinen tilanne, työttömyys ja matala koulutustausta näyttivät lisäävän riskiä nuoren koulupoissaoloihin. He havaitsivat aikaisemman tutkimuksen perusteella, että myös vanhempien

ylemmän palkkaluokan havaittiin vähentävän koulupoissaoloja (Hunt & Hopko, 2009). (Autio ym., 2018, 336–337.) Sen sijaan Aution tutkimusryhmä (2018, 337–338) havaitsi, että vanhempien matalan tulotason on havaittu lukuisissa kansainvälisissä tutkimuksissa lisäävän nuoren luvattomia poissaoloja koulusta (Kaltiala-Heino, Kilkku, Rimpelä & Poutanen, 2003; Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel, 2010; Maynard, Salas-Wright, Vaughn & Peters, 2012; Okwakpam & Okwakpam, 2012; Vaughn ym., 2013; Black, Seder & Kekahio, 2014; Askeland, Haugland, Stormark, Bøe & Hysing, 2015; Parr & Bonitz, 2015). Myös Virtanen ja Pelkonen (2023) havaitsivat, että perheen matala sosioekonominen tausta sekä perheen heikko rahatilanne olivat yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin (Gubbels, van der Put & Assink, 2019; Autio ym., 2018; Sosu, Dare, Goodfellow & Klein, 2021). Heidän mukaansa nämä tekijät näyttäytyivät olevan koulupoissaolotyypeistä erityisesti pinnaamisen (Buscha & Conte, 2014; Kerpens & Spruyt, 2018) ja ensisijaisesti koululähtöisten poissaolojen (McElderry & Cheng, 2014; Paget ym., 2018) taustalla. Myös Pelkosen tutkijaryhmän kirjallisuuskatsauksessa (2022) löytyi yhteys perheen matalan sosioekonominen aseman ja pinnaamisen (Buscha & Conte, 2014; McDaniel ym., 2020) sekä ensisijaisesti koululähtöisen poissaolon välillä (Parker ym., 2019; Theriot, Craun & Dupper, 2010).

Aution tutkimusryhmä (2018, 337) havaitsi, että perheen heikko taloudellinen tilanne näyttäytyi vaikuttavan negatiivisesti vanhemmuuteen. Negatiivinen asenne vanhemmuutta kohtaan onkin Aution ja kollegoiden (2018, 337) mukaan yhteydessä koulupoissaoloihin (Guevara, Mandell, Danagouliau, Reyner & Pati, 2013; Kim & Page, 2013; Zhang, 2007). Virtanen ja Pelkonen (2023) havaitsivat puolestaan, että vanhemmuustyylien voitiin nähdä olevan yhteydessä siihen, että nuori oli luvattomasti koulusta pois. Virtanen ja Pelkonen (2023) totesivatkin sekä autoritaarisen että liian sallivan vanhemmuustyylin huomattu olevan yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin (Gubbels, van der Put & Assink, 2019; Tahira & Jami, 2021). Virtanen ja Pelkosen (2023) mukaan mikäli vanhemman ja lapsen välille ei kehity turvallista kiintymyssuhdetta sekä hyvää vuorovaikutussuhdetta, lapsella on lisääntynyt riski luvattomiin koulupoissaoloihin (Autio ym., 2018). Aution ja kollegoiden (2018, 340–344) tekemä tutkimus osoittikin, että nuoren ja vanhemman välinen arjen vuorovaikutus oli yhteydessä vähintään yhden päivän luvattomaan poissaoloon molemmilla sukupuolilla. Luvattomasti koulusta pois-

saolevat nuoret kokivat arjen vuorovaikutuksen omaan vanhempaan heikommaksi verrattaessa säännöllisesti koulua käyviin nuoriin (Autio ym., 2018, 340–344). Tulokset ovat Aution tutkimusryhmän (2018, 344) mukaan linjassa aikaisempien kansainvälisten tutkimuksien kanssa (mm. Okwakpam & Okwakpam, 2012).

Aution ja kollegoiden (2018, 344–345) tutkimuksesta havaittiin, että vanhempien työllisyystilanteella oli yhteys niin tyttöjen kuin poikien luvattomiin poissaoloihin. Tutkimuksessa huomattiin, että perheissä, joissa vanhemmat eivät olleet työttömiä, 15 % tytöistä ja pojista oli luvattomia koulupoissaoloja. Eniten puolestaan poissaoloja (tytöillä 27 % ja pojilla 32 %) esiintyi nuorilla, joiden molemmilla vanhemmilla oli ollut työttömyyttä. Aution tutkijaryhmän (2018, 337) artikkelissa havaittiin myös, että aikaisemmat tutkimukset osoittivat vanhempien työttömyydellä olevan yhteys nuoren luvattomiin koulupoissaoloihin. Autio ja kollegat (2018, 337) totesivatkin, että sekä toisen että molempien vanhempien työttömyys altistaa nuorta luvattomille poissaoloille koulusta (Staudt, 2014; Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2012; Thornton, Darmody & McCoy, 2013; Attwood & Croll, 2006). Heidän mukaansa vanhempien työssä käymisen on havaittu olevan yhteydessä nuoren hyvinvointiin ja terveyteen, ja sitä myöten myös nimenomaan säännölliseen koulunkäyntiin (Ingul ym., 2012). (Autio ym., 2018, 337.)

Koskela, Reis ja Sinkkonen (2016, 12) totesivat artikkelissaan vanhempien matalan koulutustaustan olevan yhteydessä koulutuksesta syrjäytymiseen (Ahola & Galli, 2009; Bradley & Renzulli, 2011; Cederberg & Hartsmar, 2013; De Witte & Rogge, 2013; Mishra & Azeez, 2014). Myös Aution tutkijaryhmä (2018, 339) havaitsi toteuttamassaan tutkimuksessa vanhempien työllisyystilanteen lisäksi vanhempien koulutustasulla olevan yhteys luvattomiin koulupoissaoloihin yläkouluikäisten nuorten keskuudessa. Tutkimuksessa huomattiin, että enemmän kuin yhden päivän luvaton koulupoissaolo oli harvinaisempaa nuorilla, joiden vanhemmat olivat korkeasti koulutettuja (14 %). Luvattomia koulupoissaoloja havaittiin olevan jopa puolet enemmän (30 %) niillä nuorilla, joiden äidin tai isän korkein koulutus oli peruskoulu tai vastaava. (Autio ym., 2018, 339.) Vanhempien matalalla koulutustasulla on osoitettu myös muissa kansainvälisissä tutkimuksissa olevan yhteys nuorten luvattomiin poissaoloihin, Aution ja kol-

legoiden (2018, 337) artikkelissa havaitaan. Jommankumman tai molempien vanhempien yliopistotutkinto näytti esimerkiksi olevan yhteydessä siihen, että nuori käy säännöllisesti koulua (Duarte & Escario, 2006; Henry, 2007). Toisaalta erityisesti äidin alhaisen koulutustason havaittiin olevan yhteydessä nuoren luvattomiin poissaoloihin koulusta (Hunt & Hopko, 2009; Guevara ym., 2013; Thornton ym., 2013; Askeland ym., 2015). Isän korkea koulutustaso näyttäytyi puolestaan suojaavana tekijänä luvattomien koulupoissaolojen taustalla (Ingul ym., 2012). (Autio ym., 2018, 337.)

Aution tutkimusryhmä (2018, 337) havaitsi aikaisempien tutkimuksien perusteella, että myös vanhempien omat ongelmat ovat yhteydessä nuoren luvattomiin koulupoissaoloihin. Esimerkiksivanhempien parisuhdeongelmat (muun muassa avioero) on havaittu olevan yhteydessä luvattomiin poissaoloihin koulusta (Veenstra ym., 2010; Sahin, Arseven & Kiliç, 2016). Myös vanhempien heikommalla fyysisellä sekä psyykkisellä terveydentilalla (muun muassa masennus) ja päihteiden käytöllä havaittiin olevan yhteys nuoren luvattomiin poissaoloihin koulusta (Ek & Eriksson, 2013; Flaherty ym., 2012; Guevara ym., 2013; Thornton ym., 2013; Staudt, 2014). Aution tutkimusryhmä (2018, 337) havaitsi myös artikkelissaan, että perheen sisällä koettu yhteenkuuluvuuden tunne ja vanhempien luoma turvallisuuden tunne näyttäisi olevan suojaava tekijä nuorten luvattomien koulupoissaolojen taustalla (Hunt & Hopko, 2009; Kim & Page, 2013). Puolestaan heikko vanhempilapsisuhde saattaa lisätä nuoren luvattomia koulupoissaoloja (Sahin ym., 2016). (Autio ym., 2018, 337.) Virtanen ja Pelkonen (2023) totesivat, että monet perheessä tapahtuvat negatiiviset kehityskulut (muun muassa perheessä esiintyvät mielenterveysongelmat, kaltoinkohtelu, vanhempien sairastuminen ja päihteiden käyttö) voivat lisätä riskiä nuoren luvattomiin koulupoissaoloihin. Tällaiset perheessä esiintyvät ongelmat ja vastoinkäymiset näyttäytyvät heidän mukaansa oleva yhteydessä kaikkiin koulupoissaolotyyppeihin (mm. Adams, 2022; Carless, Melvin, Tonge & Newman, 2015; Nichols, Loper & Meyer, 2016; Strand, 2014; Paget ym., 2018). (Virtanen & Pelkonen, 2023.)

Määtän ja kollegoiden tutkimuksessa (2020, 20) kodin olosuhteiden nähtiin aiheuttavan säännöllisesti luvattomia koulupoissaoloja. Kuitenkin koulun ja kodin yhteistyö näyttäytyi vastanneiden joukossa olevan vähiten yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin kaikista niistä tekijöistä, joita tutkimuksessa esiintyi. Toisaalta Pelkosen ja Virtasen

(2021, 3) artikkelissa huonon kodin ja koulun välillä olevan yhteistyön ja vanhempien mielenterveysongelmat havaittiin olevan yhteydessä koulukieltäytymiseen (Ingul ym., 2019). Pelkosen ja kollegoiden (2022, 292) kirjallisuuskatsauksen mukaan puolestaan vanhempien vähäinen kiinnostus koulua kohtaan ja nuoren saama heikko koulunkäynnin tuki vanhemmilta oli yhteydessä niin pinnaamiseen (Gase, DeFosset, Perry & Kuo, 2016; Havik ym., 2015) koulukieltäytymiseen (Havik ym., 2015) sekä ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon (McElderry & Cheng, 2014; Paget ym., 2018).

Myös Aution tutkimusryhmä (2018, 345) löysi tutkimuksessaan selvittäessään yläkouluikäisten nuorten perhetekijöiden yhteyksiä koulupoissaoloihin, että kotoa koulunkäyntiin saatu vähäinen apu oli yhteydessä sekä tyttöjen että poikien luvattomiin koulupoissaoloihin. Tutkimuksesta selvisi, että joka kolmas nuori, jolla oli kokemus, ettei hän saanut kotoa riittävää tukea koulunkäyntiin, raportoi myös luvattomista koulupoissaoloista. Toisaalta vähäinen tuen saaminen oli yhteydessä samalla perheen sosioekonomiseen asemaan, sillä alhaisemmasta sosioekonomisesta perheestä tuleva nuori koki saavansa vähemmän tukea verrattaessa ylemmästä sosioekonomisesta taustasta tulevaan nuoreen. (Autio ym., 2018, 345.) Autio ja kollegat (2018, 345) havaitsivatkin artikkelissaan, että PISA-tutkimuksen (2015) mukaan vanhemman kiinnostus ja tuki koulunkäyntiä kohtaan olivat Suomessa yhteydessä voimakkaasti perheen sosioekonomiseen asemaan. Yhteyden havaittiin olevan voimakkaampi kuin muissa maissa. (Väljærvi, 2017.) Tutkimuksessa löydetty yhteys koulupoissaoloilla ja vanhempien vähäisellä tuella koulunkäyntiin on linjassa aiempien tutkimuksien kanssa (Thornton ym., 2013; Maynard ym., 2012; Staudt, 2014), Autio ja kollegat (2018, 345) havaitsivat. Toisaalta vanhempien aktiivinen osallistuminen koulun toimintaan näytti olevan suojaava tekijä luvattomien koulupoissaolojen taustalla (Claes ym., 2019). Myös Virtanen ja Pelkonen (2023) totesivat, että vanhempien heikko kouluun kiinnittyminen ja vähäinen tuki nuoren koulunkäyntiin liittyvissä asioissa lisää tutkimuksien mukaan riskiä luvattomille koulupoissaoloille (Gubbels, van der Put, 2019; Autio ym., 2018; Havik ym., 2015; Gase, DeFosset, Perry & Kuo, 2016; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuo-relahti, 2014; McElderry & Cheng, 2014).

Pelkosen tutkijaryhmän (2022, 293) kirjallisuuskatsauksessa muista perhe- ja vanhemmuustekijöistä muun muassa vanhemman mielenterveysongelmilla ja yksinhuoltajuudella on kansainvälisissä tutkimuksissa löydetty olevan yhteys ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon (Paget ym., 2018; McElderry & Cheng, 2014) ja pinnaamiseen (Dronkers, Veerman & Pong, 2017; Duarte, Escario & Molina, 2011). Myös Aution tutkijaryhmä (2018, 337) huomasi artikkelissaan, että kansainvälisissä tutkimuksissa perheen rakenteella on havaittu olevan yhteys nuoren luvattomiin koulupoissaoloihin, vaikkakaan yhteyden ei ole nähty olevan yksiselitteistä. Heidän mukaansa yksinhuoltajaperheessä elämisen on kuitenkin osoitettu monessa tutkimuksessa olevan korkeampi riski luvattomien poissaolojen esiintymiseen (Duarte & Escario, 2006; Henry, 2007; Hunt & Hopko, 2009; Maynard ym., 2012; Guevara ym., 2013). Myös nuoren yksinasumisen sekä vanhempien avioeron ja erillään asumisen on tunnistettu lisäävän koulupoissaoloja (Hunt & Hopko, 2009; Sahin ym., 2016). Toisaalta Aution tutkimusryhmä (2018, 337) havaitsi myös näyttöä siitä, että yhden vanhemman perheessä eläminen ei lisää koulupoissaoloja, vaan erityisesti perheen rakenteessa tapahtuvat muutokset olisivat yhteydessä jatkuviin luvattomiin koulupoissaoloihin (Epstein & Sheldon, 2002; Wallerstein, Lewis & Rosenthal, 2013). (Autio ym., 2018, 337.)

2.1.3 Koulutekijät

Virtasen ja Pelkosen mukaan (2023) luvattomien koulupoissaoloihin taustalla vaikuttavat monet kouluun liitetyt tekijät, kuten koulun ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet koulussa (Virtanen & Pelkonen, 2023). Myös Pelkosen tutkijaryhmä (2022, 293) havaitsi, että esimerkiksi koulun autoritaarinen ilmapiiri, tiukat rangaistuskäytännöt ja opettajan antama heikko sosiaalinen tuki voivat johtaa koulupoissaoloihin (Pelkonen ym., 2022, 293). Lisäksi heikko kouluun kiinnittyminen, koulumotivaation puute ja ongelmat kaverisuhteissa altistavat luvattomille koulupoissaololle (Määttä ym., 2020; Virtanen & Pelkonen, 2023; Koskela ym., 2016). Pelkosen ja kollegoiden mukaan kiusaaminen ja yksinäisyys ovat myös merkittävässä roolissa luvattomien poissaolojen taustalla, samoin kuin vertaispaine ja haitalliset vertaisryhmät (Pelkonen ym., 2022, 293).

Koulupoissaoloihin liitetyistä koulutekijöistä moni liittyy koulun ilmapiiriongelmiin, Pelkosen tutkijaryhmän (2022, 293) katsauksessa ilmenee. Esimerkiksi yhdessä katsaukseen valikoituneessa tutkimuksessa löydettiin yhteys pinnaamisen ja sen kanssa,

että koulussa ei ollut riittävästi käytäntöjä, jotka huomioivat sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjä (Day ym., 2018). Myös autoritaarinen kouluilmapiiri sekä koulun tiukat rangaistuskäytännöt olivat yhteydessä koulupoissaolotyypeistä pinnaamiseen ja ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon (Keppens & Spruyt, 2019; McCluskey ym., 2019; Theriot ym., 2010). (Pelkonen ym., 2022, 293.) Virtanen ja Pelkonen (2023) puolestaan havaitsivat koulun ilmapiirin olevan yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin erityisesti vanhemmilla oppilailla (Gubbels, van der Put & Assink, 2019; Hendron & Kearney, 2016).

Lisäksi Pelkonen ja kollegat (2022) havaitsivat, että heikolla kouluun kiinnittymisellä löydettiin tutkimuksissa yhteys niin ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon (Paget ym., 2018) kuin pinnaamiseen (Maynard ym., 2017; Teuscher & Makarova, 2018). Koskelan tutkijaryhmä (2016, 12) havaitsi artikkelissaan myös heikon koulumotivaation ja heikon koulutyöhön sitoutumisen olevan yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin (Lamote, Speybroek, Van Den Noortgate, & Van Damme, 2013). Edellä mainitut havainnot ovat linjassa myös Virtasen ja Pelkosen (2023) huomioihin siitä, että koulumotivaation ja kouluun kiinnittymisen on havaittu olevan yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin, koulupoissaolotyypeistä erityisesti koululähtöiseen poissaoloon ja pinnaamiseen (Gubbels, van der Put & Assink, 2019; Balkis, Arslan & Duru, 2016; Maynard ym., 2017; Virtanen ym., 2014; Buscha & Conte, 2014; Gase, DeFosset, Perry & Kuo, 2016; Strand & Granlund, 2014; Paget ym., 2018). (Virtanen & Pelkonen, 2023.)

Pelkosen tutkijaryhmän (2022, 193) kirjallisuuskatsauksessa opettajan rooli nousi esiin koulupoissaolojen vaikuttavana taustatekijänä. Opettajan epävarmuudella löydettiin yhteys koulukieltäytymiseen (Havik ym., 2014), opettajan antama heikko sosiaalinen tuki oli puolestaan yhteydessä pinnaamiseen (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti, 2014). Pelkonen ja kollegat (2022, 193) havaitsivat myös, että ristiriidat nuoren ja opettajien välillä näyttäytyivät katsauksessa olevan yhteydessä ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon (Farouk, 2017) ja pinnaamiseen (Strand & Granlund, 2014; Teuscher & Makarova, 2018). Myös opettajan vaikeus hallita luokkahuonetta altisti koulukieltäytymiselle (Havik ym.,

2015) sekä pinnaamiselle (Aldrup ym., 2018; Havik ym., 2015; Strand, 2014). (Pelkonen ym., 2022, 193.) Pelkonen ja Virtanen (2021, 4) löysivät artikkelissaan yleisesti ongelmallisen suhteen nuoren ja opettajan välillä olevan yhteydessä koulukieltäytymiseen (Ingul ym., 2019). Koskelan tutkijaryhmä (2016, 12) havaitsi artikkelissaan huonon koulumenestyksen lisäävän koulupoissaolojen riskiä erityisesti silloin, jos nuori ei ollut saanut riittävästi tukea koulunkäyntiin (Nurmi, 2009).

Määttä ja kollegat (2020, 20) huomasivat, että koulun kaverisuhteisiin liittyvät ongelmat ovat säännöllisten koulupoissaolojen taustalla, kun taas muut kouluympäristöön liittyvät tekijät eivät näyttäneet aiheuttavan vakavia poissaoloja. Virtanen ja Pelkonen (2023) totesivat, että kiusaaminen ja yksinäisyys ovat yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin. Heidän mukaansa kiusaaminen onkin yhteydessä koulupoissaolotyypeistä kaikkiin muihin paitsi ensisijaisesti huoltajalähtöiseen koulupoissaoloon (mm. Havik ym., 2015; Kljakovic & Kelly, 2019; Day ym., 2018; Paget ym., 2018). (Virtanen & Pelkonen, 2023.) Myös Pelkosen tutkimusryhmän (2022, 289) kirjallisuuskatsaus osoitti, että kiusatuksi tuleminen on yhdistetty koulupoissaolotyypeistä koulukieltäytymiseen, pinnaamiseen ja ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon. Pelkosen ja Virtanen (2021, 4) artikkelissa löydettiin puolestaan yhteys kiusaamisen ja koulukieltäytymisen välillä (Ingul ym., 2019). Lisäksi Pelkonen ja Virtanen (2021, 6) havaitsivat kiusaajana toimimisella olevan yhteys ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon (Paget ym., 2018).

Haitalliseen vertaisryhmään kuulumisen ja vertaispaine näyttäisi altistavan koulupoissaoloille, sillä sen on löydetty olevan yhteydessä koulupoissaolotyypeistä pinnaamisen sekä ensisijaisesti koululähtöisen poissaolon kanssa, Pelkosen ja kollegoiden (2022, 293) katsauksesta ilmenee. He havaitsivat aikaisempien tutkimuksien kautta, että nuoren todennäköisyys pinnata kasvaa, jos nuoren luokassa pinnaaminen oli yleistä (Duarte ym., 2011; Saelzer & Lenski, 2016). Myös parhaan ystävän pinnaaminen havaittiin altistavan yhden tutkimuksen mukaan nuorta pinnaamiselle (Card & Giuliano, 2013). Myös Määtän tutkijaryhmä totesi (2020, 20) koulun kaverisuhteisiin liittyvät ongelmat säännöllisesti koulupoissaoloja aiheuttavana tekijänä.

2.1.4 Yhteisötekijät

Yhteisötekijöitä koulupoissaolojen taustalla on tutkittu muita tasoja vähemmän. Määttä ja kollegat (2020, 8) havaitsivat katsauksessaan muun muassa turvattoman naapuruston, sosiaali- ja terveystalveluiden puutteiden sekä eri etniseen taustaan kuuluvien välisten jännitteiden olevan yhteydessä koulupoissaoloihin (Gubbels ym., 2019; Kiani ym., 2018; Kearney, 2016; Kearney ym., 2019; Ingul ym., 2019). Virtanen ja Pelkonen (2023) totesivat, että yhteiskunnassa ja kouluilla saatavilla olevat palvelut ja resurssit ovat yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin niin, että esimerkiksi oppilashuollon ja sosiaalihuollon tuen saamisen liian pitkä odotusaika voi altistaa nuoren yhä enenevässä määrin jäämään pois koulusta (Strand, 2014). Virtanen ja Pelkonen totesivat yhteiskunnan resurssien lisäksi nuoren asuinpaikan vaikuttavan luvattomiin koulupoissaoloihin niin, että sellaisella alueella, jossa on paljon vuokra-asuntoja sekä etniseen ryhmään kuuluvia asukkaita, oli suurempi todennäköisyys olla luvattomia koulupoissaoloja sekä ala- että yläkouluikäisenä (Gottfried, 2014). Lisäksi he havaitsivat, että asuinalueilla, joissa oli paljon rikollisuutta, nuorille oli myös tilastollisesti merkittävästi enemmän luvattomia koulupoissaoloja (Opara, Thorpe & Lardier, 2022; Burdick-Will, Stein & Grigg, 2019).

Pelkosen tutkijaryhmä (2022, 293–294) puolestaan havaitsi alakulttuuriin, kuten hiphop, punk ja metalli, kuulumisen ja toisaalta koulunvastaisen nuorisokulttuurin olevan yhteydessä koulupoissaolotyypeistä pinnaamiseen (Bobakova, Geckova, Klein, Dijk ja Reijneveld, 2015; Strand, 2014). Koulupoissaoloihin oli yhteydessä myös koulutusjärjestelmätyyppi: pinnaaminen oli yleisempää sellaisissa maissa, joissa oli käytössä joko luokalle jättämistä (muun muassa Ranska) sekä yksilö ja pienryhmäohjausta (muun muassa Suomi) heikosti menestyvien oppilaiden yksilöllistämisen keinoina (Keppens & Spruyt, 2018). Koulupoissaolotyypeistä pinnaamiseen havaittiin katsauksessa olevan yhteys mielenterveystalveluiden heikkoon saatavuuteen (Nichols, Loper & Meyer, 2016). Myös maanjäritykset luonnonilmiöinä (McDaniel ym., 2020) sekä hyvän sään (Strand, 2014) nähtiin olevan yhteydessä tähän poissaolotyyppiin. Pelkosen tutkijatyhmä (2022, 294) huomasivat kirjallisuuskatsauksessaan puolestaan nivelvaiheen alakoulusta yläkouluun olevan yhteydessä ensisijaisesti koululähtöiseen poissaoloon (Farouk, 2017).

2.2 Millaisia tukitoimia kouluilla on käytössä koulupoissaoloihin puuttumisen Suomessa?

Perusopetuslaissa säädetään oppivelvollisen oikeuksista ja velvollisuuksista. Oppivelvolliset ovat koulupäivinä oikeutettuja opetussuunnitelman mukaiseen perusopetukseen, tarvitsemaansa koulunkäynnin ja oppimisen tukeen sekä oppilaanohjaukseen. Velvollisuutena oppivelvollisen on osallistuttava perusopetukseen, joka on järjestetty. Osallistumisesta perusopetukseen voidaan antaa tilapäinen vapautus. (Perusopetuslaki 628/1998.) Huoltajan on oppivelvollisuuslain (1214/2020) mukaan huolehdittava, että oppivelvollinen toteuttaa oppivelvollisuuden. Mikäli huoltaja törkeästi huolimattomuudesta tai tahallaan laiminlyö velvollisuutensa oppivelvollisen oppivelvollisuuden suorittamisen valvomisesta, voidaan huoltaja tuomita laiminlyönnistä sakkoon.

Kirjallisuuskatsauksessa löysimme aineistoista 41 erilaista tukitoimea. Tukitoimet voi lajitella viiden yläkäsitteen alle; ennaltaehkäiseviin tukitoimiin, psyykkisiin tukitoimiin, pedagogisiin tukitoimiin, oppilashuollon tukitoimiin ja muihin tukitoimiin. Tukitoimet olivat kohdistettu seuraavasti tukemaan huoltajaa, oppilasta tai opettajaa. Tukitoimia antavat osapuolet olivat huoltajat, koulun opetuksesta vastaava henkilökunta, oppilashuolto sekä moniammatillinen ryhmä, jossa tukitoimia antavat tahot yhdistyvät.

Ennaltaehkäiseviksi tukitoimiksi määrittelimme systemaattisen poissaolojen seurannan, poissaolojen selvittämisen, turvallisen ja viihtyisän kouluympäristön luonnin, koulupoissaolokyselyt, yhteisöllisyyden ja osallisuuden lisäämisen, koulun toiminnan, joka vahvistaa läsnäoloa, tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisen, kodin ja koulun yhteistyön sujuvuuden, ehkäisevän toiminnan poissaolotiimi, myös yhtenäinen poissaoloihin puuttumisen mallin voidaan katsoa olevan ennaltaehkäisevää toimintaa. Psyykkisiksi tukitoimiksi laitoimme keskustelun, jonka määrittelimme keskusteluksi oppilaan, samaan aikaan oppilaan ja huoltajan, huoltajan, oppilashuoltoryhmän, terveydenhoitajan, kuraattorin tai psykologin kanssa. Keskustelu voi tapahtua toimijoiden välillä, mutta usein sen tarkoituksena on tukea huoltajaa, oppilasta tai opettajaa. Myös ryhmämuotoisen tuen esimerkiksi stressin tai aggressioiden hallintaan ja terveydenhoitajan tai koululääkärin arvio somaattisten sairauksien poissulkemiseksi voidaan katsoa olevan psyykkistä tukea.

Pedagogiseksi tueksi määrittelimme, joustavan perusopetuksen, vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen (VSOP), JOPO, eli joustavan perusopetuksen luokka, strukturoidun ja eheytetyn opetuksen, opiskelun pienryhmässä tai erityisopettajan kanssa, korvaavat suoritukset, kuten portfolioit tai oppimistehtävät, erilliset kotona tehtävät tehtäväpaketit, kolmiportainen tuki, sähköisen viestinnän kautta tapahtuva kotitehtävien ja kokeiden ilmoitus kotiin, oppiaineiden yksilöllistäminen, mahdollisuus tenttiä, kuntouttava pienryhmäopetus, opetus sähköisessä oppimisympäristössä, opetus koulupäivän jälkeen, ohjaajan tuki luokassa ja lyhennetty koulupäivä.

Oppilashuollon tukitoimiksi olemme määritelleet myös oppilaan ja perheen tukemisen, keskustelun ja yhteistyön sekä vanhempien, että oppilaan kanssa ja muihin terveystalveluihin ohjaamisen, mikäli oppilas tarvitsee lisätutkimuksia. Myös yhteisöllisyyden ja kouluhyvinvoinnin lisääminen niin yksilö kuin koko koulun tasolla. Oppilashuolto on myös tärkeässä osassa moniammatillisessa yhteistyössä. Muita tukitoimia ovat resursien riittävyys, moniammatillinen yhteistyö, oppilaan poissaolojen ajaksi erillinen vastuuopettaja sekä luokanohjaajien jatkokoulutus.

2.2.1 Huoltajien tukitoimet

SKY hankkeessa (OKM, 2023) sekä Pelkosen, Kiurun ja Virtasen (2022, 293) kirjallisuuskatsauksessa viitatussa Havikin, Brun ja Ertesvågin (2015) artikkelissa nousi esille myös se, kuinka paljon huoltajan kiinnostus oppilaan koulunkäyntiä kohtaan ja keskustelu koulupäivien sujumisesta, myönteinen puhe koulunkäynnistä ja kannustaminen opiskeluun vahvistavat oppilaan kouluun kiinnittymistä (Havik ym., 2015). Huoltajan merkityksestä oppilaan koulunkäynnin tukemisessa ja poissaolo käytänteistä pitää puhua huoltajien kanssa. Tämän kautta huoltajia voidaan ohjata tuomaan esiin mahdolliset koulunkäyntiin liittyvät haasteet varhaisessa vaiheessa. (OKM 2023, 49.) Myös opettajien ja oppilashuollon näkökulmasta yhteistyön merkitys huoltajien kanssa oppilaan tuen järjestämisessä ja kouluun sitoutumisen tukemisessa, on merkittävä (OKM, 2023, 75; Määttä, ym., 2022).

Myös oppilaan perheen tukeminen, esimerkiksi keskusteluilla ovat keskeinen tukitoimi koulun puolelta. Tukitoimi voi myös sisältää yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa,

kuten kuraattorien tai sosiaalityöntekijöiden kanssa. Keskustelussa on tärkeää kohdata nuori ja tämän perhe oikealla tavalla. (Määttä, ym., 2022).

2.2.2 Opiskelijahuollon tukitoimet

Oppilashuollon rooli kouluyhteisössä on merkittävä ja sillä pyritään tukemaan oppilaan hyvinvointia ja koulunkäymistä. Oppilashuolto on jaettu kahdelle tasolle; yksilölliselle ja yhteisölliselle tasolle (Sergejeff, Palmu ja Lehtisare, 2020, 47–49 teoksessa Mattila ja Leino, 2023, 18). Yhteisöllisellä tasolla toiminta on ennaltaehkäisevää ja sillä pyritään tukemaan koko kouluyhteisöä. Kummallakin tasolla liikuttaessa toiminnan keskiössä on monialainen yhteistyö, jolla pyritään tukemaan opettajaa ja varmistaa ettei tilanteiden ratkaiseminen jää vain yhden henkilön päätettäväksi. (Oppilas- ja opiskelija-huoltolaki 1287/2013, 3pykälä, 13–14 pykälä). Pääpaino tulisi olla juuri ennaltaehkäisevässä toiminnassa, joka tukee koko koulua yhteisöllisesti (Pelkonen & Virtanen, 2021).

Hyvä vuorovaikutus, jolla tarkoitetaan nuoren kohtaamista ja ymmärtämistä (Määttä, ym., 2022, 30) ja välittävä ilmapiiri edistävät oppilaiden kiinnittymistä kouluun ja vähentävät poissaoloja. Yhteisöllisen opiskeluhuollon tavoitteellinen pääpaino onkin tukea oppilaiden hyvinvointia ja osallisuutta kouluyhteisössä ja varmistaa oikea-aikainen tuki ja ohjaus yksilölle. Oppilashuolto pyrkii siis lisäämään osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Oppilaiden osallisuuden lisääminen koulussa edistää heidän kokemustaan kuulumisesta ja arvostuksesta. Yksilön näkökulmasta myös yksilökohtainen opiskeluhuolto on tärkeä poissaolojen ehkäisyssä (Mattila ja Leino, 2020, 20). Kouluterveydenhuollon, kuraattori- ja psykologipalvelujen sekä monialaisen yhteistyön avulla voidaan tunnistaa ja tarjota tukea oppilaiden hyvinvointiin ja poissaolojen taustalla oleviin haasteisiin. Riittävä tuki ja ohjaus yksilötasolla vähentävät poissaoloja ja edistävät oppilaiden kiinnittymistä kouluun. (OKM, 2023, 49–50).

Koulun henkilökunnalla on vastuu ottaa välittömästi yhteyttä terveydenhoitajaan, kuraattoriin, psykologiin tai lääkäriin, mikäli he havaitsevat oppilaan tarvitsevan opiskeluhuoltopalveluja. Tämä velvollisuus syntyy esimerkiksi silloin, kun koulun henkilökunta huomaa oppilaan terveyteen, hyvinvointiin tai muuhun havaittuun ongelmaan

liittyviä huolenaiheita, kuten poissaoloja. Tällöin koulun henkilökunnan tulee välittömästi ja ilman salassapitovelvollisuutta antaa opiskeluhuoltopalveluille kaikki asiaan liittyvät tiedot, jotka voivat vaikuttaa tuen tarpeen arviointiin. Opiskeluhuoltopalveluihin yhteydessä oltaessa pyritään se tekemään oppilaan kanssa yhdessä, mikäli se on mahdollista. Mikäli mahdollisuutta ei ole, oppilaalle sekä tämän huoltajalle ilmoitetaan jälkikäteen yhteydenotosta. Heille tarjotaan myös mahdollisuus kysymyksien esittämiselle ja asiasta keskustelulle, joten esimerkiksi puhelimitse tiedottaminen on hyvä vaihtoehto tähän. (OKM, 2023, 65).

Terveydenhuollon ammattilaiset, erityisesti terveydenhoitaja ja tarvittaessa lääkäri, suorittavat somaattisen sairauden tapauksessa huolellisen arvion oppilaan tilanteesta. Tämä arvio sisältää terveydentilan kattavan tarkastelun varmistukseksi, että oppilaan sairaudenhoito ja omahoito ovat asianmukaisia ja toteutettu ohjeiden mukaisesti. Lisäksi, mikäli tarpeellista, he voivat käynnistää lisätutkimuksia tai ottaa yhteyttä terveyspalvelujen hoitavaan tahoon varmistukseksi optimaalisen hoidon ja seurannan. Tämä yhteistyö terveydenhuollon ammattilaisten välillä pyrkii takaamaan oppilaan terveyden ja hyvinvoinnin sekä tukemaan hänen koulunkäyntiään mahdollisimman tehokkaasti. (OKM, 2023, 74–76).

Oppilashuoltopalvelujen ammattilaiset, kuten terveydenhoitaja, kuraattori tai psykologi, tarjoavat oppilaalle tukikeskusteluja ja seuraavat hänen tilannettaan. Tämä tarkoittaa, että oppilas voi keskustella näiden ammattilaisten kanssa ja he seuraavat oppilaan tilannetta säännöllisesti, tarvittaessa tehdään lisäselvityksiä ja -tutkimuksia. Tavoitteena on tukea oppilasta ja tarvittaessa ohjata hänet tarpeellisiin tukitoimiin. Tarvittaessa oppilashuollon palveluiden piirissä voidaan toteuttaa hoitointerventioita, kuten IPC-interventio. (OKM, 2023, 74–76) Koulupoissaolo kyselyitä, kuten (SRAS-R), koulupoissaolojen oireet ja syyt (Inventory of School Attendance Problems), School Refusal Assessment Scale- Revised, (ISAP), voidaan myös hyödyntää ja ne mahdollistavat monipuoliset työkalut poissaolojen syiden selvittämiseen ja mahdollisten tukitoimien suunnittelemiseen. (OKM, 2023, 68; Virtanen ja Pelkonen, 2023).

Oppilaalle voidaan tarjota ryhmämuotoista tukea, kuten aggression- tai stressinhallintaryhmiä. Oppilas voi osallistua ryhmässä tapahtuvaan tukeen, jonka tarkoituksena on

auttaa häntä hallitsemaan aggressiivista tai stressaavaa käyttäytymistä. (OKM, 2023, 74–76).

Oppilashuoltopalvelut voivat tarjota myös jalkautuvia palveluita tukena. Tällaisia ovat muun muassa kotikäynnit erityisen haavoittuvissa tapauksissa. Kotikäynnit voivat olla tarpeen silloin, kun oppilaan on haasteita osallistua koulunkäyntiin tai kun hänellä on vakavia psyykkisiä tai fyysisiä vaikeuksia, jotka vaikuttavat selkeästi hänen hyvinvointiinsa ja koulunkäyntiinsä. Jalkautuvat palvelut mahdollistavat ammattilaisten tarjoaman tuen ja hoidon suoraan oppilaan kotiympäristössä, mikä voi olla tehokas tapa vastata oppilaan ja hänen perheensä tarpeisiin ja auttaa heitä selviytymään vaikeista tilanteista. (OKM, 2023, 75–77). Kotikäynntejä, kuten oppilaan hakemista tai saattamista kouluun voivat suorittaa myös muut koulun henkilökunnan jäsenet, kuten erityisopettaja tai avustaja (Määttä, ym., 2022, 22). Mattilan ja Leinon (2020, 20) tutkimuksessa kouluikämyttömyyteen oli noussut esille TM-yksikkö, jonka ideana oli tarjota esimerkiksi kouluun saattamisapua, läksytukea tai vanhemmille tukea vanhemmuuteen.

2.2.3 Koulun tukitoimet

Myös OKM:n (2023,61) Sitouttavan kouluyhteistyön hankkeessa poissaolot luokiteltiin samantyyppisesti, mutta vain 8 eri luokitukseen. Luokitukset olivat selvittämätön poissaolo, muu selvitetty poissaolo, ennalta anottu vapaa, luvaton poissaolo, joka on selvitetty, terveydellisistä syistä johtuva poissaolo, myöhästyminen, muu koulutyö läsnä ja opiskelu muualla.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) vaatii kouluja puuttumaan oppilaiden poissaoloihin. Oppilaitosten tulee kuvata oppilashuoltosuunnitelmassaan, kuinka he seuraavat, puuttuvat sekä ilmoittavat poissaoloista. Poissaolojen ehkäiseminen onkin siis olennainen osa koulun toimintakulttuuria ja läsnäolon tukemista (Määttä, ym., 2020). Poissaolojen ennaltaehkäisy tulee olla keskeisessä asemassa, kun suunnitellaan ja mietitään poissaoloihin liittyviä toimenpiteitä sekä toimintamalleja. Tällöin toiminta koulussa perustuu läsnäoloa tukevalle toimintakulttuurille, joka edistää kouluun kiinnittymistä ja läsnäolon merkitystä sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Hyvin organisoitu koulun toiminta ja monipuoliset pedagogiset ratkaisut tukevat oppilaiden läsnä-

oloa ja hyvinvointia. Poissaolojen ehkäisemiseksi tarvitaan sitoutunutta yhteistyötä kodin ja koulun välillä sekä oikea-aikaista tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Poissaolojen merkitystä oppimisen ja hyvinvoinnin riskitekijänä ymmärretään, ja niitä seurataan suunnitelmallisesti yksilö- ja ryhmätasolla. Kun poissaoloja seurataan systemaattisesti parantaa se oppilaan turvallisuutta, sillä on tärkeää tietää oppilaan olinpaikka, mikäli hän ei ole saapunut kouluun. Näin saadaan kartoitettua riskitekijöitä ja suojaavia tekijöitä ja tulvaisuudessa poissaolojen ennakointi on helpompaa. Useissa malleissa opettajilla oli vastuu selvittää oppilaiden poissaolojen syitä. Joissakin malleissa mainittiin kyselymenetelmien, kuten koulupoissaolokyselyn, käyttö, jotta poissaolojen syyt saatiin selvitettyä (Pelkonen ja Virtanen, 2021). Koulun ja kodin välinen kommunikatio nousi tärkeään asemaan poissaolojen hallinnassa. (OKM, 2023, 28).

Pelkonen ja Virtanen (2021) sekä Opetus- ja kulttuuriministeriö (2023) mainitsevat, että kouluissa käytössä olevat Wilma ja Helmi järjestelmät ovat hyvä tuki reaaliaikaiseen poissaolojen seurantaan. Pelkonen ja Virtanen (2021) toivovat myös, että järjestelmään pysyttäisiin muokkaamaan hälytys aina, mikäli poissaolojen määrä nousisi hälyttävälle tasolle. Hälytyksen olisi hyvä näkyä kaikille, oppilaalle, huoltajalle, opettajalle sekä muille toimihenkilöille koulussa, jotka työskentelevät poissaolojen kanssa.

Myös Määtän ja tutkijaryhmän (2020, 21–22) tilannekartoituksessa suurin osa vastaajista ilmoitti, että poissaoloihin puututaan yleisimmin, kun niiden määrä on 31–50 tunnin välillä. Oppilashuollon työntekijöiden vastauksissa ilmeni, että poissaoloihin puuttuminen tapahtui myöhemmin kuin vastauksissa, jotka saatiin hallinnossa työskenteleviltä työntekijöiltä. Lisäksi maakuntien välillä oli hieman vaihtelua siinä, milloin poissaoloihin puututtiin. Poissaolojen vaikeuttaessa selkeästi oppilaan koulunkäyntiä ja vaatiessa koulun suunnalta toimenpiteitä, yleisimpiä toimintatapoja olivat yhteydenotto oppilaan perheeseen, kuraattoriin ja monialaiseen asiantuntijaryhmään sekä luokanvalvojaan. Myös Mattilan ja Leinon (2020, 20) tutkimuksessa nostettiin keskeiseksi poissaolon puuttumisen tukitoimeksi poissaolojen puuttumisen mallin.

Poissaoloihin on kehitetty pääkaupunkiseudulla viisitasoinen poissaolojen seuranta- ja puuttumismalli. Mallin ensimmäisellä tasolla keskiössä on ennaltaehkäisevä toiminta, johon sisältyy yhteisöllinen oppilashuolto koulussa, kodin ja koulun välisen yhteistyön

ylläpito sekä parantaminen sekä oppilaiden läsnäolon seuranta. Toisella tasolla huoli on herännyt ja luokanvalvoja keskustelee mahdollisesta huolesta sekä nuoren että huoltajan kanssa. Tarvittaessa oppilashuollon työntekijän on mukana keskusteluissa. Kolmannella tasolla, mikäli poissaolojen määrä on ylittänyt 30, tehdään perusteellinen kartoitus poissaolojen taustalla olevista syistä. Tarvittaessa järjestetään tarvittaessa pala- veri. Neljännellä tasolla (yli 50 tunnin poissaolot) voidaan harkita sosiaalihuoltolaissa määriteltyä yhteydenottoa sekä perustetaan monialainen yhteistyöryhmä. Tähän työryhmään on mahdollista kuulua myös koulun ulkopuolella työskenteleviä henkilöitä. Viidennellä tasolla (yli 70 tunnin poissaolot) tilanne jatkuvassa seurannassa ja harkitaan lastensuojeluilmoituksen tekemistä, mikäli siihen on tarve. (LAPE, 2018, artikkelissa Pelkonen ja Virtanen, 2021).

Oppilaan ongelmallisten poissaolojen yhteydessä tukitoimena on mahdollista hyödyntää lisäksi erilaisia opetussuunnitelman perusteiden ja perusopetuksen lainsäädännön tarjoamia mahdollisuuksia joustaviin opetusjärjestelyihin, erityisesti tilanteissa, joissa oppilas ei oman terveydentilansa tai muiden painavien syiden vuoksi kykene osallistumaan lähiopetukseen osittain tai kokonaan. Yksi hyvä toimenpide on nimetä koulussa vastuuopettaja pitkien poissaolojaksojen ajaksi. Tämä vastuuopettaja toimii koordinaattorina ja pitää huolen, että oppimisen tuki, oppilaan opetus ja arviointi järjestetään asianmukaisesti oppilaan poissaolojakson ajan. (OKM, 2023, 70). Poissaolojen yhteydessä voidaan käyttää tukitoimena myös opiskelua erityisopettajan kanssa, opetuksen eheyttämistä sekä strukturoimista ja koulupäivän tai viikon lyhentämistä. Apua oli huomattu olevan myös vuosiluokkiin sitomattomalla opetuksella (Mattila ja Leino (2020,20), kotiin laitettavilla tehtävillä sekä perheiden kokonaisvaltaisella tukemisella. Haastavissa poissaolotilanteissa oppiaineita oli myös mahdollista yksilöllistää tai antaa muita suoritusvaihtoehtoja kuten etä- tai verkko-opetuksella, sähköisellä oppimisympäristöllä, portfolioilla, opiskelupaketeilla, oppimistehtävillä tai vain tenttimällä. (Määttä, ym.,2020, 21–22).

Kouluun kiinnittymisen tukeminen ja läsnäolon edistäminen ovat keskiössä koulun toimintakulttuurissa. Kouluun kiinnittymistä voidaan tukea oppilaiden ja opettajien välisillä hyvillä suhteilla (Pelkonen, ym., 2022 kirjallisuuskatsauksessa Maric, Heyne, MacKinnon, van Wildenfelt ja Westenberg 2012; Nolan ym., 2013; Parker, Tejerina-

Arreal, Henley, Goodman, Logan ja Ford, 2019), kannustavalla vuorovaikutuksella ja vahvalla yhteistyöllä kodin kanssa. Tämä luo turvallisen oppimisympäristön, jossa oppilaat voivat kehittää tunne- ja vuorovaikutustaitojaan ja ratkaista yhdessä haasteita. (OKM, 2023, 4) Esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa voidaan hyödyntää tukitoimena kuntouttavaa pienryhmää (Määttä, ym., 2020, 23). Oppilaan ja opettajan välinen turvallinen suhde vaikuttaa merkittävästi oppilaiden poissaoloihin ja psyykkisiin oireisiin, korostaen erityisesti luokanopettajan roolia tukijana. Luokanopettajalla on mahdollisuus tarjota monipuolisempaa tukea oppilaiden kouluun kiinnittymiseen verrattuna yläkoulun luokanohjaajiin. Kuitenkin Karvin arviointiaineiston mukaan luokanohjaajan tuki vaihtelee merkittävästi eri koulujen välillä, ja vain harva koulu tarjoaa selkeitä ohjeita ja rakenteita luokanohjaajan tehtäviin. Tämä voi johtaa epäselvyyteen roolista ja tehtävistä sekä puutteelliseen täydennyskoulutukseen, mikä voi kuormittaa luokanohjaajia ja vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden hyvinvointiin. (OKM, 2023, 53–54).

Ryhmään kohdennetut tukitoimet, kuten motivointi, ryhmäytyminen, kaveritaidot sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen ovat keskeisiä välineitä yksittäisen oppilaan kouluun kiinnittymisen tukemisessa erityisesti tilanteissa, joissa luokassa ilmenee kiusaamista, yksinäisyyttä tai huonoa luokkahenkeä. Näiden toimien avulla pyritään luomaan turvallinen ja myönteinen ilmapiiri, joka edistää oppilaiden hyvinvointia ja sitoutumista koulutyöhön. (OKM, 2023, 64). Pitkiä aikoja poissaolevia voidaan myös tukea pienluokilla (Mattila ja Leino, 2020, 20) tai sairaalaopetuksen avulla (OKM, 2023, 70).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2023,51) käsikirjan sekä Mattilan ja Leinon (2023, 17) artikkelissa viitattujen Pilbacka-Rönkän ja Sergejffin (2020,139) mukaan poissaolojen kertyessä on myös tärkeää selvittää oppilaan koulukäynnin muut tuen tarpeet kolmiportaisen tuen mukaisesti. Kolmiportainen tuki oli noussut myös Mattilan ja Leinon (2023, 20) tutkimuksessa tukitoimeksi useissa kouluissa. Yleisen tuen tasolla oppilaan mahdollisuuksia tukiopetukseen tai osa-aikaiseen erityisopetukseen tarkastellaan. Yleisen tuen piiri on tarkoitettu koulun kaikille oppilaille. Tavoitteena on pitää koulusta poissa ollut oppilas mukana muiden opiskelutahdissa (OKM, 2023, 51). Tehostetun tuen vai-

heessa moniammatillisessa yhteistyössä arvioidaan ja mikäli oppilas on ennestään tehostetun tuen tasolla, vahvistetaan poissaoloja ehkäiseviä toimia. Tehostettu tuki on tarkoitettu oppilaille, jotka tarvitsevat voimakkaampaa ja säännöllisempää tukea koulunkäyntiinsä (Pilbacka-Rönkän ja Sergejeff, 2020,139 artikkelissa Mattila ja Leino 2023,17). Ennen erityisen tuen piiriin siirtymistä tulee huoltajaa tai oppilaan muuta lailista edustajaa ja oppilasta kuulla. Tulee myös selvittää opetuksen vastaavilta, miten oppiminen on edennyt. Näiden perusteella tehdään kokonaisarvio ja pedagoginen selvitys siitä, tarvitseeko oppilas erityistä tukea. Tarvittaessa voidaan tehdä lisäselvityksiä lääketieteellisellä tai psykologisella asiantuntijalausunnolla. (OKM 2023, 51). Erityisen tuen piirissä on Mattilan ja Leinon (2023, 17) artikkelissa viitattujen Pilbacka-Rönkän ja Sergejeffin (2020,139) mukaan ne oppilaat, jotka tarvitsevat esimerkiksi yksilöllistä oppimäärää.

Mattilan ja Leinon artikkelissa (2020, 20) nousi esille, että monessa kunnassa oli myös hankerahojen avulla perustettua tukimuotoja, kuten hyvinvointiohjaaja ja TM-yksikkö, jonka tarkoituksena on muun muassa kouluun saattaminen, vanhemmuuden tukeminen ja läksyissä tukeminen. Myös kuntouttavat luokat ja resurssierityisopettajat mainittiin. Näitä ei kuitenkaan avattu tämän enempää.

2.2.4 Moniammatilliset tukitoimet

Moniammatillinen yhteistyö oli Määtän (2022, 27) tutkijaryhmän yksi useimmin vastauksissa mainittu yksittäinen tuki keino kouluakäymättömyyteen puuttumiseen. Moniammatillinen ryhmä kutsutaan koolle, kun jollain koulun henkilökunnasta herää huoli oppilaasta. Tässä tukitoimessa pyritään keskustelun avulla löytämään ratkaisuja palveluiden ja tukitoimien järjestämiseksi. Keskustelussa on mukana huoltaja ja oppilas. Tarpeen vaatiessa ryhmään otetaan mukaan myös koulun ulkopuolelta toimijoita, kuten lastensuojelu. (Pilbacka-Rönkä ja Sergejeff, 2020, 47–49 teoksessa Mattila ja Laine, 2023, 19) Koulun ulkopuoliset toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö on olennainen osa, kun halutaan tukea kouluakäymättömiä oppilaita. On tärkeää, että yhteistyö on säännöllistä. (Mattila ja Leino, 2020, 20). Mattilan ja Leinon (2020, 20) tutkimustuloksissa ulkopuoliseksi tahoksi nousi esiin sosiaalitoimi, lastensuojelu, perheneuvola, perhetyö, sairaalakoulut sekä Ankkuri-toiminta ja poliisi. Myös lastensuojeluilmoitus on koulun

ulkopuolelle menevää yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa. Tällä pystytään tukemaan myös vanhempia vanhemmuudessa. (Määttä, ym., 2022, 22).

Moniammatillinen yhteistyö on myös tehokas puuttumistapa ongelmallisiin poissaoloihin, sillä ne edellyttävät usein laajaa yhteistyötä eri alojen ammattilaisten välillä. Yhteistyössä yhdistyvät pedagogisen tuen ja yksilökohtaisen opiskeluhuollon tarpeiden tunnistaminen sekä suunnittelu ja toteutus. Monialainen työskentely tulee käynnistää mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, kun huoli poissaoloista herää. Kouluympäristössä on olennaista kehittää ja vakiinnuttaa toimintatavat monialaiselle yhteistyölle sekä pyrkiä avoimeen vuorovaikutukseen oppilaiden, koulun, huoltajien, opiskeluhoitopalveluiden ja muiden sidosryhmien välillä. (OKM, 2023, 64–65).

Moniammatillisena tukitoimena voidaan tarkastella erilaisia suosituksia ja oppilaiden ohjaamista erityyppisiin tukimuotoihin, kuten joustavan perusopetuksen (Jopo) luokkiin. Manninen ja Luukannel (2008) korostavat, että moniammatillisella yhteistyöllä on keskeinen rooli Jopo-luokille siirtymisessä. Jopo-luokan tavoitteena on puuttua koulupudokkuuteen ja tarjota oppilaille tukitoimia, jotka vastaavat heidän yksilöllisiä elämäntilanteitaan. Oppilashuollon piirissä on usein pitkä prosessi ennen siirtymistä Jopo-luokalle, ja Manninen ja Luukannel (2008) huomauttavat, että Jopo-toiminta on tehokkaasti laajentanut oppilashuollon toimintaa. Joustavassa perusopetuksessa on usein rajoitettu määrä paikkoja, minkä vuoksi tukimuotojen tarjontaa on harkittava tarkasti. Oppilashuoltoryhmällä on yleensä selvä käsitys niistä oppilaista, joilla on koulupudokkuuteen liittyviä riskejä, kuten poissaoloja tai epäsäännöllistä koulunkäyntiä. (Numminen ja Ouakrim-Soivio, 2009). Jopo-luokkien käyttö kouluikäikäymättömyyteen puuttumisessa nousi myös Mattilan ja Leinon (2020, 20) tutkimuksessa esille.

2.2.5 Tukitoimiin toivotut lisäykset, haasteet ja muutokset

Myös luokanvalvojien saamien tuki rakenteiden vaihtelu oli merkittävää koulujen välillä. Karvin arviointiaineistoon vastanneista opettajista vain hieman yli puolet ilmoittivat, että heidän kouluissaan on kirjallinen kuvaus luokanvalvojan tehtävistä. Luokanvalvojana toimimisen tueksi tarjottu täydennyskoulutus on ollut hyvin vähäistä. (OKM

2023, 53). Sitouttavan kouluysteistyön -hankkeessa esille nousi myös toive yhtenäisemmistä poissaolojen seuranta ja tilastointi tavoista. (OKM, 2023, 29).

Lisäksi ongelmaksi nousee vaikeus löytää koulunkäymättömyyden juurisyitä. Kuitenkin juurisyiden löytäminen on hyvin merkityksellistä toimivalle ennaltaehkäisevälle toiminnalle ja toiminnalle, jolla pyritään puuttumaan myös vaikeammassa vaiheessa olevaan poissaolo ongelmaan (OKM, 2023, 66). On tärkeää huomioida, että oppilaiden ongelmat ovat usein monisyisiä, eivätkä koulujen toimintamallit välttämättä mahdollista tarpeeksi tukea oppilaan koulunkäyntiin. Etenkin resurssipula viivästyttää asioiden käsittelyä. Resurssien puute näkyy myös muissa kuin henkilöstö asioissa. Resursseja tukitoimien järjestelyn mahdollistamiseksi tarvitaan myös koulutusta sekä riittävät tilat. (Määttä, ym., 2020, 25).

Pelkonen ja Virtanen (2021) artikkelissa yhdeksi konkreettisenä toimenpiteenä pidettiin kunta- tai koulukohtaisen ennaltaehkäisevä ja moniammatillinen poissaolotiimin perustamista. Tiimin tehtäviin kuuluisi esimerkiksi poissaolotekijöistä tiedottaminen koulun henkilökunnalle, nuorille ja heidän vanhemmilleen sekä poissaolokäytänteisiin liittyvien ideoiden jakaminen tiimien sisällä ja tarvittaessa myös koulujen ja kuntien välillä. Tällainen tiimi voisi edistää poissaolojen tehokasta seuranta ja puuttumista sekä tarjota monipuolista tukea oppilaille ja perheille poissaoloihin liittyvissä haasteissa. (Pelkonen ja Virtanen, 2021)

Pohdinta

3.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Tulosten perusteella voimme sanoa, että koulupoissaolojen taustalla vaikuttavat moninaiset tekijät. Tehokkaiden tukitoimien kehittämiseksi on tärkeää ottaa huomioon kaikki nämä tekijät ja niiden väliset vuorovaikutukset. Yhteistyö koulun, perheen, terveydenhuollon ja muiden yhteiskunnan toimijoiden välillä on välttämätöntä, jotta voidaan tarjota kokonaisvaltaista tukea nuorille ja perheille, joilla on koulupoissaolojen haasteita. Teoreettisessa viitekehyksessä esittelemämme Bronfenbrennerin (1979, 2002) systeemiteorian mukaan onkin hyvä huomioda nimenomaan eri tekijöiden yhteisvaikutukset nuoren elämässä. Lisäksi tarvitaan jatkuvaa tutkimusta ja seuranta, jotta ymmärrystä koulupoissaolojen monimutkaisista syistä voidaan syventää ja samalla kehittää tehokkaampia ennaltaehkäisy- ja tukitoimenpiteitä. Olisi myös äärimmäisen tärkeä tarkastella erilaisten tukitoimien laajuutta ja tehokkuutta suhteessa eri koulupoissaolojen taustalla oleviin tekijöihin.

Tulosten perusteella näyttäisi vahvasti, että kouluhyvinvoinnin taustalla olevat tekijät ovat myös lähes poikkeuksetta yhteydessä nuorten luvattomiin koulupoissaoloihin, joko suoraan tai jonkin välillisen muuttujan kautta. Esimerkiksi kehitykselliset neuropsykiatriset häiriöt yhdessä riittämättömän tuen kanssa heikentävät merkittävästi muun muassa nuoren sitoutumista koulutyöhön, koulumotivaatiota ja kouluun kiinnittymistä, lisäten samalla luvattomien koulupoissaolojen esiintymisriskiä (Virtanen & Pelkonen, 2023). Näin ollen tulokset myös tukevat näyttöä siitä, että kouluhyvinvointi on merkittävä tekijä luvattomien koulupoissaolojen taustalla ja siinä, viihtyykö nuori koulussa.

Nuoren ympäristön sensitiivisyys havaita erilaiset riskitekijät, kuten koulupoissaolojen lisääntyminen, varhaisessa vaiheessa ja tarjota apua helposti saavutettavalla tavalla voi auttaa ehkäisemään syrjäytymiskierrettä. Parhaimmillaan tämä voi estää syrjäytymisen kokonaan. Nuoren elämässä koulupoissaolot etenevätkin lähes aina vaiheittain vaikuttaen vähitellen lopulta nuoren koko elämään. Kun nuorella alkaa ilmetä varhaisia merkkejä koulukäynnin ongelmista, lähipiirin ja koulun tulisi olla erityisen tarkkana.

Luvattomien koulupoissaolojen ennaltaehkäisyssä tuleekin ottaa huomioon, että taustalla olevat tekijät voivat liittyä sekä nuoren yksilöllisiin ominaisuuksiin että nuoren ympäristöön. Näyttäisikin, että luvattomien koulupoissaolojen taustalla on usein ympäristön ja nuoren tarpeiden välillä olevia ristiriitoja. Esimerkiksi vanhempien riittämätön koulunkäynnin tuki voi muun muassa aiheuttaa nuorella ristiriitaisia tunteita ja koulumotivaation laskua, sillä nuori voi kokea, ettei vanhempaa kiinnosta hänen koulunkäyntinsä. Koulupoissaolojen taustalla vaikuttavatkin monet vanhemmuus- ja perhetekijät, jotka heijastavat perheen sosiaalista, taloudellisista ja emotionaalista ympäristöä. Myös vanhempien oma käsitys tai mahdolliset menneisyyden kokemukset koulusta heijastuvat nuoren käsitykseen koulunkäynnistä, mikä voi osaltaan vaikuttaa lisääntyneisiin koulupoissaoloihin. Mikäli vanhemmalla itsellään on negatiivinen käsitys koulua kohtaan ja mahdollisesti taustaa esimerkiksi koulunkäynnin vaikeuksista, voi tuen antaminen nuorelle olla haastavaa. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten paljon vanhemman peruskouluikäiset luvattomat koulupoissaolot ovat yhteydessä lapsen tai nuoren peruskouluikäisiin luvattomiin koulupoissaoloihin.

Myös esimerkiksi oppimisvaikeudet voivat aiheuttaa haasteita koulutyöhön, mikäli nuori ei saa riittävää tukea koulunkäyntiin, kuten erityisopetusta (Virtanen & Pelkonen, 2023). Haasteet koulunkäynnissä ja riittämätön tuki voivat heikentää merkittävästi nuoren sitoutumista koulutyöhön, heikentää koulumotivaatiota ja kouluun kiinnittymistä sekä vaikuttaa kielteisesti koulumenestykseen, mikä voi lisätä entisestään koulupoissaoloja (Virtanen & Pelkonen, 2023). Teoreettisen viitekehiksemme kautta huomasimme, kuinka koulupoissaolojen määrä on Suomessa kasvanut ja samaan aikaan kaikilla peruskoulun kouluterveyskyselyyn vastanneilla luokka-asteilla voidaan nähdä koulunkäynnistä pitämisen laskua vuosien 2019–2023 välillä, mikä voisi selittää viime vuosien lisääntyneitä luvattomia koulupoissaoloja nuorten keskuudessa. Olisikin äärimmäisen tärkeää, että koulussa on saatavilla erilaisia tuen muotoja jo varhaisessa vaiheessa, kun huomataan, että nuoren koulunkäynnissä ilmenee haasteita. Esimerkiksi monissa kunnissa on otettu käyttöön kouluvalmentajatyöskentely, jonka tarkoituksena on tarjota nuorille konkreettista koulunkäynnin tukea, kuten tukea kouluun tulemisessa.

Toisaalta myös erilaisten yhteiskunnan palveluiden rooli korostuu luvattomien koulu-poissaolojen taustalla. Esimerkiksi nuoren tai perheessä ilmenevien mielenterveysongelmien ja päihteiden käytön interventioissa tarvitaan niin yhteiskunnan mielenterveyspalveluita kuin myös varhaisen tuen järjestelmiä koulussa. Olisikin todella tärkeää, että nuoren ympärillä olevat aikuiset tukevat nuorta ja hänen perhettänsä erilaisissa haastavissa tilanteissa niin koulussa kuin muualla nuoren ympäristössä. Tuloksista voimmekin huomata, että erinäiset perhe- ja vanhemmuustekijät ovat vahvasti yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin (mm. Pelkonen & Virtanen, 2021, 3). Näin ollen pelkät koulusta saatavat tuen muodot eivät välttämättä riitä, jos nuoren perhe-elämässä on haasteita, vaan tarvitaan laajasti yhteiskunnan muiden toimijoiden (kuten sosiaali- ja terveydenhuollon) tukea.

Myös koulun rooli toimijana ja oppimisympäristönä korostuu luvattomien poissaolojen taustalla. Luvattomien koulupoissaolojen ennaltaehkäisemiseksi on tärkeää muun muassa, että koulu huomioi eri tavoin erilaiset vähemmistöryhmät kuten sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöön kuuluvat (esimerkiksi sukupuolineutraalit vessat), välttääkseen erilaisten ikävien tilanteiden syntymistä, mikä voi johtaa nuoren lisääntyneeseen ahdistukseen ja jopa mahdolliseen kiusaamiseen. Myös esimerkiksi maahanmuuttotausta näyttäisi olevan yhteydessä koulupoissaoloihin Suomessa ainakin Uudellamaalla. Tutkitoimia tarkastellessa ei kuitenkaan tullut ilmi, että niitä olisi kohdennettu juuri maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Kuitenkin valmistavasta opetuksesta siirrytään yhden lukuvuoden jälkeen yleisopetuksen puolelle. Tämän jälkeen nuoren tulisi pärjätä yleisopetuksen ryhmän mukana. Suomessa ei ole määritelty selkeitä kielivaatimuksia, jotka tulisi peruskoulun valmistavassa opetuksessa saavuttaa. Lisäksi valmistavan opetuksen nuorten oppimisvaikeuksien kartoitus on kantasuomalaisia tai maahanmuuttajataustaisia oppilaita haastavampaa, sillä tarvittavia kokeita ei aina pystytä suorittamaan nuoren omalla äidinkielellä, mikäli hänen suomen kielen osaamisensa ei riitä tai hänen kirjoitustaitonsa on heikkoa tai sitä ei ole. Olisikin äärimmäisen tärkeää, että maahanmuuttotaustaisten nuorten kielitaidon kehittämiseen ja perusopetukseen integroitumiseen kiinnitettäisiin riittävästi huomiota koulun tukitoimissa.

Lisäksi kehityksellisten neuropsykiatristen häiriöiden ja esimerkiksi käytöshäiriöiden kannalta ennakoiva ja rauhallinen kouluympäristö sekä riittävä tuki koulunkäyntiin

ovat äärimmäisen tärkeitä tekijöitä, jotta nuoren mahdolliset koulunkäynnissä ilmenevät haasteet pysyvät maltillisina. Virtanen ja Pelkonen (2023) toteavatkin, että kehityksellisen neuropsykiatrisen häiriön omaavalla nuorella on usein vaikeuksia esimerkiksi keskittymisen, toiminnan ohjauksen ja tarkkaavaisuuden kanssa, mitkä kaikki ovat tärkeitä ominaisuuksia koulunkäynnin kannalta (Virtanen & Pelkonen, 2023). Olisikin erittäin tärkeää, että kouluissa pyrittäisiin ottamaan paremmin huomioon erilaiset taustatekijät, jotta neurotyypillisesti kaikenlaisilla nuorilla olisi helpompi käydä koulua. Myös nivelvaihe siirryttäessä alakoulusta yläkouluun näyttäisi lisäävän katsauksemme perusteella riskiä luvattomille koulupoissaoloille. Uusi ympäristö ja mahdollinen kouluaineiden vaatimustason nousu voikin lisätä stressiä ja ahdistusta, mikä voi ilmetä lisääntyneinä luvattomina koulupoissaoloina. Yläkouluissa myös eri oppiaineiden opettajien määrä kasvaa usein, mikä voi aiheuttaa haasteita erityisesti nuorille, joilla on vaikeuksia sopeutua muutoksiin ympäristössään.

Myös yleisesti koulun ilmapiiri ja nuoren hyvät vuorovaikutussuhteet koulun henkilökunnan ja muiden nuorten välillä ovat merkittäviä tekijöitä luvattomia koulupoissaoloja ennaltaehkäisevinä tekijöinä ja sen kanssa, että nuori viihtyy koulussa. Toisaalta koulukiusaaminen ja vertaisryhmän paine voivat lisätä koulupoissaoloja erityisesti silloin, kun nuori kokee olonsa epävarmaksi tai hylätyksi kouluympäristössä. Havaitsimme aikaisemmin teoreettisessa viitekehityksessämme, että koulukiusaamisen ja fyysisen uhan kokeminen kouluissa näyttäisi kasvaneen kouluterveyskyselyiden mukaan vuosien 2019–2023 välillä. Tilastot ja havaitsemamme yhteys ovatkin linjassa sen kanssa, että koulupoissaolot ovat viime vuosien aikana lisääntyneet. Erilaiset jännitteet voivat vaikuttaa nuoren hyvinvointiin ja turvallisuuden tunteeseen koulussa, mikä saattaa puolestaan altistaa heitä pysymään poissa koulusta. Hyvät välit koulun henkilökuntaan voi auttaa tukitoimien kohdentamisessa, kun nuori ja aikuiset voivat yhdessä hyvässä vuorovaikutussuhteessa pohtia toimiva tukitoimia erilaisissa tilanteissa.

Katsauksessamme iso osa koulupoissaolojen taustatekijöistä näyttäytyi hyvinkin selkeästi olevan yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin useassa tutkimuksessa. Toisaalta osassa tekijöistä havaitsimme ristiriitaisuuksia kansainvälisten tutkimuksien ja suomalaisen tutkimuksen kanssa. Tällainen tekijä oli muun muassa kodin ja koulun yhteistyö,

joka Määtän tutkimusryhmän (2020) raportissa ei näyttäytynyt merkittävänä koulupoissaoloja lisäävänä tekijänä, mutta Pelkosen tutkimusryhmä (2022,292) puolestaan havaitsi koulun ja kodin yhteistyön olevan yhteydessä luvattomiin koulupoissaoloihin. Näyttäisikin, että vaikka kodin ja koulun yhteistyö voi vähentää poissaoloja, se ei välttämättä ole merkittävin tekijä nuorten koulupoissaolojen taustalla. Tarvitaan kuitenkin jatkuvaa tutkimusta ja seurantaa, jotta ymmärrys luvattomien poissaolojen taustatekijöistä ja niihin vaikuttavista tekijöistä voi syventyä vielä entisestään.

Uudenlaisten toimintamallien tavoitteena on, että jokaisella koululla olisi yhtäläiset mahdollisuudet aloittaa tukitoimet tilanteissa, joissa herää huoli nuoren koulunkäynnistä. Muutos näyttäytyy hyvänä ja yhtenäistävänä toimenä, vaikkakin nyt ja tulevaisuudessa on hyvä tutkia, toteutuvatko eri koulupoissaolomääriin liitetyt toimenpiteet ajallaan. Koulujen hektinen ympäristö voi helposti johtaa siihen, että esimerkiksi moniammatillisen tiimin pitäminen voi venyä aikataulusyistä niin, että nuoren koulupoissaolot voivat kasvaa yhä entisestään.

Kirjallisuuskatsauksen perusteella kouluissa käytössä olevat tukitoimet ovat kouluikäikäymättömyyden ehkäisyssä ja hallinnassa tärkeitä välineitä. Useat tutkimuksista osoittavat, että varhainen ja systemaattinen puuttuminen kuin myös tukitoimien tarjoaminen ovat tehokkaita keinoja puuttuttaessa kouluikäikäymättömyyteen. Keskeinen havaintomme on kuitenkin se, että yksittäisten tukitoimien tehokkuus vaihtelee suuresti oppilaan yksilöllisistä tarpeista ja taustoista riippuen. Tämän takia on tärkeää, että tarjotaan monipuolisia ja joustavia vaihtoehtoja. Myös kouluikäikäymättömyyden eri syiden tunnistaminen ja käsitteleminen, kuten oppimisvaikeuksien, motivaatio-ongelmien, perheisiin liittyvien haasteiden tai kouluympäristöön liittyvien tekijöiden, on tärkeää.

Vaikka tukitoimia koulupoissaolojen ehkäisyksi löytyi kiitettävästi ei niiden vaikutuksia ole tutkittu riittävästi. Kouluissa kaivataan konkreettisia käytänteitä poissaoloihin puuttumiseen. Jo nyt on olemassa suomenkielisiä kyselyitä nuorille (SRAS-R, ISAP) ja heidän vanhemmilleen (SRAS-R, SNACK) poissaolosyiden ja -tyyppien selvittämistä varten, mutta niitä käytetään varsin vähän. Pelkät kyselyt tuloksineen eivät kuitenkaan riitä, vaan niiden lisäksi tarvitaan myös konkreettisia tukitoimia. Vaikka tukitoimia koulupoissaolojen ehkäisyksi löytyi kiitettävästi ei niiden vaikutuksia ole tut-

kittu riittävästi. Tukitoimet eri koulujen välillä vaihtelivat laajasti. Yhteneväinen tukitoimi monien tutkimusten välillä oli koulupoissaolojen seuraaminen sekä moniammatillinen yhteistyö. Vaikkakin koulupoissaolojen seurantatavoissa olikin tutkimusten perusteella paljon eroja, oli niissä selkeä määränpää. Moniammatillinen yhteistyö ei eronnut merkittävästi tutkimusten tulosten välillä, sillä on oppilaskohtaista, ketä moniammatilliseen ryhmään tarvitaan.

Monessa tutkimuksessa nousi esille erilaisia pedagogisia tuen toimia. Haasteena kuitenkin katsomme olevan etenkin läksyistä vapautuksessa ja lyhennytyssä koulupäivässä olevan palkitsemiskokemuksen oppilaille. Myös paluu läksyjen tekemiseen ja normaali pituiseen koulupäivään voivat olla ison kynnyksen takana vapautuksen jälkeen. Ennenminkin koulupäivän ennakoitavuus tukitoimena voisi olla parempi, tällöin saavutettaisiin tavoiteltu ahdistuneisuuden ja stressin vähentyminen, joka voi olla perusteena, kun puhutaan läksyistä vapauttamisesta. Ennakoitavuuteen voisi liittää muita tukitoimia, kuten muun koulun aikuisen, joka tarvittaessa auttaisi oppilaan kouluun tai haastavassa ja ahdistavassa tilanteessa pyrkisi edesauttamaan koulupäivän jatkumista. Myös pienryhmän hyödyntäminen ja erityisopettajan tuki voisivat auttaa normaalipituisten koulupäivien toteutumista. Haasteena tähän nousee resurssipula, jonka kautta esimerkiksi muun henkilön palkkaaminen ja täten avun saaminen voi olla haastavaa tai jopa mahdotonta. Isolla osalla oppilaista, joilla on koulupoissaoloja, voidaan hyödyntää VSOP eli vuosi- luokkiin sitomatonta opetusta. Tämä sopii erityisesti tilanteisiin, joissa oppilas ei kykene käymään joidenkin tiettyjen aineiden tunneilla, sillä tällöin ei ole oppilaan edun mukaista, että hän joutuisi uusimaan koko luokka-asteen. Oppilas pystyy silloin seuraavana lukuvuonna jatkamaan jääneiden suoritusten tekoa.

Suurimmaksi ennaltaehkäiseväksi tukitoimeksi nousi poissaolojen määrien seuranta. Poissaolomäärä rajoja oli osassa tutkimuksia määritelty hyvinkin tarkasti. Koulupoissaolojen seuranta on monissa kunnissa luokanopettajan tai valvojan vastuulla. Monessa koulupoissaolojen seurannan mallissa mainitaan, että yksikin poissaolo voi olla huolestuttava. Se miten herkästi luokanvalvoja reagoi koulupoissaoloihin vaihtelee. Tulevaisuudessa tulisi olla käytössä automaattinen järjestelmä esimerkiksi Wilman sisällä, joka hälyttäisi, mikäli oppilas on poissa koulusta tietyn määrän ja lisäksi järjestelmän tulisi huomioida myös ainekohtaiset poissaolomäärät etenkin peruskoulun yläluokilla. Tästä voisi syventää ajattelua siihen, miten poissaolot jakaantuvat. Mikäli poissaolot voidaan

kohdentaa tiettyihin aineisiin tuen tulisi kohdentua esimerkiksi tällöin juuri siihen aiheeseen.

Etsiessämme tietoa juuri oppilashuollon tukitoimista tulimme tulokseen, että tutkimus niiden osalta on hyvin vähäistä ja usein tutkimuksissa oppilashuollon tukitoimia ei käsitellä käsitettä ”oppilashuollon tuki” syvemmin. Oppilashuollon tukitoimet ja reagointirajat vaihtelevat paljon maakuntien välillä, osasyynä tähän on riittämättömät resurssit, jotka heikentävät oppilashuollon maakuntakohtaisten tavoitteiden mukaisen toiminnan toteutumista. (Määttä, ym. 2020,21). Tämä herättää mietteitä siitä, kuinka hyvin oppilashuolto pystyy oikeasti tukemaan ja auttamaan nuoria omalla toiminnallaan. Monissa kouluissa on haasteita oppilashuollon resurssipulan takia muun muassa koululta saattaa puuttua kokonaan esimerkiksi koulupsykologi tai koululla ei ole omaa jatkuvasti paikalla olevaa koulupsykologia. Tavoitteena on, että yhtä koulupsykologiaa kohden saa olla enimmillään 500 oppilasta, mutta resurssipulan vuoksi määrä voi olla pahimmillaan jopa puolet enemmän. Tämän seurauksena useilla oppilailta voi jäädä neuropsykologisen häiriön, kuten ADHD:n tai oppimisvaikeuden, diagnoosi saamatta, sillä he eivät pääse tutkimuksiin tai tutkimuksia ei saada toteutettua loppuun. Katsauksessamme kouluhyvinvoinnin vaikuttavista tekijöistä koulupoissaoloihin huomasimme juuri neuropsykologisten häiriöiden olevan yhteydessä koulupoissaolojen taustalla. Pohdimmekin näiden tulosten ristiriitaisuutta keskenään, sillä juuri resurssipulasta johtuva diagnosoimattomuus voi johtaa nuorella koulupoissaolojen alkamiseen tai määrän nousuun.

Toinen keskeinen aihe, jota aloimme pohtia, oli tukitoimien yhdistäminen ja koordinointi. Koulut saattavat tarjota erilaisia tukitoimia hajallaan ilman riittävää yhteistyötä ja koordinoitua muiden toimijoiden kanssa. Seurauksena voi olla tukitoimien päällekkäisyyteen, resurssien hukkaaminen, oppilas voi myös tippua eri tukitoimien väliin, eikä hän saa kunnolla kohdennettua tukea. Jos tukitoimien toimivuutta halutaan tehostaa, olisi merkitsevää, että tukipalvelut olisivat integroituja ja eri toimijat työskentelisivät yhdessä oppilaan koulupoissaolojen ehkäisyksi ja vähentämiseksi. Tällaisia toimia ovat esimerkiksi moniammatillinen työryhmä. Ajatuksia herätti myös koulumaailman haaste saada tietoa oppilaiden taustoista, mikäli vanhempi ei itse halua tietoja antaa. Koulu voi tehdä lastensuojeluilmoituksen, olisi kuitenkin oppilaan hyvinvoinnin kannalta tärkeää

tietää, millaiset kotiolot oppilaalla on. Kotioloilla on katsauksemme mukaan selkeä yhteys koulupoissaoloihin, esimerkiksi perheissä ja vanhemmuudessa kohdatut kriisit ja muut ongelmat sekä yksinhuoltajuus vaikuttavat nuorten koulupoissaoloihin. Mikäli oppilas ei saa kotoa tarvittavaa tukea ja vanhempi laiminlyö omaa velvollisuuttaan huolehtia oppivelvollisuuden toteutumisesta vaikuttaa se tukitoimien toimivuuteen varmasti negatiivisesti. Jos kotona ei kannusteta oppilasta kouluun tai ohjata häntä opiskelun pariin on selvää, ettei koulu yksin pysty tähän. Jos halutaan, että koululla on mahdollisuus tukea vanhempia kasvatuksessa, on tärkeää, että koulu tietää millaista tukea perhe tarvitsee, myös ennaltaehkäisevät toimet olisi tällöin helpompi kohdentaa.

Tukitoimilla tavoitellaan aina positiivista vaikutusta, mutta niihin liittyy myös paljon haasteita. Jo aikaisemmin mainittu resurssien puute niin rahan kuin henkilökunnan osalta, henkilökunnan kouluttamattomuus ja jatkokoulutuksen riittämättömyys tai mahdollisuuksien vähyys ja aikataulun rajoittavuus esimerkiksi tilanteissa, joissa koulussa on paljon oireilevia oppilaita ja koulun henkilökunnan resurssit hyvin puutteelliset. Tukitoimien toimivuuteen vaikuttaa myös oppilaan asennoituminen, esimerkiksi oppilaan kokema stigma tai muu vastustus tukitoimiin osallistumiseen voivat olla esteenä niiden toteutukselle ja toimivuudelle. Vanhempien asenteella on vaikutus oppilaan asennoitumiseen.

Voidaan siis todeta, että vaikka kouluissa on käytössä monia tukitoimia ja tukitoimet ovat tärkeä osa ehkäisyssä ja hallinnassa koulupoissaoloissa, niiden tehokkuutta voidaan parantaa edelleen. Edellytyksenä tälle on monialainen yhteistyö, joustavuus ja yksilölliset tukitoimet sekä resurssien ja henkilökunnan riittävää saatavuus. Tukitoimia tulisi kehittää ja suunnata näihin aiempaa enemmän resursseja. Tukitoimet tulee kohdentaa ennaltaehkäisevään toimintaan. Nykyisessä tilanteessa kouluissa joudutaan usein reagoimaan akuutteihin tarpeisiin, niin sanotusti sammuttaa tulipaloja. Kouluun kiinnittyminen on tulostemme mukaan erittäin merkittävä tekijä koulupoissaolojen taustalla, kun pystymme parantamaan kouluun kiinnittymistä, on sillä selkeä ennaltaehkäisevä vaikutus. Tukitoimiin kaivattaisiin selkeästi yhtenäisiä toimintamalleja koulujen välille. Tilanne on haastava ja siihen on herätty myöhään. Ratkaisu vaatii laajempaa yhteistyötä ja on tunnistettava ongelmien juurisyyt.

3.2 Tutkielman luotettavuuden arviointi ja rajoitukset

Koulupoissaoloihin yhteydessä olevissa tekijöissä on tärkeää huomioida ainakin seuraavat asiat. Ensinnäkin on olennaista ymmärtää, että harvoin yksi riskitekijä itsessään johtaa huolestuttaviin koulupoissaoloihin, vaan koulupoissaolojen ymmärtämiseksi tulee ottaa huomioon monitekijäinen lähestymistapa. Kuitenkin mitä useampia koulupoissaoloihin altistavia riskitekijöitä nuoren elämässä esiintyy, sitä todennäköisempää on, että ongelmallisia koulupoissaoloja on tunnistettavissa. Nuoren luvattomien koulupoissaolojen taustalla onkin usein monia eri syitä, jotka vaikuttavat dynaamisessa vuorovaikutuksessa toisiinsa.

Toiseksi on hyvä ottaa huomioon, ettei pelkkä riskitekijöiden esiintyminen automaattisesti johda luvattomiin poissaoloihin koulusta. Myös monet muut tekijät voivat vaikuttaa koulupoissaolojen esiintymiseen. Esimerkiksi yksilöllinen resilienssi voi vaikuttaa siihen, että osa nuorista voi kestää hyvinkin monenlaisia haasteita elämässään, mutta silti suoriutua koulukäynnistä ongelmitta. Toisaalta osalla nuorista pienetkin haasteet voivat näkyä koulunkäynnissä, ja johtaa ongelmallisiin koulupoissaoloihin.

Kolmanneksi osassa lähdekirjallisuuden valikoituneista tutkimuksista koulupoissaoloihin yhteydessä olevia tekijöitä on tutkittu pienellä otoskoolla, mikä vaikeuttaa tutkimustulosten yleistämistä isompaan perusjoukkoon. Myös iso osa lähdekirjallisuudessa olevasta tutkimuksesta on tehty eri maissa kuin Suomessa. Näin ollen tutkimustulosten suora yleistäminen esimerkiksi suomalaisiin peruskouluikäisiin ei ole suotavaa. Vaikkakin useimmat Suomessa tehdyt tutkimukset olivat tutkielmassamme linjassa aikaisempien kansainvälisten tutkimuksien kanssa, myös joidenkin tekijöiden välillä pystyttiin havaitsemaan ristiriitaisuuksia. Olisikin erittäin tärkeää, että koulupoissaoloja tutkittaisiin yhä enemmän ja isommalla otoskoolla Suomessa, jotta voimme luoda hyvän kokonaiskuvan siihen, mitkä tekijät vaikuttavat nuorten koulupoissaoloihin yhteiskunnassamme.

Emme voi yleistää valtakunnallisesti yhtä yhtenäistä tukitoimien mallia, sillä tukitoimissa on laajasti vaihtelevuutta eri opetuksen järjestäjien välillä. Koulujen käyttämien tukitoimien tutkimus on vähäistä ja sen seurauksena meidän on lähes mahdotonta tietää, millaisia eri tukitoimia koko Suomen alueella on käytössä. Tutkimusten otoskoot eivät

olleet suuria, joten yleistäminen suurempaan perusjoukkoon, tässä tapauksessa Suomen perusopetuksen kouluihin, ei ole mahdollista.

Koulujen tukitoimien osalta haastavaa oli myös tukitoimien ympärilyöreytys. Tukitoimia oli harvoin avattu syvemmin, esimerkiksi oppilashuollon osalta, jonka seurauksena tukitoimet jäivät irrallisiksi toisistaan. Tukitoimista ei myöskään löytynyt selkeää kokonaisuutta tai askel askeleelta tyylistä toimintaa. Tutkimuksessa oli haasteita erottaa tukitoimia eri koulun toimijoiden alle, sillä niitä ei aina ollut määritelty selkeästi. Tukitoimien toimimista ei lähdekirjallisuudessamme ollut tutkittu, jonka myötä myös erittely tilannekohtaisesti toimiviin tai toimimattomampiin tukitoimiin ei ollut mahdollista.

Englanninkielinen primaarina lähteenä käytetty kirjallisuus jäi tutkimuksessamme vähäiseksi sen vuoksi, että tiedonhaun rajaaminen oli haastavaa, lähdekirjallisuutta tiedonhakua tehdessä ollessa parhaimmillaan miljoonia. Teoreettista viitekehystä tehdesämme ja valikoitunutta lähdekirjallisuutta tarkastellessamme saimme kuitenkin hyvän kokonaiskuvan siitä, mitkä kansainväliset lähteet olivat rajatun aiheen kannalta olennaisia ja tunnustettuja. Ikävä kyllä lähes kaikki näistä lähteistä olivat maksumuurien takana, joten niiden käyttäminen primaarina tiedonlähteenä ei ollut mahdollista. Tutkielmaamme valikoituneet lähteet pitävät sisällään kuitenkin ison osan näistä primaari-lähteistä ja ovat itsessään korkeatasoisia sekä vertaisarvioituja.

3.3 Jatkotutkimusaiheet

Suomessa koulupoissaolojen taustatekijöiden tutkimus on toistaiseksi ollut vielä hyvin vähäistä. Olisikin erittäin tärkeä tutkia yhä enenemissä määrin sitä, millaiset tekijät nuorten koulupoissaolojen taustalla vaikuttavat Suomessa, sillä vaikka kansainväliset tutkimukset ovatkin hyviä suunnanosoittajia, on tärkeää huomioida eri maiden kulttuuri- ja yhteiskunnalliset erot, jotka voivat vaikuttaa hyvinkin paljon niin koulupoissaolojen taustalla oleviin tekijöihin kuin myös tiettyssä maassa vaikuttaviin ja edes mahdollisiin tukitoimiin. Olisikin erittäin tärkeää, että koulupoissaoloja tutkittaisiin yhä enemmän Suomessa.

Valtakunnallinen SKY-malli on tavoitteena vakiinnuttaa kaikkiin Suomen kuntiin ja kouluihin vuosien 2023–2024 aikana, Opetushallituksen järjestäessä muun muassa

opettajille ja koulun henkilökunnalle täydennyskokonaisuuksia. Olisi kuitenkin tärkeä tutkia, miten hyvin malli vakiintuu tulevaisuudessa Suomen kuntiin vai löytyykö kuntakohtaisia eroja mallin toteuttamisessa. Tulevaisuudessa onkin tarpeen tutkia laajemmin, millaisia tukitoimia kunnissa on päädytty käyttämään ja ovatko nämä toimet linjassa SKY-mallin kanssa.

Myös tukitoimia ja niiden vaikuttavuutta tulisi tutkia Suomessa, sillä tätä ei ole tutkittu. Meidän tulisi ymmärtää mitkä asiat ovat juurisyitä, jotka johtavat lapsen ja nuoren tilanteeseen, jossa he tarvitsevat tukitoimia. Lisäksi olisi tärkeää kartoittaa, millaisia tukitoimia meillä on käytössä ja miten niitä saadaan yhtenäistettyä eri koulujen välillä. Tukitoimien tulisi olla tulevaisuudessa selkeästi koottuja ja järjestelmällisiä, jotta pystytään olemaan varmoja niiden vaikuttavuudesta.

Tulevaisuudessa olisi hyödyllistä harkita, tarvitaanko Suomessa kansallisia standardeja koulupoissaoloille. Esimerkiksi Hollannin koulujen tulee ilmoittaa toimihenkilölle, jos oppilaalla esiintyy luvattomia poissaoloja yli 16 tuntia neljällä peräkkäisellä viikolla. Tällainen käytäntö auttaa kouluja tunnistamaan poissaoloihin liittyviä syitä ja tarjoamaan tarvittavaa tukea. Suomessa vastaavaa toimivaa yleistä järjestelmää ei tällä hetkellä ole, mutta sen käyttöönottoa voisi harkita keskustellen huolellisesti sen mahdollisista hyödyistä ja haasteista.

Resurssipulan vaikuttavuutta neuropsykkisesti oireilevien lasten ja nuorten saaman tutkimuksen ja tukeen koulussa olisi tärkeää tutkia. Neuropsykkiset oireet voivat olla oppilaan kouluun kiinnittymisen tiellä, joten Meidän olisi tärkeä ymmärtää, miten nämä oppilaat tulisi huomioida koulumaailmassa ja kuinka teemme kouluympäristöstä kaikkia huomioonottavamman.

Lähteet

*Autio, E., Rantanen, A., Koivisto, A. M., & Joronen, K. (2018). Perhetekijöiden yhteys perusopetuksen 8.-ja 9.-luokkalaisten itseraporttoimiin luvattomiin koulupoissaoloihin. <https://journal.fi/sla/article/view/69137/38311>

*Koskela, T., Reis, T., & Sinkkonen, H.-M. (2016). Irrallisuudesta osallisuuteen – valmiuksia koulupudokkuuden vähentämiseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(4), 9–23. <https://journal.fi/akakk/article/view/84824/43901>

*Manninen, J. & Luukannel, S. (2008). Joustava perusopetus: Jopo-toiminnan vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

*Mattila, H., & Leino, J. (2023). Kouluakäymättömyys koulujen tukitoimien näkökulmasta. *e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, (2), 17–23.

*Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S., & Määttä, M. (2020). Kouluakäymättömyys Suomessa: Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymattomyys_suomessa_0.pdf

*Numminen, U. ja Ouakrim-Soivio, N. (2009). Joustava perusopetus: Jopo®-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriö. Koulutus ja tiedepolitiikan osasto.

*Nykänen, H. (2021). VETEEN PIIRRETTY VIIVA Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tien toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa. Väitöskirja. Oulun yliopisto. [Luettu 17.3.2024]. <https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/36825/isbn978-952-62-2928-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

*Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). Yhteisellä koulutiellä Käsikirja perusopetuksen oppilaiden läsnäolon tukemiseen ja poissaolojen vähentämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2023;27. [Luettu 24.3.2024]. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165025/OKM_2023_27.pdf?sequence=1&isAllowed=y

*Pelkonen, J. & Virtanen, T. (2021). Nuorten koulupoissaolot: kurkistus koulupoissaolokäsitteisiin ja -tekijöihin sekä tukitoimiin. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. [Luettu 20.3.2024]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/77915>

*Pelkonen, J., Kiuru, N., & Virtanen, T. (2022). Miksi yläkoululainen on poissa koulusta? integroiva kirjallisuuskatsaus koulupoissaolotyyppeihin liittyvistä yksilö- ja ympäristötekijöistä. Kasvatus, 53(3). <https://doi.org/10.33348/kvt.120236>

*Virtanen, T., & Pelkonen, J. (2023). Poissa porukasta: Vahvista kouluun kiinnittymistä ja puutu poissaoloihin. PS-kustannus.

Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. (2007). Nuoren psyykinen oireilu - häiriö vai normaalia kehitystä. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim. 123/2. [Luettu 22.4.2024]. <https://www.duodecimlehti.fi/duo96233>

Aro, T., Eloranta, A-K., Parhiala, P. & Torppa, M. (2020). Oppimisvaikeudet ja psyykinen hyvinvointi. Kielikukko, 3/2020. [Luettu 14.1.2024]. https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2021/03/2020_3_Aro_ym.pdf

Bandura, A., Bijou, S. W., Beilin, H., Klahr, D., Bronfenbrenner, U., Hinde, R. A., . . . Mussen, P. H. (2022). Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. United Press Global.

Bronfenbrenner U. (2002). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. A. Toppi. Helsinki: United Press Global, 221–288.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burke, A. E. & Silverman, W. (1987). The prescriptive treatment of school refusal. *Clinical Psychology Review*, vol 7 (4), 353-362.

Dembo, R., Briones, Robinson, R., Ungaro, R. A., Gullede, L. M., Karas, L. M., Winters, K. C., Belenko, S. & Greenbaum, P. E. 2012a. Emotional psychological and related problems among truant youths: An exploratory latent class analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 20 (3), 157–168.

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>

Gasevic, D., Dendler, L., & Longmuir, F. (2019). School belonging and school absenteeism: Examining the role of student–teacher relationships. *Educational Review*, 71(1), 29–50. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1391389>

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, 1637-1667.

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, 1637–1667.

Hallituksen erityis eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. (2013). Finlex. [Luettu 14.1.2024]. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130067>

Harjunmaa, A. (2022). Toimintatutkimus LORRI-menetelmän kehittämistä luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tukemiseksi. Väitöskirja. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 342. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-325-9>

Haula T & Vaalavuo M (2021). Mental health problems in youth and later receipt of social assistance: do parental resources matter? Journal of Youth Studies. [Luettu 22.4.2024] <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1923676>

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. Scandinavian Journal of Educational Research, vol 59 (3), 316–336.

Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. Emotional and behavioural difficulties, 19(2), 131-153.

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.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita (15. uud. p.). Tammi.

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

Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuoren tulkitsemana*. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. [Luettu 14.1.2024]. https://libapps.uef.fi/redirect.php?u=/pub/urn_isbn_978-952-61-1021-9/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf

Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C., & Galanti, M. R. (2022). The importance of school pedagogical and social climate to students' unauthorized absenteeism—a multilevel study of 101 Swedish schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 88–104.

Karppinen, K. & Savioja, H. (2007). Tutkimuksen osa 2 – Koulu ja syrjäytymisen riskitekijät. Teoksessa Alatupa, S. (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* (s. 115-160). Suomen itsenäisyyden juhlarahasto. Raportteja 75.

Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48(1), 53–61.

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 response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25.

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, 482876.

Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. (2022). Temperamentti - mitä se on ja mihin se vaikuttaa? *Duodecim* 138/139–144. [Luettu 9.2.2024]. <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo16652.pdf>

Kokko, K. (2023). Mitä on kokonaisvaltainen mielen hyvinvointi? Gerontologian tutkimuskeskus ja liikuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. [Luettu 9.2.2024]. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/86285/1/Kokko_TUVJ-6-22.pdf

Laki sosiaalihuollon henkilöstöstä 817/2015. (2015). [Luettu 6.2.2024]. [Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä 817/2015 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)

Larja, L., Törmäkangas, L., Merikukka, M., Ristikari, T., Gissler, M., & Paananen, R. (2016). NEET-indikaattori kuvaa nuorten syrjäytymistä. *Tieto & trendit*, 2, 2016. 76 <https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/neet-indikaattori-kuvaa-nuorten-syrjaytymista/>

Latvala, J-M. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *NMI-bullet* vol 22, No.1. Niilo Mäki -säätio. [Luettu 12.2.2024]. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Latvala.pdf

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lämsä, A. L. (2009). Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä: Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa.

Lämsä, A-L. (2017). Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Juva: PS-kustannus.

Machi, L. A., & McEvoy, B. T. (2022). The literature review: Six steps to success (Fourth edition.). Corwin.

Manninen, S. (2018). Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 612. Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 28.2.2024]. https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tohtorikoulu/kasvatustieteiden-tohtoriohjelman/valmistuneet-vaitoskirjat/978-951-39-7429-9_vaitos18052018.pdf

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

Markkanen, P. (2022). Kouluissa tarvitaan lisää keinoja lasten ja nuorten mielenterveyden tukemiseen. Kasvun tuki -aikakauslehti, 2(1). [Luettu 14.1.2024]. <https://journal.fi/kasvuntuki/article/view/128824/77894>

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.

Metsämuuronen, Jari. "Tutkimuksen tekeminen ihmistieteissä." Helsinki: International Methelp (2003).

Myrskylä, P. (2012). Hukassa: Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Elinkeinoelämän valtuuskunta. <https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>

Nurmi, J. E. (2011). Miksi nuori syrjäytyy. *NMI-bulletin*, 21(2), 28–35.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Sitouttava kouluysteistyö (SKY): Kansallisen toimintamallin kehittäminen perusopetukseen 2021–2023. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. [Luettu 12.1.2024]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021050729193>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Koulujen ja oppilaitosten kuraattorien ja psykologien henkilöstömitoitus lakiin – 10 miljoonaa erityisavustuksia oppilas- ja opiskelijahuoltoon. [Luettu 14.1.2024]. <https://okm.fi/-/koulujen-ja-oppilaitosten-kuraattorien-ja-psykologien-henkilostomitoitus-lakiin-10-miljoonaa-erityisavustuksia-oppilas-ja-opiskelijahuoltoon>

Opetushallitus. (14.8.2023a). Koulupoissaoloja koskevat perustemuutokset tulivat voimaan elokuun alussa – Opetushallitus tukee muutosten käyttöönottoa koulutuksilla ja tukimateriaaleilla. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/koulupoissaoloja-koskevat-perustemuutokset-tulivat-voimaan-elokuun-alussa>

Opetushallitus. (14.8.2023b). Koulupoissaoloja koskevat perustemuutokset tulivat voimaan elokuun alussa – Opetushallitus tukee muutosten käyttöönottoa koulutuksilla ja tukimateriaaleilla. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/koulupoissaoloja-koskevat-perustemuutokset-tulivat-voimaan-elokuun-alussa>

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [Luettu 14.1.2024]. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Opetushallitus. (n.d.-a). Sitouttava kouluyhteistyö. Haettu 12.2.2024 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/hankkeet/sitouttava-kouluyhteisoty>

Opetushallitus. (n.d.-a). Sitouttava kouluyhteistyö. Haettu 12.2.2024 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/hankkeet/sitouttava-kouluyhteisoty>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. (2013). [Luettu 15.1.2024]. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>

Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. (2020). [Luettu 13.2.2024]. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214>

Palmu, I., Sergejeff, J., & Puustjärvi, A. (2020). Koulunkäynnin ongelmat. Teoksessa Palmu, I.(toim.) Takaisin kouluun-koulua kouluakäymättömille. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 8–19.

Perusopetuslaki (628/1998). (1998). [Luettu 13.2.2024]. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pesonen, A., Larivaara, M. & Hannukkala M. (2022). Katsaus: Hyvän mielen koulu-
Mielenterveyden edistäminen ja mielenterveystaidot varhaiskasvatuksessa ja perusope-
tuksessa. Focus Localis, 50(3). [Luettu 14.1.2024]. <https://journal.fi/focuslocalis/article/view/117114>

Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (2013). Ketä kiinnostaa? lasten ja nuorten hyvinvointi ja
syrjäytyminen. Suomen Akatemia. Helsinki: Gaudeamus

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppi-
peihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkai-
suja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-349-3>

Sergejeff, J. (2023). Yhteisellä koulutiellä: Käsikirja perusopetuksen oppilaiden läsnä-
olon tukemiseen ja poissaolojen vähentämiseen. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-924-0>

Sipilä, N., Kestilä, L. & Martikainen, P. (2011). Koulutuksen yhteys nuorten työttö-
myyteen - mihin peruskoulututkinto tutkinto riittää 2000-luvulla? Yhteiskuntapolitiikka
76(2), 121–33 134. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/100556/sipila.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sosiaali- ja terveysministeriö. (2020). Kansallinen mielenterveysstrategia ja itsemur-
hien ehkäisyohjelma vuosille 2020–2023. Sosiaali- ja terveysministeriö. [Luettu
9.2.2024]. [https://julkaisut.valtioneu-
vosto.fi/bitstream/handle/10024/162053/STM_2020_6.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162053/STM_2020_6.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Spencer, A.E., Oblath, R., Dayal, R., Loubeau, J.K., Lejeune, J., Sikov, J., Savage, M.,
Posse, C., Jain, S., Zolli, N., Baul, T.D., Ladino, V., Ji, C., Kabtr, J., Mousad, L., Rabin,
M., Murohy, J.M. ja Garg, A. (2021). Changes in psychosocial functioning among ur-
ban, school-age children during the COVID-19 pandemic. Child Adolesc Psychiatry
Ment Health 15, 73. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00419-w>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, (2023). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2023. Tilastoraportti 48/2023. [Luettu 14.1.2024]. 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. (2019). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019. Tilastoraportti 33/2019. [Luettu 14.1.2024]. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). Lasten ja nuorten hyvinvointi _ Kouluterveyskysely 2021. Tilastoraportti 30/2021. [Luettu 14.1.2024]. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (n.d.-a). Tutkimus ja kehittäminen. Kouluterveyskysely. [Luettu 14.1.2024]. <https://thl.fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>

Torppa, M. (2019). Oppimisvaikeudet ja hyvinvointi. Ruusuipuiston kärkiuutiset kasvatus- ja koulutus uutisia Jyväskylän yliopistosta. [Luettu 9.2.2024]. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/62783/oppimisvaikeudet%20ja%20hyvinvointi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valtioneuvoston oikeuskansleri. (2023). Lasten ja nuorten mielenterveys- ja psykiatriset palvelut. OKV/294/70/2020. [Luettu 14.1.2024] <https://oikeuskansleri.fi/-/lasten-ja-nuorten-mielenterveys-ja-psykiatriset-palvelut>

Virtanen, T. (2016). Student engagement in Finnish lower secondary school. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 562. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6783-3>

Virtanen, T. (2017). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 27(2), 4–13.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202110265377>

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.1467-8624.2012.01761.x>