

Kouluakäymättömyys sosiaalityön ja moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta

Tuuli Rontti
Suvi Ilvesluoto
Pro gradu -tutkielma
Syksy 2022
Sosiaalityö
Lapin yliopisto

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kouluakäymättömyys sosiaalityön ja moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta

Tekijä/-t: Tuuli Rontti ja Suvi Ilvesluoto

Koulutusohjelma/oppiaine: Sosiaalityö

Työn laji: Pro gradu -tutkielma X Lisensiaatintutkimus__

Sivumäärä: 81 sivua + lähteet + liitteet

Vuosi: 2022

Tässä pro gradu- tutkielmassa tarkastelemme kouluakäymättömyyden ilmiötä sekä keinoja, joilla kouluakäymättömyyteen voidaan puuttua sosiaalityön ja moniammatillisen yhteistyön keinoin. Tutkimuksessa vastaamme seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Mitä syitä sosiaalityöntekijät näkevät kouluakäymättömyyden taustalla? Millaisia tukitoimia kouluakäymättömälle oppilaalle voidaan tarjota? Millainen merkitys moniammatillisella verkostotyöskentelyllä on kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa?

Teoreettisina viitekehyksinä käytämme kouluakäymättömyyden ilmiön hahmottamisessa Kearneyn ja Silvermanin neljää toiminnallista luokkaa sekä Heynen ym. neljää poissaolotyyppiä. Moniammatillisen yhteistyön hahmottamisen teoreettisena viitekehyksenä käytämme Bronsteinin jäsentelemää moniammatillisen työskentelyn viittä tekijää. Aineistonkeruun suoritimme kyselyllä, joka julkaistiin sosiaalityöntekijöille tarkoitettussa Facebook-ryhmässä. Kyselyyn osallistui 46 vastaajaa. Hyödynnämme aineiston analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa analyysiä, jossa analyysin alussa aineistoa analysoidaan aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa aineistoa peilataan aiemmin esitettyyn teoreettiseen viitekehykseen.

Aineistomme perusteella kouluakäymättömyyden ilmiö näyttäytyy sosiaalityön näkökulmasta hyvin monisyisenä ja kompleksisena ilmiönä. Tutkimustulostemme mukaan syyt kouluakäymättömyyden taustalla liittyvät lapsen terveyteen, toimintakykyyn tai toimintaan, vanhemmuuteen ja kotioloihin tai kouluympäristöstä johtuviin syihin. Sosiaalityössä tarjotaan moninaisia tukitoimia kouluakäymättömille oppilaille. Tukitoimia tarjotaan lapselle ja hänen perheelleen kotiin ja kouluun jalkautuvina tukitoimina sekä yleisesti sosiaalityön palveluina. Tulokset kuitenkin osoittivat, että kouluakäymättömyyden ratkaisemiseen ei ole olemassa yleisiä, selkeitä toimintamalleja tai juuri kyseiseen ilmiöön kehitettyjä vaikuttavia interventioita. Riittämättömän resurssit niin peruspalveluiden kuin erityistason palveluidenkin tasolla luovat haasteita kouluakäymättömyyden ratkaisemiseen. Kouluakäymättömyys nähtiin haastavana ilmiönä ratkaista, jota ei voida ratkaista yhdestä organisaatiosta käsin. Moniammatillisen yhteistyön merkitystä korostettiin muun muassa sen mahdollistamien laajojen palvelukokonaisuuksien vuoksi, joita eri toimijat yhteistyössä pystyvät tarjoamaan. Moniammatillisessa yhteistyössä esiintyi sen tärkeystä huolimatta paljon haasteita liittyen vastuunjakoon, systeemin keinottomuuteen, tiedonsiirtoon, prosessiin ja yhteistyön haasteisiin. Hahmottelimme tutkimuksen tulosten perusteella kouluakäymättömyyden ratkaisemisen kahdeksan lähtökohtaa, jotka koostuvat yksilöllisen ja rakenteellisen tason tekijöistä sekä moniammatillisen yhteistyön edellytyksistä.

Asiasanat:

kouluakäymättömyys, koulupoissaolo, moniammatillinen yhteistyö

Sisällys

1 Johdanto.....	1
2 Kouluakäymättömyys.....	5
2.1 Kouluakäymättömyys moniulotteisena ilmiönä	5
2.2 Kouluakäymättömyys sosiaalityön näkökulmasta.....	11
2.3 Käytänteet kouluakäymättömyyttä ratkaistaessa.....	14
3 Moniammatillinen yhteistyö.....	17
3.1 Moniammatillinen yhteistyö ja sosiaalityö.....	17
3.2 Moniammatillisuuden teoreettinen tarkastelu	22
3.3 Moniammatillisuus ja sosiaalityö koulukontekstissa	25
4 Tutkimuksen toteuttaminen	28
4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	28
4.2 Aineiston keruu	30
4.3 Aineiston analyysi	32
4.4 Tutkimuksen eettisyys	33
5 Kouluakäymättömyyden syyt, haasteet ja sosiaalityön tukitoimet.....	38
5.1 Syyt kouluakäymättömyyden taustalla.....	38
5.2 Sosiaalityön käytettävissä olevat tukitoimet.....	44
5.3 Kouluakäymättömyyden ratkaisemisen haasteet.....	50
6 Sosiaalityö ja moniammatillinen yhteistyö kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa	57
6.1 Moniammatillisen yhteistyön merkitys ja hyödyt	57
6.2 Haasteet moniammatillisessa yhteistyössä	61
6.3 Reflektointi ja asiakaslähtöisyys osana moniammatillista yhteistyötä.....	67
7 Pohdinta.....	76
Lähteet	84

Liitteet

Kuvio 1. Heynen ym. (2019) poissaolotyypit ja Kearneyn ja Silvermanin (1996) toiminnalliset luokat	7
Kuvio 2. Moniammatillisen yhteistyön tekijät.....	23
Kuvio 3. Kouluakäymättömyyden ratkaisemisen lähtökohdat	81
Taulukko 1. Kyselyyn vastanneet sosiaalityöntekijät tehtäväalueittain.....	31
Taulukko 2. Syyt kouluakäymättömyyden taustalla	38
Taulukko 3. Tukitoimet, joita sosiaalityöntekijät voivat tarjota	45
Taulukko 4. Haasteet kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa	50
Taulukko 5. Moniammatillisen yhteistyön hyödyt	59
Taulukko 6. Moniammatillisen työn haasteet	62
Taulukko 7. Moniammatillisen työn reflektointi	68
Taulukko 8. Asiakaslähtöisyys.....	69
Liite 1. Saatekirje	89
Liite 2. Kyselylomake	90

1 Johdanto

Vuonna 2020 tehdyn tutkimuksen mukaan vähintään 4000 yläkoululaisella, eli noin 2–3 prosentilla kaikista Manner-Suomen yläkoululaisista oli niin paljon koulupoissaoloja, että heistä voidaan puhua koulua käymättöminä oppilaina. Tutkimuksen mukaan keskimääräinen kesto ongelmallisissa koulupoissaoloissa on noin vuosi, eikä sukupuolella näytä olevan merkitystä siihen, onko oppilaalla vaikeuksia säännöllisessä koulunkäynnissä vai ei. Tutkimukseen osallistuneet, kouluakäymättömien lasten ja nuorten kanssa työskentelevät ammattilaiset olivat sitä mieltä, että kyseessä on vähintäänkin jossain määrin vakava ongelma. Poissaolujen määrän arvellaan kasvaneen viime vuosina entisestään. (Määttä ym. 2020, 18–19, 32–33.) Luvattomien koulupoissaolujen tutkimus Suomessa on ollut vähäistä ilmiön yleisyydestä huolimatta (Määttä ym. 2020, 11), joten kouluakäymättömyyden tutkimukselle on tarvetta.

Kouluakäymättömyys nousi suurempiin otsikoihin koronapandemian aikana, kun oppilaat joutuivat etäkouluun. Helsingin Sanomat uutisoivat 31.5.2020 artikkelissaan *Kadonneet koululaiset* lapsista, jotka jäivät etäopetuksen aikana opettajien tavoittamattomiin (Helsingin Sanomat 31.5.2020). Tulokset olivat samankaltaisia PANDA-hankkeen (pandemic social work) tutkimuksessa, jossa tutkittiin koronapandemian vaikutuksia sosiaalityölle: *Ne oppilaat, jotka tarvitsevat paljon tukea, ovat pudonneet kärryiltä etäopetuksen aikana* (Harrikari ym. 2021, 33). Tutkimustietoa poissaolomäärien muutoksista koronapandemian aikana ei ole kuitenkaan vielä saatavilla. Koulupoissaoloja koronapandemian aikana on käsitelty erityisesti näkökulmasta, joka korostaa etäopetuksen negatiivisia vaikutuksia oppilaiden koulunkäyntiin.

Runsaisiin koulupoissaoloihin on tärkeää puuttua, sillä kouluakäymättömyydellä on yleensä negatiivisia seurauksia lapsen tai nuoren elämään niin kasvun, kehityksen kuin tulevaisuudenkin näkökulmasta (Palmu ym. 2020, 11). Pitkäkestoisella pinnaamisella ja koulusta kieltäytymisellä on todettu yhteys esimerkiksi masentuneisuuteen ja päihteidenkäyttöön sekä syrjäytyneisyyteen (Heyne ym. 2015, 230–266). Kouluakäymättömyys aiheuttaa muitakin haasteita. Jo esimerkiksi koulutuksen puute vaikeuttaa nuoren tulevaisuutta merkittävästi. Lisäksi moninaiset syyt kouluakäymättömyyden taustalla aiheuttavat huolta lasten hyvinvoinnista. Syyt voivat liittyä esimerkiksi vaikeaan

perhetilanteeseen kotona (Heino & Oranen 2021, 221), mielenterveyden ongelmiin (Määttä ym. 2020, 33) tai kiusaamiseen (Reid 1999, 3), jotka vaikeuttavat oppilaan koulunkäyntiä.

Kiinnostuksemme kouluikämyttömyyttä kohtaan on herännyt käytännönopetusjaksoilla sekä sosiaalityöntekijän sijaisuuksissa lastensuojelussa, joissa kouluikämyttömyys ja siihen liittyvät haasteet ovat näkyneet monin tavoin. Runsaat koulupoissaolot ovat olleet esimerkiksi syy lastensuojeluilmoituksen tekemiseen tai ne ovat johtaneet lastensuojelun ja perhesosiaalityön asiakkuuksiin. Kouluikämyttömyys on voinut olla yksi syy asiakkuuden aloittamiseen. Aihe kiinnostaa myös siksi, että olemme kiinnostuneita lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisestä ja koulukuraattorin työstä. Kouluikämyttömyys liitetään ilmiönä helposti koulun ja kodin välillä selvitettäväksi haasteeksi, mutta ilmiötä tulisi tarkastella laajemminkin.

Kouluikämyttömyys ei ole vain kouluun ja kasvatustieteiden alaan liittyvä ongelma, sillä sen taustalla voi olla monenlaisia tekijöitä, joihin sosiaalityöllä on velvollisuus puuttua jo lapsen etuun tai suojeluun vedoten, kuten nuoren kokemaa perheväkivaltaa tai alaikäisen päihteiden käyttöä (Halme ym. 2018, 29). Kouluikämyttömyyden seuraukset eivät näy vain yksilötasolla, vaan ilmiöllä on merkittäviä vaikutuksia myös yhteiskunnallisella tasolla. Tutkimukset osoittavat, että kouluikämyttömyyden mahdollisia seurauksia ovat muun muassa rikollinen elämäntapa, työllistymisen haasteet, mielenterveyden ongelmat sekä köyhyys (Reid 1999, 1–3), jotka aiheuttavat yhteiskunnalle merkittäviä kuluja sekä vaikuttavat ihmisten kokemaan hyvinvointiin. Kouluikämyttömyyden seuraukset luovat yhteiskunnalle miljardien dollarien kustannukset menetettyinä tuloina, työttömyys- ja hyvinvointiohjelmina, alityöllisyytenä sekä rikosten ennaltaehkäisemisessä ja syytteenpanossa¹ (Christenson & Thurlow 2004). Kouluikämyttömyys voi olla peruste lastensuojeluilmoituksen tekemiselle, sillä lastensuojelulain mukaan kouluikämyttömyys voidaan tulkita lapsen kehitystä vaarantavana olosuhteena (Räty 2019, 211). Tästä syystä kouluikämyttömyys voi johtaa lastensuojelun tai muuhun sosiaalihuollon asiakkuuteen. Kouluikämyttömyyden taustalla vaikuttavien moninaisten

¹ Christenson, Sandra & Sinclair, Mary & Lehr, Camilla & Hurley, Christine 2000: Preventing school problems—promoting school success: Strategies and programs that work. Teoksessa Minke, Kathleen & Bear, George (toim.): Preventing school problems – promoting school success: strategies and programs that work.

risteävien syiden ja seurausten johdosta ilmiötä voidaan pitää paitsi moniulotteisena, myös monimutkaisena ja kompleksisena ilmiönä (ks. Yliruka ym. 2018).

Tutkimustehtävänäme tässä pro gradu- tutkielmassa on tarkastella syitä kouluakäymättömyyden taustalla sekä tukitoimia, joita sosiaalityöntekijät voivat työssään tarjota kouluakäymättömälle oppilaalle. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten moniammatillinen yhteistyö toimii osana kouluakäymättömyyteen puuttumista. Moniammatillinen yhteistyö ja siihen liittyvä verkostotyöskentely ymmärretään tässä yhteydessä erityisesti jaetun asiantuntijuuden hyödyntämisenä ja yhteistoiminnassa tapahtuvana työskentelynä (Kekoni ym. 2019, 16). Moniammatillisuuteen liitämme myös asiakaslähtöisyyden käsitteen, jolla halutaan huomioida myös asiakkaan kunnioittaminen ja kuuleminen häntä koskevissa asioissa (mt., 17). Perhe ja lapsi ovatkin tässä yhteydessä keskeisessä asemassa moniammatillisessa työskentelyssä. Näistä lähtökohdista käsin etsimme vastauksia kouluakäymättömyyteen ja sen ratkaisemiseen liittyviin kysymyksiin yhdistämällä moniammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen näkökulmat. Tarkoituksenamme on tuoda esille erityisesti niitä keinoja, jolla voidaan tukea runsaasti poissaolevia oppilaita ja heidän perheitään ja mahdollisesti ehkäistä koulupudokkuuden syntymistä. Näin ollen tutkimuksellamme on myös käytäntöjen kehittämiseen liittyviä tavoitteita. Uskomme oikea-aikaisten ja laadukkaiden tukitoimien ehkäisevän sitä, että oppivelvollisuutensa vajaaksi jättäneiden eli koulupudokkaiden määrä ei kasvaisi entisestään. Haluamme tutkimuksellamme tuottaa myös tietoa niistä tukitoimista, joilla kouluakäymättömyyttä voitaisiin ehkäistä. Tutkimustehtävään vastataksemme olemme toteuttaneet anonyymien sähköisen kyselyn sosiaalityöntekijöille, jotka ovat työssään kohdanneet kouluakäymättömiä lapsia ja nuoria.

Tutkielman aluksi avaamme oppivelvollisuuslain (1214/2020) ja perusopetuslain (628/1998) asettamia reunaehtoja liittyen koulunkäyntiin ja oppivelvollisuuden suorittamiseen. Tämän jälkeen tarkastelemme kouluakäymättömyyden käsitettä sekä aikaisempaa tutkimusta ilmiöstä kansainvälisessä ja kotimaisessa kontekstissa. Seuraavaksi perustelemme muun muassa kouluakäymättömyyden syiden, seurausten ja ajankohtaisuuden avulla sitä, miksi kouluakäymättömyyttä on tärkeää tutkia. Selvitämme myös, millaisia käytänteitä ja toimintamalleja on jo olemassa kouluakäymättömyyden ratkaisemiseen suomalaisissa peruskouluissa. Tämän jälkeen tarkastelemme moniammatillisuuden käsitettä. Lisäksi tarkastelemme sen toteutumista ja merkitystä sosiaalityössä. Avaamme tätä käsitettä myös tutkittavassa koulukontekstissamme ja kytkemme moniammatillisuuden

käsitteen osaksi kouluakäymättömyyden haasteiden ratkaisemista ja siihen liittyvää verkostotyöskentelyä. Tarkastelun kohteena on myös koulukontekstissa tapahtuva moniammatillinen työ eli erityisesti oppilashuolto ja sen tarjoamat lakisääteiset palvelut oppilaan hyvinvoinnin takaajana. Avaamme myös tutkimuksemme toteuttamisprosessia, laadullisen tutkimuksemme tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiä, aineistonkeruuta, eettistä pohdintaa ja aineiston analyysia. Tämän jälkeen raportoimme tutkimuksemme tulokset. Olemme luokitelleet kouluakäymättömyyden syitä ja tarjottavia tukitoimia sekä siihen kytkeytyvää moniammatillista työskentelyä eri teemoihin ja alaluokkiin. Lopuksi teemme tulostemme perusteella johtopäätöksiä sekä pohdimme tulosten merkitystä ja tutkimusprosessia. Esitämme myös jatkotutkimustarpeita.

2 Kouluakäymättömyys

2.1 Kouluakäymättömyys moniulotteisena ilmiönä

Oppivelvollisuuslaki säätelee yleisesti oppivelvollisuudesta, joka koskettaa kaikkia Suomessa vakinaisesti asuvia lapsia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta ja oppivelvollisuus päättyy oppivelvollisen täyttäessä 18 vuotta tai kun oppivelvollinen on tätä aikaisemmin suorittanut hyväksytysti ylioppilas- tai ammatillisen tutkinnon. (Oppivelvollisuuslaki 2 §.) Oppivelvollisuuden laajentuminen on vielä suhteellisen tuore uudistus, sillä se astui voimaan vuonna 2021. Uudistuksen mukaan vuonna 2021 yhdeksänettä luokkaa suorittaneet nuoret ja jatkossa sitä nuoremmat ovat velvoitettuja hakeutumaan toiseen asteen opintoihin peruskoulun jälkeen. (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020 ja siihen liittyvät muutoslait 1215/2020–1243/2020.) Tämän pro gradu-tutkielman kohderyhmänä ovat kouluakäymättömät, oppivelvollisuusikäiset oppilaat, eli tarkastelu ylettyy peruskoulun lisäksi myös toisen asteen opintoihin.

Perusopetuslaki (628/1998) säätelee perusopetuksen oppimäärän suorittamisesta. Perusopetuslain (26 §) mukaan oppivelvollisuuden suorittamiseksi oppilaan on osallistuttava perusopetukseen tai muutoin saatava perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot. Perusopetuslaki ei pidä sisällään niin kutsuttua koulupakkoa, eli sitä, että perusopetus olisi suoritettava osallistumalla konkreettisesti koulun tarjoamaan perusopetukseen. Kotiopetuksessa opiskeleva oppilas ei ole kuitenkaan oikeutettu koulun tarjoamaan maksuttomaan kouluruokaan, opiskelumateriaaleihin tai oppilashuollon palveluihin (Opetushallitus). Perusopetuslaki (26 §) säätelee myös poissaoloista ja sen mukaan opetuksen järjestäjällä on velvollisuus seurata oppilaiden poissaoloja sekä ilmoitettava luvattomista poissaoloista huoltajalle tai muulle lailliselle edustajalle. Asuinkunnalla on myös velvollisuus saman lainkohdan nojalla valvoa oppivelvollisuuden toteutumista. Oppivelvollisuuslaki (1214/2020) ja Perusopetuslaki (628/1998) asettavat siis reunaehdot perusopetukseen osallistumiselle ja sen suorittamiselle. Perusopetuksen opetussuunnitelma puolestaan edellyttää, että koululla on olemassa menettelyohjeet poissaoloihin puuttumiseen (Opetushallitus).

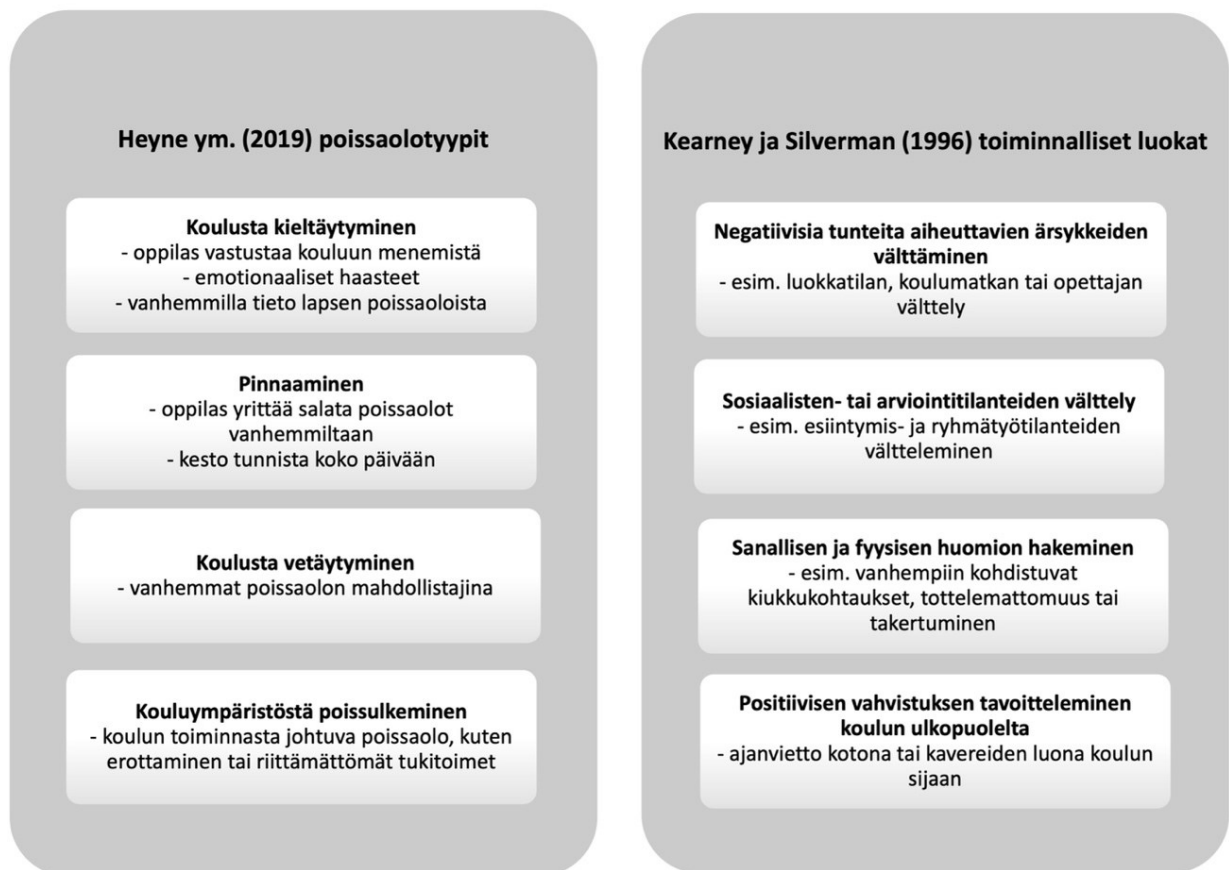
Kouluakäymättömyyttä, sen ilmenemismuotoja sekä syitä koulupoissaolojen taustalla on yritetty selittää aiemmissa tutkimuksissa monin eri tavoin ja luokitteluin. Sekä suomalaisessa että kansainvälisissä tutkimuksissa ilmiön tutkijoilla on ollut erilaisia näkemyksiä

käsitteiden määrittelyistä, eikä kouluakäymättömyyttä ole kyetty selittämään yksiselitteisesti ilmiön moniulotteisuuden vuoksi. (esim. Heyne ym. 2019; Kearney & Silverman 1996; Palmu ym. 2020, 8.)

Tässä pro gradu- tutkielmassa käytettävän kouluakäymättömyys- käsitteen on suomentanut Sami Määttä ym. (2020) tutkimuksessaan *Kouluakäymättömyys Suomessa- Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus* ja se viittaa englanninkieliseen käsitteeseen School Attendance Problems (SAP) (Heyne ym. 2019, 8). Kouluakäymättömyydellä ei tarkoiteta tässä yhteydessä sitä, että oppilas olisi lakannut kokonaan käymästä koulua, vaan sitä, että suuri poissaolomäärä ja epäsäännöllisyys koulunkäynnissä aiheuttavat oppilaalle erilaisia ongelmia (Määttä ym. 2020, 6). Tutkimuksen ulkopuolelle jäävät siis ne oppilaat, jotka eivät käy lainkaan koulua, eli ovat niin kutsuttuja koulupudokkaita sekä oppilaat, jotka suorittavat oppivelvollisuutensa kotiopetuksessa. Puhekielessä kouluakäymättömyydestä käytetään myös termejä lintsaminen tai pinnaaminen.

Kouluakäymättömyyttä on kansainvälisessä tutkimuksessa tarkasteltu tyypillisesti kahdesta näkökulmasta (Määttä ym. 2020, 7), joita ovat Heynen ym. (2019) neljä poissaolotyyppiä sekä Kearneyn ja Silvermanin (1996) neljä toiminnallista luokkaa (ks. Kuvio 1.). Heynen ym. (2019, 10) poissaolotyyppit ovat koulusta kieltäytyminen (school refusal), pinnaaminen (truancy), koulusta vetäytyminen (school withdrawal) sekä kouluympäristöstä poissulkeminen (school exclusion). Koulusta kieltäytyminen tarkoittaa sitä, että oppilas vastustaa kouluun menemistä ja siihen liittyy usein emotionaalisia haasteita. Tässä poissaolotyyppissä vanhemmilla on yleensä tieto lapsen poissaoloista, ja vanhemmat yrittävät tukea lapsen tai nuoren kouluun menoa. Pinnaamisessa oppilas on poissa koulusta ja yrittää salata asian vanhemmiltaan. Pinnaaminen voi käsittää muutaman oppitunnin tai koko koulupäivän. Koulusta vetäytyminen on poissaolotyyppi, jonka mahdollistajana toimivat vanhemmat. Vanhemmat voivat eri tavoin mahdollistaa lapsen poissaolot tai jopa estää lasta menemästä kouluun. Kouluympäristöstä poissulkeminen tarkoittaa poissaoloja, jotka liittyvät koulun toimintaan. Väliaikaista erottamista koulusta voidaan pitää tällaisena poissaolotyyppinä. Koulu voi vaikuttaa omilla toimillaan negatiivisesti oppilaan koulunkäynnin mahdollisuuksiin myös silloin, kun koulu ei tarjoa riittävää lisätukea sitä tarvitsevalle oppilaalle. Nämä neljä poissaolotyyppiä muodostavat kouluakäymättömyyden (School Attendance Problems, SAP). (Heyne ym. 2019, 11–16.)

Kearneyn ja Silvermanin (1996, 347) toiminnallisten luokkien mukaan lapset kieltäytyvät kouluun menosta, koska yrittävät: 1) välttää tiettyjä tai yleisiä ärsykejä, jotka aiheuttavat negatiivisia tunteita, 2) paeta sosiaalisia tilanteita tai arviointitilanteita, 3) saada sanallista tai fyysistä huomiota tai 4) tavoitella positiivista vahvistusta koulun ulkopuolelta. Negatiivisten ärsykkeiden vältteleminen voi tarkoittaa esimerkiksi luokkatilaan, opettajaan tai koulumatkaan liittyvien asioiden välttelyä. Sosiaalisten tilanteiden sekä arviointitilanteiden välttely viittaa tilanteisiin, joissa oppilas joutuu esimerkiksi esiintymään tai työskentelemään luokkatoveriensä kanssa. Verbaalisen tai fyysisen huomion hakeminen voi näyttäytyä esimerkiksi kiukkukohtauksina, tottelemattomuutena tai takertumisena. Viimeinen toiminnallinen luokka voi ilmentyä esimerkiksi siten, että lapsi jää kotiin katsomaan televisiota tai koulun sijasta viettää aikaa ystävän luona. (Kearney & Silverman 1996, 347.)



Kuvio 1. Heynen ym. (2019) poissaolotyypit ja Kearneyn ja Silvermanin (1996) toiminnalliset luokat

Tuomo Virtanen (2016) tarkastelee väitöskirjassaan yläkouluikäisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä (student engagement). Kouluun kiinnittyminen on moniulotteinen

yleiskäsite, jolla tarkoitetaan toiminnallista sitoutumista koulun normeihin ja toimintakäytänteisiin sekä tunnetason kokemuksia yhteenkuuluvuudesta, osallisuudesta ja tuen saamisesta. Kouluun kiinnittymisen käsitteen avulla voidaan tarkastella oppilaiden menestymisen edellytyksiä sekä koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia. (Virtanen 2016.) Kouluun kiinnittymisen vastakohtana voidaan pitää alhaista kiinnittymistä kouluun tai kiinnittymisen puuttumista eli irrottautumista koulusta (Virtanen 2016, 15). Toisin sanoen kouluakäymättömyyttä voidaan perustellusti tarkastella myös kouluun kiinnittymisen näkökulmasta.

Virtasen väitöskirjatutkimus koostuu kolmesta osatutkimuksesta. Ensimmäinen osatutkimus käsittelee alun perin yhdysvaltalaisen, tunneperäistä ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä mittaavan SEI-mittarin (Student Engagement Instrument) suomenkielisen version (SEI-F) hyödyntämistä suomalaisissa yläkouluissa. (Virtanen 2016, 59.) SEI-F-mittarin avulla voidaan tunnistaa matalasti kiinnittyneitä oppilaita jo ennen kuin koulun käyntiin liittyvät ongelmat kasaantuvat (Virtanen 2016, 48). Toinen osatutkimus tarkastelee yläkouluun kiinnittymisen tyyppejä sekä koulu-uupumuksen oppilasprofieja, joita ovat korkean kiinnittymisen ja alhaisen uupumisen ryhmä, keskimääräisen kiinnittymisen ja keskimääräisen uupumuksen ryhmä sekä alhaisen kiinnittymisen ja korkean uupumisen ryhmä. Kolmannessa osatutkimuksessa käsitellään kouluun kiinnittymiseen liittyviä tekijöitä. Tutkimuksessa tarkasteltiin kodin, ystävien ja opettajien antaman tuen yhteyttä toiminnalliseen kiinnittymiseen sekä luvattomiin poissaoloihin. Tulosten mukaan opettajan ja perheen oppilaalle antama tuki koulunkäyntiin korreloi positiivisesti oppilaan toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen sekä negatiivisesti oppilaan luvattomiin poissaoloihin. Toiminnallista kiinnittymistä kouluun tutkimustulosten mukaan tuki myös hyvä koulu-menestys, naissukupuoli sekä perherakenne, jossa lapsi tai nuori asuu vähintään yhden vanhempansa kanssa. (Virtanen 2016, 59–60.) Tutkimustulosten perusteella Virtanen (2016, 50) muodosti kolmiportaisen mallin, jonka avulla voidaan edistää sekä ennaltaehkäistä kouluun kiinnittymistä sekä yksilökohtaisen että yhteisöllisen oppilashuollon keinoin. Kolmiportaisen mallin alin taso käsittää ennaltaehkäisevän työn, jonka tarkoituksena on vahvistaa jatkuvasti oppilaiden kiinnittymistä kouluun. Tämä taso on tarkoitettu kaikille koulun oppilaille riippumatta siitä, onko oppilaalla haasteita kouluun kiinnittymisessä ja tätä työtä tekee koko koulun henkilökunta. Toinen taso on tarkoitettu oppilaille, jotka ovat heikosti kiinnittyneitä kouluun. Näitä oppilaita pyritään kiinnittämään uudelleen kouluun yksilökohtaisen ja yhteisöllisen oppilashuollon keinoin. Kolmas taso

on tarkoitettu oppilaille, jotka ovat jo osittain tai kokonaan irtaantuneet koulusta. Tällöin työskentely tapahtuu yksilökohtaisessa oppilashuollossa. (Virtanen 2017, 12.)

Suomalainen kouluakäymättömyyden tutkimus on ollut vähäistä (Määttä ym. 2020, 11). Vaikka kansainvälistä tutkimustietoa ilmiöstä on kertynyt viime vuosien aikana suhteellisen paljon, on ilmiön tutkimus myös pohjoismaisten koulujärjestelmien kontekstissa ollut varsin vähäistä (Määttä ym. 2020, 32). Tähän tutkimustarpeeseen on vastannut Åbo Akademin vuonna 2021 käynnistynyt Katariina Alangon johtama tutkimus, joka pyrkii selvittämään kouluakäymättömyyden ilmiötä Suomessa sekä kehittämään toimivia interventioita poissaolojen ratkaisemiseksi. Tutkimustietoa on kerätty muun muassa kouluille ja vanhemmille suunnatulla *Koulupoissaolot Suomessa – oppilaan ja vanhemman näkemykset (KoSoppi)*- tutkimuksella. Tutkimus tuottaa tietoa myös koronapandemian vaikutuksista koulunkäyntiin. Tutkimus jatkuu yhä. (Koulupoissaolo 2022.) Tarvetta olisi erityisesti erilaisten poissaolotyyppien tarkasteluun, sillä suomalaisissa kouluissa on yhä enemmän oppilaita, jotka eivät pinnaa koulusta motivaation puutteen vuoksi. Sen sijaan taustalla voi olla esimerkiksi ahdistuneisuutta, joka estää koulunkäynnin sekä perhetilanteeseen liittyviä ongelmia, jotka vaikeuttavat säännöllistä koulunkäyntiä. Koululähtöisen poissaolon muotoja Suomessa ovat esimerkiksi koulupäivän lyhentäminen, kun oppilaan koulunkäyntikyky on alentunut sekä koulupäivän keskeyttäminen tilanteissa, joissa oppilas aiheuttaa vaaraa itselleen tai toisille. (Pelkonen & Virtanen 2021.)

Toinen suomalainen, parhaillaan käynnissä oleva hanke, on Opetus- ja kulttuuriministeriön perusopetuksen sitouttavan kouluyhteistyön (SKY) toimintamallin kehittäminen. Mallin tarkoituksena on vähentää ja ennaltaehkäistä poissaoloja sekä tukea oppilaiden kouluun kiinnittymistä vaikuttamalla koulun myönteiseen toimintakulttuuriin. Hankkeen tavoitteena on luoda kansallinen toimintamalli, joka vakiinnutetaan osaksi koulujen toimintaa ja opetussuunnitelmaa. Toimintamallia testataan lukuvuonna 2022–2023. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.)

Oppilaan edellytyksiä osallistua säännölliseen koulunkäyntiin voidaan tarkastella myös koulunkäyntikyvyn näkökulmasta. Koulunkäyntikyvyllä tarkoitetaan oppilaan tilannekohtaisia edellytyksiä toimia kouluympäristössä yleisten toimintatapojen mukaisesti ja osallistua opetukseen. (Puustjärvi 2020, 54.) Koulunkäyntikyky jaetaan opiskelu- ja toimintakykyyn. Koulunkäyntikyvyn arviointi tehdään moniammatillisessa yhteistyössä.

(Puustjärvi & Luoma 2019, 114.) Koulukuntoisuutta tai koulunkäyntikykyä voidaan arvioida tilanteessa, jossa oppilaalla on haasteita 1.) oppimiseen liittyvissä asioissa, 2.) koulun sääntöjen ja toimintatapojen noudattamisessa tai 3.) kouluun lähtemisessä tai koulussa pysymisessä koulupäivän ajan. Runsaat poissaolot koulusta voivat olla syy tarkastella koulunkäyntikykyä. (Puustjärvi 2020, 55.)

Aikaisempi kouluakäymättömyyden tutkimus sisältää laajan joukon käsitteitä kuvaamaan oppilaan runsaita koulupoissaoloja. Käsitteiden epäjohdonmukainen hyödyntäminen ja vaihtelevat näkökulmat ovat tuoneet haasteita ilmiön tutkimiseen. Kouluakäymättömyyteen liittyviä käsitteitä ovat muun muassa koulusta kieltäytyminen (school refusal), pinnaaminen (truancy), koulupelko (school phobia), koulusta kieltäytymiskäyttäytyminen (school refusal behavior) ja kouluun kiinnittymättömyys. Käsitteiden epäjohdonmukainen hyödyntäminen näyttää siltä, että koulupoissaoloja kuvaavat käsitteet pitävät sisällään omia merkityksiään, syitä poissaolojen taustalla sekä muita ominaispiirteitä. Samanaikaisesti erilaiset tiukat määritelmät ja luokittelut voivat sulkea pois joitakin poissaolokäyttäytymisen ilmenemismuotoja. (Heyne ym. 2019, 8–10; Palmu ym. 2020, 8.) Arkikielessä kouluakäymättömyydestä puhuttaessa käytetään myös käsitteitä lintsaaminen, pinnaaminen sekä koulupoissaolot.

Vaikka kouluakäymättömyyden tutkimus keskittyykin tarkastelemaan poissaoloja lähinnä yksilötasolla esimerkiksi poissaolojen syiden näkökulmasta, on tärkeää pysähtyä pohtimaan, onko kouluakäymättömyydessä kyse vain yksilötason ongelmasta vai olisiko tarpeellista pohtia ilmiötä myös yhteisöllisestä näkökulmasta? Voisiko koulu esimerkiksi yhteisöllisen opiskeluhuollon avulla edesauttaa sitä, että kaikilla oppilaille olisi mukava tulla kouluun ja oppilaat viihtyisivät koulussa? Yhteisöllisestä opiskeluhuollosta säädetään Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013, 4 §) ja sillä tarkoitetaan toimia, joiden avulla edistetään muun muassa oppimista, hyvinvointia, vuorovaikutusta sekä turvallisuutta. Yhteisöllistä opiskeluhuoltoa voidaan suunnata kaikille oppilaitoksen jäsenille, tietyille luokka-asteille tai ryhmille. Yhteisöllisen opiskeluhuollon avulla voidaan esimerkiksi ennaltaehkäistä koulukiusaamista tai yksinäisyyttä. Yhteisöllinen toimintakulttuuri koulussa kiinnittää oppilaat koulunkäyntiin, vaikka oppilaalla olisikin omia, henkilökohtaisia haasteita elämässään. (Sergejeff ym. 2020, 47.) Koululla on paljon mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, millainen ilmapiiri koulussa vallitsee ja siihen, onko koulussa mukava olla. Koulu voi esimerkiksi osoittaa oppilaille, että ottaa koulukiusaamisen

tosissaan tai esimerkiksi luoda yhteisöllistä me-henkeä kouluun erilaisten tapahtumien avulla. Tanja Äärelä (2012) kuvaa hyvin väitöskirjassaan sitä, miten opettajan ja oppilaan välisellä suhteella voi olla suuri merkitys koulunkäynnille sekä hyvässä että pahassa. Hyvä suhde voi mahdollistaa kiinnittymisen kouluun, kun taas haastavat välit opettajan kanssa voivat edesauttaa vieraantumista koulusta. (Äärelä 2012, 227–228.)

2.2 Kouluakäymättömyys sosiaalityön näkökulmasta

Kouluakäymättömyyden tarkastelu sosiaalityössä on perusteltua, koska yksi sosiaalityön eettisistä periaatteista on vastuu heikompaan asemaan joutuneista ihmisistä (Pohjola 2016, 153). Sekä kouluakäymättömyyden syyt että seuraukset niin yksilöllisellä kuin yhteiskunnallisellakin tasolla perustelevat osaltaan ilmiön tutkimustarvetta sosiaalityössä (ks. esim. Reid 1999; Palmu ym. 2020; Heyne ym. 2015). Sosiaalihuoltolaki (1301/2014, 1 §) puolestaan asettaa sosiaalityön tehtäväksi edistää ihmisten hyvinvointia. Sosiaalihuoltolaki (13 §) säättää lisäksi lapsen erityisistä oikeuksista saada tarvitsemiaan palveluja terveyden ja kehityksen turvaamiseksi. Lasten erityinen asema sekä julkisen vallan vastuu lapsista siis tunnustetaan useissa eri laeissa sekä sopimuksissa. Näin ollen voidaan pitää perusteltuna, että sosiaalityössä tarkastellaan kouluakäymättömyyden ilmiötä, sillä kouluakäymättömiä lapsia voidaan perustellusti pitää heikommassa asemassa olevina ja sosiaalityöllä on velvollisuus turvata lapsille sellaiset palvelut ja toimintamallit, joiden avulla ilmiö voidaan ratkaista.

Koulu on yksi merkityksellisimmistä tukipilareista peruskouluikäisten elämässä. Kun koulujärjestelmä toimii, se lisää merkittäväällä tavalla lapsen hyvinvointia sekä kerryttää sosiaalista pääomaa. (Wallin 2011, 27–28.) Lasten ja nuorten kanssa työskentelevän sosiaalityöntekijän onkin tärkeää huomioida koulunkäynnin merkitys lapsen elämässä ja tarkastella sen sujumista yhtenä työskentelyn osa-alueena. Koska lapsi viettää merkittävän osan ajastaan koulussa, ei koulua ja koulunkäyntiä voida sivuuttaa työskentelyssä lapsen kanssa.

Kouluiässä olevat lapset ja nuoret ovat haavoittuvassa asemassa. Syrjäytymisen näkökulmasta kouluiän ja nuoruuden ikävaihetta voidaan pitää erityisen riskialttiina aikana. Samanaikaisesti koulu ympäristönä tarjoaa erityisen paikan ennaltaehkäisevälle työlle niin lastensuojelun, kuin muunkin sosiaalityön näkökulmasta. (Wallin 2011, 27–30.)

Kouluissa sosiaalityötä tekee koulukuraattori, joka tukee oppilaiden hyvinvointia niin yksilö- kuin yhteisölliselläkin tasolla. Kuraattori tekee tarvittaessa yhteistyötä myös muiden verkostojen kanssa. (Wallin 2011, 109–111.) Jos oppilaalla on taustalla asiakkuus esimerkiksi lastensuojelussa, voi kuraattori kutsua myös lapsen oman sosiaalityöntekijän verkostotyöskentelyyn.

Kouluakäymättömyys voi olla seurausta monenlaisista tekijöistä. Mitä haastavampi tilanne lapsella on kotona, sitä todennäköisempiä ovat koulunkäyntivaikeudet (Heino & Oranen 2012, 221.) Usein ongelmat lapsen kotona heijastuvatkin ensimmäisenä juuri kouluympäristössä lapsen käytöksessä ja olemuksessa (Araneva 2016, 119). Kun tuttu opettaja näkee lapsen päivittäin, on hänen mahdollista huomata, jos lapsella ei ole kotona kaikki hyvin. Jos lapsi ei käy koulussa, voi hän jäädä vaille tällaista ulkopuolisen ihmisen säännöllistä huolenpitoa lapsen tilanteesta. Koulu myös tarjoaa turvallisen ympäristön koulupäivän ajaksi. Yläasteelle siirryttäessä tilanne voi olla kuitenkin toinen, kun lasta opettaakin yhden opettajan sijaan useampi opettaja. Myöskään tieto ala-asteelta yläasteelle ei välttämättä kulje lapsen etua palvelevalla tavalla. Tällöin voi käydä niin, ettei tieto lapsen kokonaisvaltaisesta tilanteesta kulkeudu esimerkiksi luokanvalvojalle, jolloin hän ei pysty reagoimaan tilanteeseen nopeasti. (Cantell 2010, 192–193.) Kun nuori siirtyy peruskoulusta toisen asteen opintoihin, muuttuu tilanne jälleen hieman. Toisen asteen opinnoissa nuorelle annetaan enemmän vastuuta opintoihin osallistumiseen sekä opinnoissa etenemiseen liittyen.

Usein kouluakäymättömyyden taustalla vaikuttavat samanaikaisesti useat erilaiset tekijät. Esimerkiksi koulukiusaamiskokemukset tai muut negatiiviset kokemukset koulussa voivat käynnistää poissaolokierteen, joka pitää sisällään ahdistusta tai stressiä. (Palmu ym. 2020, 11.) Muita syitä kouluakäymättömyyden taustalla voivat olla esimerkiksi psyykinen oireilu, kuten masentuneisuus ja ahdistuneisuus, kiinnostuksen kohdistuminen koulun ulkopuolelle sekä somaattiset oireet (Määttä ym. 2020, 33). Perhe voi estää lapsen koulunkäynnin esimerkiksi silloin, kun lapsen täytyy jäädä kotiin hoitamaan sisaruksiaan, häntä rankaistaa jostain rikkomuksesta kotiin jäämisellä tai kun vanhempi yrittää suojella lasta, ettei toinen vanhempi kidnappaisi lasta koulumatkalla (Kearney 2016, 3). Gubelsin ym. (2019, 1638) mukaan kouluakäymättömyyden sekä koulupudokkuuden riskitekijöitä ovat muun muassa huono fyysinen terveys, vanhemman psyykkiset sairaudet ja työttömyys, perheen matala sosioekonominen asema ja perheen hajoaminen, suuret

luokkakoot, opetuksen huono laatu sekä vertaisryhmät, joissa on antisosiaalista, lintsaimiseen yllyttävää tai rikollista käyttäytymistä. Lapsen ikä vaikuttaa koulupoissaoloihin siten, että riski luvattomiin koulupoissaoloihin kasvaa iän myötä. (Gubbels ym. 2019, 1638.)

Halmen ym. (2018) tekemä suomalainen tutkimus *Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017 – Kouluterveyskyselyn tuloksia* osoittaa, että luvattomat poissaolot aiheuttavat nuorille moninaisia hyvinvoinnin pulmia. Tutkimuksen mukaan puolella niistä nuorista, joilla oli viikoittaisia luvattomia poissaoloja, oli päivittäistä oireilua, humalahakuista juomista, elämään tyytymättömyyden kokemuksia sekä ahdistusta. Lintsaavat nuoret kokivat myös muita yleisemmin yksinäisyyttä. Merkittävä osa lintsaavista nuorista oli kokenut henkistä ja fyysistä väkivaltaa vanhempiensa taholta. (Halme ym. 2018, 29.) Lapsen tai nuoren kokemaan väkivaltaan tulisi aina puuttua. Erityisen huolestuttavaa on se, kun lapsi tai nuori kokee väkivaltaa kotonaan. Mikäli kouluakäymättömyyden taustalla on oppilaan kotona kokema väkivalta, tulisi asian selvittelyyn osallistua myös lastensuojelu. Lastensuojelulain 4 §:ssä säädetään lastensuojelun keskeisistä periaatteista, ja laki takaa lapsen turvallisen kasvuympäristön ja fyysisen ja henkisen koskemattomuuden toteutumisen. Tällöin kotona tapahtuva väkivalta rikkoo lapsen fyysisen tai henkisen koskemattomuuden ja ei toteuta lapsen turvallista kasvuympäristöä. Lastensuojelun tehtävä on tällöin puuttua tilanteeseen lapsen edun turvaamiseksi.

Koulu on lasten ja nuorten keskeinen kehitysympäristö (Heyne ym. 2019, 8). Säännöllinen koulunkäynti vaikuttaa merkittäväällä tavalla oppilaan elämään niin akateemisesti, sosiaalisesti kuin yhteiskunnallisestikin tarkasteltuna (Määttä ym. 2020, 7). Koulu tarjoaa oppilaalle varsinaisen opetuksen lisäksi muun muassa oppilas- ja terveydenhuollon palveluja, ilmaista kouluruokaa sekä oppimateriaalit. Pois jääminen tästä kehitysympäristöstä voi aiheuttaa tai pahentaa poikkeamia lapsen tai nuoren normaalissa kehityksessä (Heyne ym. 2019, 8). Mitä pidempään kouluakäymättömyys jatkuu, sitä vaikeampi kouluun on palata (Palmu ym. 2020, 11). Tästä syystä varhainen puuttuminen on erityisen tärkeää.

Kouluakäymättömyys luo oppilaalle merkittäviä seurauksia kasvun, kehityksen sekä tulevaisuuden näkökulmasta (Palmu ym. 2020, 9). Pitkittyneen poissaolon seurauksena oireet kouluakäymättömyyden taustalla voivat vaikeutua, koulumotivaatio heikentyä ja syrjäytymisen riski kasvaa (Puustjärvi & Luoma 2019, 117). Kroonistuneen

kouluakäymättömyyden on tutkimuksissa osoitettu olevan yhteydessä muun muassa alhaisempaan akateemiseen suoriutumiseen ja saavutuksiin, alhaisempaan luku-, kirjoitus- ja matemaattisiin taitoihin sekä koulupudokkuuteen. Pitkittyneiden poissaolojen lisäksi myös vähemmällä määrällä poissaoloja voi olla vakavia seurauksia. (Kearney 2016, 7.) On siis perusteltua puuttua lasten ja nuorten koulunkäynnin vaikeuksiin jo varhaisessa vaiheessa, sillä kouluakäymättömyyden pitkittyessä myös tarve yhä monimuotoisemmille palveluille kasvaa. Varhainen puuttuminen on tärkeää ennaltaehkäisevää työtä.

2.3 Käytänteet kouluakäymättömyyttä ratkaistaessa

Kun oppilas kieltäytyy menemästä kouluun, on taustalla aina jokin motiivi, joka vahvistaa ja ylläpitää oppilaan välttämiskäyttäytymistä. Välttämiskäyttäytyminen toimii oppilaan selviytymiskeinona tilanteessa niin kauan, kunnes kouluakäymättömyyden taustalla oleva tilanne saadaan ratkaistua tai oppilaalle tarjotaan uusi, toimivampi selviytymiskeino. (Palmu ym. 2020, 17.) Tämän ymmärtäminen on keskeistä, kun pohditaan ratkaisuja koulupoissaolojen vähentämiseen tai poistamiseen. Haasteissa on olennaista kiinnittää huomio niiden juurisyihin. On siis aina ensin selvitettävä, mikä estää oppilaan säännöllisen koulunkäynnin ja sen jälkeen mietittävä, millaista apua ja tukea oppilas tarvitsee tilanteen ratkaisemiseksi. Tästä syystä suuri osa kouluakäymättömyyden tutkimuksista on keskittynyt tunnistamaan riskitekijöitä kouluakäymättömyyden taustalla (Gubbels ym. 2019, 1638).

Suomen kunnissa ja kaupungeissa on kokeiltu erilaisia tapoja ratkaista poissaoloja. Esimerkiksi Ylä-Savossa oppilaita koulunkäyntiin kannustaa kouluyhteisötyöntekijä (Yle 5.11.2021), Hollolassa on perustettu kouluakäymättömille oppilaille tarkoitettu Veturi-luokka (Yle 28.4.2021), kun taas Turussa oppilaat voivat saada tukea säännölliseen koulunkäyntiin perhevalmentajilta (Yle 10.3.2021). Oulun kaupungissa on puolestaan otettu vuoden 2020 alussa käyttöön uusi ja selkeä poissaoloihin puuttumisen malli. Mallissa poissaolot on jaettu luvattomiin ja luvallisiin poissaoloihin. Malliin on kirjattu toimenpiteet, joihin ryhdytään, kun oppilaalla on 10, 10–20, 20 tai 30 tuntia poissaoloja. Tällaisia toimenpiteitä ovat muun muassa kasvatuskeskustelu, oppilashuollon tai muun asiantuntijan konsultointi tai työskentelyyn mukaan ottaminen, monialaisen työryhmän kokoaminen ja viimeistään 30 tunnin poissaolon kohdalla tehdään oppilaasta

lastensuojeluilmoitus. Oulun kaupungin poissaolomalli antaa työntekijöille selkeät ohjeet siitä, miten ja milloin poissaoloihin tulee reagoida. (Oulun kaupunki 2020.) Koulukäymättömyys voidaan lastensuojelulain mukaan tulkita lapsen kehitystä vaarantavaksi olosuhteeksi. (Räty 2019, 211.) Tällä voidaan perustella myös mahdollinen lastensuojelun puuttuminen tilanteeseen. Koulukäymättömyys nähdään siis myös lastensuojelulaisissa niin vakavana ja lapsen kehitystä vaarantavana riskitekijänä, että kyseessä ei ole vain koulun ja huoltajien ratkaistava asia, vaan tarvittaessa myös sosiaalityön on puuttuttava tilanteeseen ja mietittävä keinoja tilanteen ratkaisemiseksi.

Oulun kaupungissa on toteutettu vuonna 2020 myös Opetushallituksen kehittämishanke ”100 ovea avoinna – Opiskelun ja hyvinvoinnin tuki tulevaisuuden kunnassa”, joka sisälsi kehittämissosion nimeltä ”Pulpetti ei pakota – koulurakennukseen sitomaton opiskelu”. Hankkeessa tietyin kriteerein valituille, paljon koulusta poissaolevalle oppilaalle, mahdollistettiin opiskelun jatkuminen siten, että oppilas suoritti osan opinnoista etänä ja joustavasti. (Hautala ym. 2020.) Kyseisessä hankkeessa lähestyttiin koulukäymättömyyden ratkaisemista hieman uudeltaisesta näkökulmasta. Hankkeessa nostettiin keskiöön opintojen eteneminen, eikä se, suorittaako oppilas opintonsa osallistumalla paikan päällä opetukseen. Tällaisen lähestymistavan tarpeellisuutta olisi hyvä tarkastella enemmänkin ja pohtia, voisiko koulujärjestelmä mahdollistaa oppilaille nykyistä monipuolisempia keinoja suorittaa opintoja erilaisissa elämäntilanteissa.

Edellä kuvatut kuntien toimintaperiaatteet poissaolojen suhteen painottavat mahdollisten sanktioiden sijaan erilaisia tukimuotoja kunkin kunnissa luotujen toimintamallien mukaan. Huomattavaa on kuitenkin se, että kaikilla edellä mainituilla kunnilla on olemassa olevat toimintamallit puuttua koulukäymättömyyteen ja poissaolotilanteen pahentuessa tukea tilanteen ratkaisemiseksi haetaan laajemminkin. Koulunkäynnin haasteita ei aina ratkaista pelkästään koulun sisäisillä toimenpiteillä.

Hemmasittarprogrammet (HSP) on Ruotsissa kehitetty interventiomenetelmä koulusta kieltäytyville oppilaille, joiden poissaolot ovat kroonistuneet. Tässä yhteydessä koulusta kieltäytyvillä oppilailla tarkoitetaan sellaisia oppilaita, jotka halusivat käydä koulussa, mutta eivät siihen jostain syystä pysty. HSP:tä on pilotoitu Suomessa lukuvuonna 2020–2021. Interventio räätälöidään vastaamaan oppilaan yksilöllisiä tarpeita. HSP:ssa hyödynnetään kognitiivisen käyttäytymisterapian menetelmiä. HSP:tä hyödyntävän koulun

henkilökunnan on käytävä koulutus, jotta he voivat toteuttaa HSP:tä. (Alanko 2020, 126–127.)

3 Moniammatillinen yhteistyö

3.1 Moniammatillinen yhteistyö ja sosiaalityö

Sosiaali- ja terveysalan asiakkaiden haasteet ovat monimuotoistuneet ja ne ovat lähtöisin usealta eri elämän osa-alueelta. Ilmiö on yleistynyt viime vuosina. Tämä tarkoittaa sitä, että yhden tieteenalan näkemys ja osaaminen eivät riitä tilanteen ratkaisemiseksi, jolloin tilanteen ratkaisemiseksi tarvitaan laajempi ryhmä ja osaaminen tilanteen ympärille. (Isoherranen 2012, 10.) Sergejeff ym. (2020) mukaan moniammatillinen verkostotyöskentely on tärkeää, kun kouluikäymättömyyttä lähdetään ratkaisemaan. Näissä tilanteissa on usein tarpeen koota oppilaan ympärille monialainen tukiverkosto. Monialainen verkosto mahdollistaa tuen suunnittelemisen ja tarjoamisen oppilaalle sekä hänen perheelleen. Moniammatillinen yhteistyö ja -verkosto vaatii toimiakseen selkeän työnjaon asiantuntijoiden kesken. (Sergejeff ym. 2020, 46.) Tämä edellyttää verkoston jäsenten roolien ja tehtävien hahmottamisen sekä eri ammattilaisten välisen yhteistyön toimimisen lähtökohdan.

Tässä pro gradu-tutkielmassa nostamme esille moniammatillisen yhteistyön ja siihen liittyvän verkostotyöskentelyn merkitys kouluikäymättömyyden ratkaisemisessa, runsaisiin poissaoloihin puuttumisessa sekä siihen liittyvän tuen tarpeen muodostamisessa. Kuten jo alussa viittasimme, kouluikäymättömyyteen voi olla monenlaisia syitä, jotka voivat johtaa myös lastensuojeluasiakkuuteen sosiaalityössä (Räty 2019, 211). Vaikka kouluikäymättömyys ei johtaisi lastensuojelun asiakkuuteen yksittäisenä syynä, riski moniin muihin lastensuojelullista huolta aiheuttaviin haasteisiin voi kouluikäymättömyyden myötä lisääntyä. Onnistuneella moniammatillisella yhteistyöllä näemme olevan mahdollisuuksia ratkaista nämä haasteet.

Moniammatillinen yhteistyö käsitteenä on hyvin laaja ja monitulkintainen. Moniammatillinen yhteistyö on sosiaali- ja terveysalalla tietynlainen sateenvarjokäsite, joka käsittää alleen erilaisia määritelmiä ja viitekehyksiä. Perusteellinen käsitteen avaaminen on kuitenkin tarpeen, sillä ilman sitä moniammatilliseen yhteistyöhön voidaan liittää myös sellaisia merkityksiä, jotka eivät tosiasiallisesti edusta sitä. (Watkin ym. 2019, 151–167; Isoherranen 2012, 19–20.) Moniammatillisuus käsittää moniammatillisen asiantuntijuuden, joten moniammatillisuuden käsite tunnetaan myös muilla tieteenaloilla. Sosiaalihuollossa moniammatillisuuteen velvoitetaan esimerkiksi Sosiaalihuoltolain 29 §, jossa

linjataan sosiaalipäivystyksen ja terveydenhuollon välisestä yhteistyöstä. Lisäksi Lastensuojelulain 14 § säädetään moniammatillisen asiantuntemuksen turvaamisesta lapsen asioista vastaavalle sosiaalityöntekijälle, jota esimerkiksi lapsen turvallinen kasvu ja kehitys vaatii.

Oppilashuoltolaki puhuu pääosin monialaisesta yhteistyöstä, joten käsitteiden käyttö on hyvin monitulkintaista jo lähtien siitä lainsäädännöstä, jota kulloinkin sovelletaan. Peppi Saikku (2018) käyttää väitöskirjassaan monialaisesta koordinaation ja monitasoisuuden, monisektorisuuden, monitoimijaisen ja moniammatillisuuden käsitteitä. Aila Wallin (2011) hyödyntää sekä moniammatillisuuden että -alaisuuden käsitteitä koulusosiaalityön kontekstissa. Kaarina Isoherranen puhuu moniammatillisuuden termistä kuvatessaan sillä kaikenlaisia yhteistyön muotoja sisällyttäen interprofessional (ammattienvälisen) ja trans-/crossprofessional (poikkiammatillisen) yhteistyön merkitykset. (Isoherranen 2012, 20.)

Moniammatillisuuden ja -alaisuuden käsitteet ovat monella tavalla hyvin lähellä toisiaan, joten tässä tutkielmassa niiden merkitykset esiintyvät osittain päällekkäin. Myös edellä mainittu lähdekirjallisuus osoittaa, että moniammatillisuuteen liittyvien käsitteiden käyttö on hyvin vaihtelevaa. Moniammatillisen- ja -alaisen käsitteen erottelu onkin välillä osoittautunut haastavaksi. Olemme tutkielmassamme kuitenkin päätyneet käyttämään moniammatillisuuden käsitettä, koska näemme sen määritelmältään kuvaavan parhaiten sitä tapaa, jolla tutkimme kouluakäymättömyyteen puuttumista ja koulunkäynnin tukemista sosiaalityön kontekstissa. Määrittelimme moniammatillisuuden aiemmin tekstissä sateenvarjokäsitteenä (ks. Watkin ym. 2019, 151–167; Isoherranen 2012, 19–20), joka edellä mainitun tavoin kuvastaa niitä erilaisia yhteistyön muotoja, jota käytetään monenlaisien haasteiden ja ongelmien ratkaisemiseen. Sen alle voidaan katsoa kuuluvan ne monenlaiset ammatillisen yhteistyön muodot niin ammattilaisten kuin lapsen ja hänen perheensä kesken, jolla kouluakäymättömyyden haasteita ratkaistaan. Olennaista on tutkia sitä eri asiantuntijoiden tuottamaa yhteistyötä, jolla kouluakäymättömyyden haasteita pyritään ratkaisemaan sekä tämän työn tuloksellisuutta.

Sosiaalityö toimii monissa työympäristöissä ja organisaatioissa, joissa sosiaalityö ei ole ensisijainen toimintamuoto. Näistä esimerkkeinä toimivat esimerkiksi koulut, puolustusvoimat ja poliisi. Toimintaa myös on monella organisaatioiden asteella. Koulussa

sosiaalityön toiminta ulottuu laajasti jopa esikoulusta lukioon tehtävään työhön. (Laitinen ym. 2018, 10–11.) Tämän takia sosiaalityössä yhteistyö muiden professioiden kanssa on ollut jo pitkään luonteva työskentelytapa. 1990-luvulla alettiin painottamaan vahvempaa yhteistyötä moniammatillisuutta sosiaali- ja terveyspalveluiden toimijoiden kesken erilaiset organisatoriset rajat ylittäen (Mönkkönen ym. 2019, 8–9). Moniammatillisia käytänteitä on alettu tutkimaan enemmän sosiaali- ja terveysalalla lähinnä 1980-luvulla, jollain tasolla jo aiemminkin. Moniammatillisen työskentelyn merkitys on sen ajan jälkeen koko ajan lisääntynyt. Samalla tutkimus on lisääntynyt ja monipuolistunut myös muilla tieteenaloilla. (Kekoni ym. 2019, 17–18.) Koulun sosiaalityötä ja oppilashuoltoryhmän toimintaa avataan enemmän luvussa 3.3.

Moniammatilliseen yhteistyöhön voidaan liittää monenlaisia termejä, jotka kuvaavat työskentelyn luonnetta. D’Amourin ym. (2005, 118–119) mukaan yhteistyön (collaboration) keskeisimpiä käsitteitä ovat jakaminen (sharing), kumppanuus (partnership), keskinäinen riippuvuus (interdependency) ja valta (power). Jakamiseen kuuluvat esimerkiksi seuraavat jaetut yhteistyön osa-alueet, kuten vastuu, päätöksenteko, arvot, tieto ja suunnittelu. Kumppanuutta edustavat avoimen vuorovaikutuksen toteutuminen, luottamus-suhteet ja toisten osaamisen kunnioitus sekä yhteiset tavoitteet. Keskinäinen riippuvuus on tietoisuutta ja ymmärrystä yhteistyön merkityksestä, kun pyritään vastaamaan asiakkaan tarpeisiin. Valta jakaantuu tiimissä ja perustuu tiimin jäsenten tietoon ja osaamiseen enemmän kuin nimikkeisiin. Tämän tarkoituksena onkin rikkoa ammattilaisten välisiä ja hierarkiaa tuottavia rajoja. Tämänkaltainen yhteistyö on ikään kuin vuorovaikutuksen kehittymisprosessi, jonka tarkoituksena on edetä yhteiseen suunnitteluun. Prosessi alkaa ja etenee vähitellen neuvotteluista ja kompromisseista päätöksenteossa. (D’Amour ym, 2005) D’Amour ym. (2005, 119–120) toteavat, että tiimityö on keskeinen tapa tehdä asiakaslähtöistä työtä. Tiimityöhön liittyvät useimmin käytetyt käsitteet olivat monitieteinen (multidisciplinary), tieteidenvälinen (interdisciplinary) ja poikkitieteinen (transdisciplinary) tiimi. Näitä termejä määriteltiin kuitenkin vain harvoin ja niitä käytettiin usein erotuksetta.² (Isoherranen 2012, 21)

² D’Amour, Danielle & Ferrada-Videla, Marcela & Rodrigues, Leticia San Martin & Beaulieu, Marie Dominique 2005: The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. Teoksessa *Journal of Interprofessional Care*, 19, 116 – 131.

Sosiaali- ja terveysalan suomalaisessa tutkimuksessa termiä on kuvattu myös seuraavilla määritelmillä: yhteistoiminnallisuus, jaettu asiakkuus tai asiantuntijuus (Kekoni ym. 2019, 15–17). Charles Brunerin määritelmä moniammatilliselle yhteistyölle (1991) korostaa toiminnassa olevan yhteistyön merkitystä. Siinä otetaan erityisesti esille ammattilaisten välisen poikkitieteellisen yhteistyön prosessi, jossa pyritään saavuttamaan sellaisia tavoitteita, joita ammattilaiset eivät itsenäisinä toimijoina kykenisi saavuttamaan. (Bronstein 2003, 299.) Moniammatillisten ryhmien muodostuminen ja niissä vaikuttavien asiantuntijoiden voidaankin ajatella lähtevän niistä haasteista käsin, joihin nämä moniammatilliset ryhmät etsivät ratkaisuja.

Moniammatillisen verkoston toiminnan hyödyntäminen on yleistä moninaisten haasteiden ja kysymysten ratkaisemisessa ja erilaisen asiantuntijuuden jakamisessa. Tarve lähtee vahvasti niistä haasteista käsin, joihin tarvitaan monipuolista osaamista ratkaisemaan sitä. Tutkimustulokset tukevat myös moniammatillisen toiminnan käyttämistä ja edistämistä. Esimerkiksi moniammatillisella koulutuksella parannetaan ammattien välistä yhteistyötä ja vähennetään ammattiryhmien välisiä ennakkokäsityksiä muista ryhmistä. Toisaalta myös asiakkaat ovat olleet tyytyväisiä moniammatilliseen työtapaan, vaikka tutkimukset eivät täysin pysty osoittamaan vaikutuksia esimerkiksi potilaan hoidon tuloksellisuuteen. (Mönkkönen ym. 2019, 117–118.)

Vaikka moniammatillista työskentelyä on mahdollista hyödyntää yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen, moniammatillinen työskentely ei ole ammattilaistenkaan välillä ongelmatonta. Viittasimme edellisessä kappaleessa moniammatillisuuden toisaalta parantavan ammattilaisten välisiä ennakkokäsityksiä muista ammattiryhmistä, mutta moniammatillinen toiminta ei ole aina ammattiryhmien välillä ongelmatonta. Ryhmän työskentelyä voivat haastaa esimerkiksi erilaiset ammattiryhmien väliset ennakkoluulot tai valtahierarkiset haasteet. Erityisesti tämä näyttäytyy tilanteissa, kun tilanteesta ei vallitse yksimielistä käsitystä. Silloin mennään helposti sen ammattikunnan päätösten mukaisesti, jolla katsotaan olevan moniammatillisessa yhteistyössä valta. (Isoherranen 2012, 78.)

Muut professiot haastavat moniammatillisessa yhteistyössä myös sosiaalityön työskentelyä. Vuolanto ym. (2015) tuovat esille vahvaa auktoriteettiasemaa nauttivan lääketieteen ja sosiaalityön yhteistyön olevan joskus mutkikasta ja usein lääketieteen ehdot ovat ne, millä ristiriitatilanteessa lopulta edetään (Vuolanto ym. 2015, 294; Vuolanto 2013, 278).

Myös Karen Healy (2014) tuo esille näitä dominoivia eli hallitsevia diskursseja, jotka muokkaavat sosiaalityön käytäntöjä. Diskurssilla ymmärretään Healyn määritelmän mukaisesti tässä yhteydessä niitä tekijöitä, jotka muokkaavat sosiaalityön käytäntöä ympäristöissä, jossa sosiaalityö toimii marginaalisessa asemassa. Samanaikaisesti nämä sosiaalista toimintaa raamittavat diskurssit sekä mahdollistavat toimintaa että saattavat sulkea joitakin muita toimintoja pois (Parton 1994, 9–32) Diskurssien avulla voidaankin ymmärtää niitä käytänteitä, jotka haastavat sosiaalityötä jossakin toimintaympäristöissä, jossa sosiaalityö on tiiviisti tekemisissä toisen ammattilaisryhmän kanssa. Esimerkiksi koulu-ympäristössä koulun diskurssit voivat haastaa sosiaalityön omaa professionaalista perustaa. Tällainen diskursiivinen ajatusmalli voi siis olla esteenä myös moniammatilliselle, jaetun asiantuntijuuden kaltaiselle työskentelylle, jossa tarkoitus on löytää yhdessä ratkaisuja yksilön haastavaan elämäntilanteeseen jaetun asiantuntijuuden keinoin. Vallan jakautuminen päätöstilanteessa voi näyttäytyä tästä näkökulmasta epätasaiselta, vaikka moniammatillisen yhteistyön katsotaan tekevän yhteistyötä.

Moniammatillinen, monitieteinen ja monitoimijainen työ tarkoittaa sitä, että useat ammattiryhmät sopeuttavat roolejaan ja ottavat huomioon toiset ammattiryhmät, joiden kanssa he ovat vuorovaikutuksessa. Samalla he yhdistävät tietojaan ja taitojaan ja toimijavastuitaan. (Payne 2000.) Tällä kuitenkin korostetaan sitä, että moniammatillisessa työskentelyssä olisi hyvä pyrkiä rikkomaan ammattiryhmien välisiä, esimerkiksi hierarkkisia asemia tai dominoivia diskursseja ja pyrkiä yhteiseen lopputulokseen. Onnistuneessa moniammatillisessa työskentelyssä toimijat nähdään tasavertaisina kumppaneina, joilla jokaisella on merkityksensä osana verkostoa.

Moniammatillisissa tiimeissä ratkaistaan usein asiakkaan elämään ja hänen tilanteeseensa liittyviä haasteita erilaisen asiantuntijuuden mahdollistamana. Siksi asiakkaan asema toiminnan keskiössä on olennainen osa ryhmän työskentelyä. Osa moniammatillisuuden määrittelytavoista keskittyy erityisesti ammattilaisten välisen työskentelyn määrittelemiseen, vaikka asiakas voisi olla itse työskentelyssä mukana osallisena. Työskentelyssä tavoitteellista onkin kaiken aiemman tiedon lisäksi asiakaskeskeisyyden ja -lähtöisyyden huomioiminen. Asiakaslähtöisissä työtavoissa otetaan huomioon asiakkaan kunnioittaminen, yksilöllisyys ja tarve kuulla häntä itseään häntä koskevissa kysymyksissä. Vaikka moniammatilliset verkostot nähdään hyvin vahvasti erilaisen asiantuntijuuden jakamisena ja edistämisenä, asiakas on kuitenkin asiansa kanssa toiminnan keskiössä. Tieto ja

vuorovaikutus rakentuu vahvasti eri toimijoiden kanssa, johon myös asiakkaat itse ja heidän läheisensä kuuluvat. (Kekoni ym. 2019, 17–18.)

Asiakaslähtöisyydenkään termi ei ole yksiselitteinen. Asiakaslähtöisyyden mielikuva voi olla se, että asiakas päättää mitä palveluita hän haluaa tai tarvitsee ja tekee itse päätökset sen mukaan. Ennemmin asiakaslähtöisyys kuitenkin liittyy ammattilaisen ja asiakkaan yhteistyöhön. Keskiössä on asiakas, joka tarvitsee apua. Tärkeää on asiakkaan kohtaaminen hänen haastavassa tilanteessaan. Hänen näkemyksensä ja oikeutensa on tärkeä ottaa huomioon jo ihmisarvon kunnioittamisen näkökulmasta. Asiakkaalle ei kuitenkaan voida asettaa liian suurta päätösvastuuta. Toisaalta samaan aikaan asiakkaalla on oltava esimerkiksi riittävä ymmärrys tai kyky toimia osana yhteistyötä, jotta autonomia voi toteutua. (Pehkonen ym. 2019, 89–94.) Asiakaslähtöisyys voidaankin nähdä ikään kuin kumppanuutena, jossa asiakasta avustetaan ja tarvittaessa pyritään ohjaamaan tekemään oikeanlaisia ratkaisuja hänen elämässään eri vaihtoehtoja tarjoamalla. Se kuitenkin sisältää valankäytön mahdollisuuden, jos asiakkaalla ei itsellään ole kykyä toimia vastuullisena tai ymmärtäväisenä omalle tilanteelleen.

3.2 Moniammatillisuuden teoreettinen tarkastelu

Sosiaalityöntekijät toteuttavat työtään moninaisissa ympäristöissä ja toiminnoissa, kuten kouluissa, sairaaloissa ja vankiloissa (Bronstein 2003, 297). Tarkoituksenamme on tässä pro gradu- tutkielmassa hahmottaa myös moniammatillisen verkoston muodostamista ja moniammatillista työskentelyä kouluikäymättömyyden puuttumisen näkökulmasta. Käytämme tässä tukena sosiaalityön tutkija Laura Bronstenin kehittämää teoreettista mallinnusta. Bronstein (2003) on jäsennellyt moniammatillisen työskentelyn viisi osa-aluetta, jotka rakentavat pohjan moniammatillisen työskentelyn hyödyille sekä neljä työskentelyyn vaikuttavaa tekijää. Nämä tekijät kuvaavat niitä lähtökohtia, joista käsin sosiaalityön ja muiden ammattilaisalojen työskentely olisi mahdollisimman sujuva moniammatillisessa ympäristössä.

Neljä työskentelyyn vaikuttavaa tekijää ovat ammatillinen rooli, rakenteelliset tekijät, persoonalliset tekijät ja yhteinen historia. Ammatillinen rooli kuvaa sitä vahvaa ammatillista identiteettiä, mitä ammattilainen tarvitsee kyetäkseen yhteistyöhön tuntematta

epävarmuutta omasta asiantuntemuksesta. Rakenteellisilla tekijöillä viitataan esimerkiksi työskentelyn mahdollisiin ajallisiin tai paikallisiin rajoitteisiin tai siihen, miten organisaation suhtautumiseen moniammatillista työskentelyä kohtaan eli sitä, miten ympäristö mahdollistaa moniammatillisen työn. Persoonallisilla tekijöillä viitataan tapaan olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja siihen liittyvät asenteet. Ryhmän yhteinen historia määrittää paljon sitä, miten yhteistyö lopulta sujuu. (Kekoni ym. 2019, 21.) Tässä tutkielmassa kiinnostuksemme painottuu kuitenkin niihin viiteen osa-alueeseen, jotka rakentavat pohjan moniammatillisen työskentelyn hyödyille. Näitä hyötyjä tarkastelemme myöhemmin keräämämme aineiston ja sen analysoinnista saatujen tulosten käsittelyosiossa.

Moniammatillisen yhteistyön tekijät (Bronstein 2003)



Kuvio 2. Moniammatillisen yhteistyön tekijät

Mallissa (Bronstein 2003, 299–303, myös Kekoni ym. 2019, 19–21) viisi moniammatillisen pohjan rakentavaa työskentelytapaa ovat keskinäinen riippuvuus (interpedence), uudelleenrakentuvat toimintatavat (newly created professional activities), joustavuus (flexibility), tavoitteiden yhteinen omistajuus (collective ownership of goals) ja prosessin reflektointi (reflection on procees). Mallissa on myös jotakin samankaltaisuutta aiemmin esitellyn D’Amourin ym. (2005) yhteistyön käsitteen kanssa. Mallin osat kuvastavat sitä työskentelyä, joka rakentaa pohjan ja vaikuttavuuden moniammatilliselle työskentelylle. Keskinäisen riippuvuuden osa-alueen tarkoituksena on kuvata sitä ammattilaisryhmien välistä riippuvuutta toisistaan, jolla voidaan saavuttaa asetetut tavoitteet ja tehtävät. Lisäksi ammattilaisten ymmärrys omasta roolista moniammatillisessa ryhmässä on olennainen. Oman roolin ymmärtämiseen liittyy myös muiden roolien ja vastuiden kunnioitus.

Kun keskinäinen riippuvuus toteutuu, on mahdollista toteuttaa ja luoda uudelleen rakentuvia ammatillisia toimintatapoja. Tällaiset toimintatavat ovat sellaisia, jotka ryhmä voi saavuttaa yhdessä toimimalla eikä erikseen kunkin ammattilaisen itsenäisessä toiminnassa. Joustavuus toteutuessaan osoittaa myös roolien hämärtymistä ja sitä, että tarvittaessa onnistuneessa yhteistyössä voidaan omaksua uudenlaisia rooleja sellaiseen työskentelyyn, mitä moniammatillisen ryhmän kohtaamisissa haasteissa vaaditaan. Joustavuus osoittautuukin tärkeäksi osaksi yhteistyötä ja sen luomista ja tekee haasteiden saavuttamisesta helpompaa. Se osoittaa myös kykyä kompromissien luomiseen, vaikka työskentelyssä kohdattaisiinkin erimielisyyksiä. Tavoitteiden yhteisen omistajuuden merkitys on kuvastaa koko moniammatillisen prosessin jaettua vastuuta. Se on ammattilaisten, asiakkaan ja mahdollisesti asiakkaan perheen jaettu vastuu prosessin alusta aina loppuun asti. Prosessin reflektointia käytetään itsearvioinnin välineenä, jota moniammatillisen tiimin tulisi hyödyntää arvioidessa jo päättyneitä asiakasprosesseja ja niiden tuloksia. Tähän kuuluu myös tulosten arviointi ja läpikäynti mahdollisesti kriittisestäkin näkökulmasta ja ottaa tarvittava oppi tulevaisuuden prosesseja varten. Tarkastelun kohteena on selkeämmin ryhmän työskentely ja toimintatavat. Se erityisesti tarkastelee esimerkiksi ryhmän dynamiikkaan ja toimimiseen liittyviä kysymyksiä. (Bronstein, 2003, 300–301; Kekoni 2019, 19–21)

Teoria moniammatillisen yhteistyön tekijöistä (Bronstein 2003) pohjautuu erityisesti moniammatillisen pohjan rakentavalle työskentelytavalle, jolloin se korostaa ammattilaisten välisen toiminnan merkitystä ja sen oikeanlaista rakentumista moniammatillisen tiimin kesken haastavissakin tapauksissa. Täytyy kuitenkin muistaa, että moniammatillisuus tämän tutkielmamme kontekstissa perustuu myös isolta osin ammattilaisten ja oppilaan tai hänen läheisverkostonsa ympärille, jolloin myös he ovat iso osa työskentelyä.³ (mt., 2003.) Nämä työskentelyn tekijät voidaan katsoa toteutuessaan parantavan moniammatillisen työn laatua. Lisäksi nämä toteutuessaan osoittavat ryhmältä kykyä etsiä yhdessä ratkaisuja myös haastaviin kouluakäymättömyyden kysymyksiin. Parhaimmillaan unohdetaan organisatoriset rajat ja tekijät yhteisten tavoitteiden saavuttamisen eteen. Näitä näkemyksiä peilataan myöhemmin, kun peilataan teoreettista näkökulmaa aineistoon ja moniammatillisen työn toteutumiseen.

³ Kane, Rosalie 1980: Multidisciplinary teamwork in the United States: Trends, issues and implications for the social worker. Teoksessa Lonsdale, Susan & Webb, Adrian & Briggs, Thomas (toim.), *Teamwork in the personal and social services and health care* (pp. 138–151). London: Personal Social Services Council.

3.3 Moniammatillisuus ja sosiaalityö koulukontekstissa

Jokaisella perusopetuslain (62/1998) mukaisessa opetuksessa olevalla oppilaalla on oikeus oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaisiin opiskelijahuoltopalveluihin. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain 3 § määrittelee opiskelijahuoltopalvelut toiminnaksi, jossa edistetään opiskelijan hyvän oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin ylläpitämistä ja edistämistä ja näiden tekijöiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilasyhteisössä. Toiminta on tämän lain mukaan joko yksilö- tai yhteisöllistä oppilashuoltoa, jonka palveluita ovat esimerkiksi psykologi- ja kuraattoripalvelut. Moniammatillista toimintaa toteutetaan opetustoimen sekä sosiaali- ja terveysalan moniammatillisena, suunnitelmallisena yhteistyönä. Tarvittaessa myös muiden ammattiryhmien kanssa voidaan toimia yhteistyössä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki.) Moniammatillinen yhteistyö muodostuu eri professioiden eli ammattiryhmien, kuten koulun ja terveydenhuollon välisenä yhteistyönä.

Koulusosiaalityö toimii osana koulun päivittäistä toimintaa ja on osa oppilashuoltolain 7 § mukaista koulunkäynnin tukea kuraattori- ja psykologipalveluissa. Koulusosiaalityö onkin vakiinnuttanut asemansa, joskin sen roolia edelleen haetaan tai sen asema on jonkin verran tuntematon. Koulusosiaalityön rooli tuodaan erityisesti esille tilanteissa, jossa ongelmat ovat monimuotoistuneet ja sosiaaliset haasteet ovat suuria, kuten päihde- ja mielenterveysongelmat tai haasteet kotiympäristössä. Nuorten pahoinvointi on ollut jo pitkään nähtävillä, ja ongelmat eivät myöskään ole loppumassa. Palveluiden tarpeen voidaan katsoa lisääntyvän tulevaisuudessa, joten koulusosiaalityöllä ja sen toteuttamisella on merkitystä myös tulevaisuudessa. (Wallin 2011, 22–24) Koulun sosiaalityön toimintaympäristö on selkeästi määritelty kouluun, joten sillä on vahvempi yhteys koulumaailmaan verrattuna esimerkiksi kunnalliseen lastensuojeluun tai perhesosiaalityöhön.

Koulukuraattori tai koulusosiaalityöntekijä toimiikin koulussa sosiaalihuollon edustajana ja toimii näin koulun ja sosiaalihuollon välisessä rajapinnassa. Käytämme tässä yhteydessä käsitettä koulukuraattori huolimatta siitä, että esimerkiksi Wallin (2011,22) kyseenalaistaa koulukuraattori- nimikkeen käyttöä. Koulukuraattori on yleisesti käytetty sekä koulusosiaalityöntekijää tunnetumpi ja siten ymmärrettävämpi käsite. Koulukuraattorin rooli on oppilashuoltolain 7 § mukaisesti kuraattori- ja psykologipalveluilla edistää koulu- ja opiskeluyhteisön hyvinvointia sekä yhteistyötä oppilaan perheen ja muiden läheisten kanssa. Oppilashuoltolain 7§ on myös kirjattu rooli tukea oppilaan oppimista,

hyvinvointia sekä psyykkisiä ja sosiaalisia valmiuksia. Kuraattorin toteuttama sosiaalityö koulussa toteuttaa yhteiskunnan asettamaa kontrollitehtävää oppivelvollisuuden ja lapsen turvallisten kasvuolosuhteiden toteutumisen näkökulmasta. Kuraattorin tehtävä on erityisesti kohdentaa varhaista tukea lapsiin ja nuoriin ongelmien ehkäisemiseksi. Tukea ja vaikuttamista voidaan kohdentaa yksilö ja yhteisötasolla, joskus yhteiskunnallisellakin tasolla. Koulusosiaalityön ideana on olla eräänlainen lastensuojelun esiaste tai lastensuojeluun nähden ennalta ehkäisevä toimija, jossa ongelmiin voitaisiin puuttua jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja matalalla kynnyksellä ilman, että lapsi esimerkiksi leimautuisi lastensuojelun asiakkaaksi tai päätyisi sinne. (Wallin 2011, 85–90.)

Oppilashuolto on isoilta osin moniammatillista ja -alaista työskentelyä eri koulussa työskentelevien asiantuntijoiden kesken. Oppilashuollon voidaan siis katsoa toteuttavan moniammatillista toimintaa koulussa. Se ei poissulje sitä, etteikö verkostoja ja sidosryhmiä voisi olla myös koulun ulkopuolella. Oppilashuoltoryhmä toimii oppilashuollosta vastaavana koordinaatioryhmänä. Oppilashuoltopalvelut ovat siis vahvasti moniammatillisia ja -alaisia palveluita. Kuten aiemmin totesimme, kokoonpano voi vaihdella haasteiden mukaan, mutta ydintiiminä hyvinvoinnin ja oppilashuollon toiminnassa ovat yleensä koulukurattori, -terveydenhoitaja, -psykologi ja erityisopettaja. Tehtävänä on erityisesti havaita koulussa olevia haasteita ja ongelmatilanteita sekä riskejä. Lisäksi näissä tilanteissa ryhmän on tärkeä löytää myös niitä ratkaisuja ja toimenpiteitä, jolla ongelmin voitaisiin puuttua tehokkaasti. (Wallin 2011, 109–111.) Muiden sosiaalityön toimijoiden, kuten kunnan sosiaalityön edustajat voivat olla osa työskentelyä haastavissa tilanteissa, mutta kokoonpano voi rajoittua myös suoraan kouluympäristössä toimiviin ammattilaisiin.

Monialaisella verkostotyöskentelyllä on mahdollisuus edistää ratkaisuja kouluakäymätömyyden haasteisiin ja erityisesti niiden ratkaisemiseen. Ryhmän jäsenet tuovat oman osaamisensa saataville ja kartoittavat esille tulleita haasteita. (Wallin 109–111.) Viittasimmekin jo aiemmin tässä osiossa tutkimukselliseen näyttöön asiakkaiden tyytyväisyydestä yleisesti ottaen moniammatillisia työtapoja kohtaan, joten moniammatillisuuden voidaan katsoa olevan mahdollisuuksia myös tässä kontekstissa. Wallin kuitenkin kokee, että koulusosiaalityö on vielä osittain voimavara, jonka osaamista ei ole huomioitu vielä tarvittavalla tavalla edistämään lasten ja nuorten hyvinvointia. Tähän liittyy hänen mukaansa vielä koulusosiaalityön ja lastensuojelun yhteisen osaamisen integroiminen. (Mt., 27–30.)

Laitinen ym. (2018) ovat tutkineet artikkelissaan sosiaalityön asiantuntijuutta koulukontekstissa. Heidän mukaansa sosiaalityön voidaan nähdä tuovan koulun verkostotyöskentelyyn vahvemmin kokonaisvaltaista työskentelyä. Siihen liittyy myös vahvasti vahvempi asiantuntijuuden esille tuominen, koska tutkimusten mukaan kuraattorin rooli ja sitä kautta sosiaalityön asiantuntijuus näyttäytyivät epäselvänä esimerkiksi opettajille, huoltajille ja välillä sosiaalityöntekijöille itselleen. Sosiaalityöntekijät kokivat asiantuntijuuksenaan verrattuna muihin koulun ammattilaisiin erityisesti ymmärryksen elämäntilanteista, sosiaalisista ongelmista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Näihin liittyi myös opinnoissa eteneminen ja poissaolot, mutta sosiaalityöntekijät näkivät poissaoloihin liittyvien haasteiden liittyvän esimerkiksi vahvempaan tuen tarpeeseen ja näiden tarpeiden tunnistamiseen. Dialogisuus ja vuorovaikutustaito ovat tärkeä osa asiantuntijuutta. (Mt., 13–17.) Sosiaalityöntekijän tai kuraattorin roolina koulun oppilashuoltotyössä on tuoda juuri taustalla vaikuttavien haasteiden vahvempaa esiin tuomista, jotka vaikeuttavat koulunkäyntiä ja mahdollisesti aiheuttavat runsaitakin koulupoissaoloja.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tässä pro gradu- tutkielmassa tarkastelemme kouluakäymättömyyden ilmiötä, sen taustalla olevia syitä sekä keinoja, joilla kouluakäymättömyyteen voidaan puuttua sosiaalityön ja moniammatillisen verkostotyön keinoin. Tutkimuksemme lähtökohdat ovat laadullisessa tutkimusotteessa (Tuomi & Sarajärvi 2018), jonka avulla pyrimme ymmärtämään kouluakäymättömyyden ilmiötä. Tarkastelumme näkökulma on sosiaalityön ammattilaisten. Tutkimuskysymyksemme ovat:

- Millaisia syitä kouluakäymättömyyden taustalla nähdään?
- Millaisia tukitoimia sosiaalityössä voidaan tarjota kouluakäymättömälle oppilaalle?
- Millainen merkitys moniammatillisella yhteistyöllä on kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa?

Olemme kiinnostuneet tarkastelemaan kouluakäymättömyyden ilmiötä sosiaalityön kontekstissa. Aikaisempi kotimainen tutkimus tarkastelee poissaoloja lähinnä koulun näkökulmasta, jolloin esimerkiksi sosiaalityön näkökulma on ollut vähemmän edustettuna (ks. esim. Määttä ym. 2020; Halme ym. 2018). Kouluakäymättömyys ulottuu ilmiönä kuitenkin monin tavoin myös sosiaalityön kentälle muun muassa taustasyidensä sekä seuraustensa vuoksi ja kouluakäymättömyyttä voidaankin pitää esimerkiksi lastensuojelulain mukaisena lapsen kasvua ja kehitystä vaarantavana olosuhteena (Räty 2019, 211). Tarkastelemme tutkimuksessamme, miten kouluakäymättömyyden ilmiö näkyy sosiaalityön erilaisissa tehtävissä ja millaisin keinoin sosiaalityö voi esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön kautta vaikuttaa poissaolojen vähentämiseen ja sitä kautta oppilaiden hyvinvointiin. Halusimme selvittää, millaisia tukitoimia sosiaalityöntekijät hyödyntävät auttaessaan kouluakäymättömiä oppilaita sekä sitä, miten sosiaalityöntekijät itse kokevat vaikutusmahdollisuutensa kouluakäymättömyyden ilmiöön työssään. Kysyimme sosiaalityöntekijöille suunnattavassa kyselyssä muun muassa sitä, miten sosiaalityöntekijät toivoisivat voivansa auttaa oppilaita, mikäli resurssit ja muut tekijät mahdollistaisivat sen.

Koska kotimainen tutkimus kouluakäymättömyydestä on ollut tähän mennessä hyvin vähäistä, hyödynnämme tutkimuksen teoreettisessa tarkastelussa sekä tutkimustulosten analysoinnissa Kearneyn ja Silvermanin (1996) neljää toiminnallista luokkaa sekä Heynen (2019) neljää poissaolotyyppeä. Kansainvälisessä tutkimuksessa kouluakäymättömyyden tarkastelussa on hyödynnetty pääasiassa näitä kahta luokittelua kouluakäymättömyyden ilmiön jäsentämisessä. (Määttä ym. 2020, 7.) Määttä ym. (2020, 32) on tutkimuksessaan todennut näiden luokitteluiden todennäköisesti sopivan kouluakäymättömyyden tarkasteluun myös suomalaisessa kouluympäristössä. Yhteiskuntien eroavaisuuksista johtuen on kuitenkin mahdollista, että esimerkiksi kouluympäristöstä poissulkeminen tai koulusta vetäytyminen saavat erilaisia merkityksiä erilaisissa konteksteissa (Määttä ym. 2020, 32).

Kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa tehdään usein monialaista yhteistyötä (Sergejeff ym. 2020, 46), sillä syyt poissaolojen takana voivat olla hyvin moninaisia (ks. esim. Palmu ym. 2020, 11; Määttä ym. 2020, 33; Kearney 2016, 3). Tästä syystä tarkastelemme monialaisen yhteistyön roolia ja merkityksiä kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa. Moniammatillisuus on käsitteenä tunnettu usealta tieteenalalta, ja sitä hyödynnetään työskentelytapana laajasti. Sosiaalityössä moniammatillisuutta on tutkittu monista lähtökohdista ja konteksteista käsin. Sosiaalityö toimii laajasti eri ammattiryhmien ja -ympäristöjen toiminnassa, joten moniammatillisuus on huomattava osa sosiaalityön työskentelyä. (Kekoni ym. 2019, 17–18; Mönkkönen ym. 2019, 8–9.)

Kouluakäymättömyyden teoreettisen tarkastelunäkökulman lisäksi hyödynnämme moniammatillisen yhteistyön ja työskentelyn muodostumiseen teoreettista tarkastelunäkökulmaa. Moniammatillisuus ei ole uusi ilmiö sosiaali- ja terveysalalla, vaan aiheesta on keskusteltu jo kymmenien vuosien ajan. 1990-luvulla trendi on alkanut siitä, että sosiaali- ja terveysalan yhteistyön lisäämistä on tavoiteltu ja tätä kautta läheisempää työskentelyä yhdessä. Moniammatillisuudesta keskustelu on myös ollut vahvinta näinä aikoina niillä aloilla, joilla asiakkaiden tilanteet ovat kaikkein haastavimpia ja tilanteen ratkaisemiseen tarvitaan monipuolista osaamista. (Mönkkönen ym. 2019, 8–11.) Koulun sosiaalityö ja sitä kautta moniammatillisempi yhteistyö on alkanut kehittymään 1970-luvulla, mutta laadukkuus ja koulusosiaalityön rooli haki pitkään paikkaansa. 1990-luvulla alettiin kiinnittää enemmän huomiota koulun keskeyttämiseen ja erityisesti sitä ehkäiseviin palveluihin. Perusopetuslain muutos 2003 toi vahvemmat oikeudet opiskelijoille oppilashuollon palveluihin. Samalla oppilashuollon kehittämistä on viety eteenpäin. (Wallin 2011, 42–

49) Teoreettisena viitekehyksenä moniammatillisen yhteistyön hahmottamiselle ja toiminnalle käytämme Bronsteinin teoriaa moniammatillisen yhteistyön tekijöistä (Bronstein 2003). Teorian tarkoituksena on hahmottaa moniammatillisen työskentelyn rakentavia toimintatapoja.

4.2 Aineiston keruu

Aineistomme keruu suoritettiin anonyymilla avoimella kyselyllä, joka toteutettiin Webropol- nimisen verkkoalustan kyselylomakkeella. Kysely julkaistiin Sosiaalityön uraverkosto- Facebook ryhmässä. Kyseinen suljettu ryhmä on tarkoitettu suomalaisille sosiaalityöntekijöille sekä sosiaalityön tutkinto-opiskelijoille ja sen pääasiallinen tehtävänä on tarjota alusta keskustelulle sosiaalityöntekijöiden työhön ja uraan liittyvissä kysymyksissä. Ryhmässä oli kyselyn lähettämishetkellä noin 4300 jäsentä. Valitsimme tämän ryhmän pääasialliseksi tutkimusryhmäksi, koska koimme ryhmästä saavuttavamme kaikkein kattavin sosiaalityön ammattilaiset. Tämä rajaus poissulkee kuitenkin potentiaalisista vastaajista ne sosiaalityöntekijät, jotka eivät kuulu kyseiseen Facebook-ryhmään tai omista Facebook-käyttäjätunnusta, mutta koimme sen olevan kaikkein kattavin ja jouhevoin tapa kerätä aineistoa ja saavuttaa sosiaalityön ammattilaisia. Tavoitteena oli saada monipuolisia vastauksia sosiaalityöntekijöiltä, jotka työskentelevät erilaisissa sosiaalityön tehtävissä ja kohtaavat työssään kouluikäyrittämiä oppilaita omasta toimintaympäristöstään käsin. Ryhmässä on jäseninä sosiaalityöntekijöitä, jotka työskentelevät sosiaalityön ympäristöissä hyvin erilaisissa työtehtävissä eri järjestöissä, kunnilla tai muissa tehtävissä. Julkaisimme kyselyn yhteydessä saatekirjeen (ks. Liite 1), jossa kerroimme tutkimuksemme tarkoituksesta. Samassa yhteydessä erittelimme myös aineiston säilytys-, -keruu ja hävitystavoista. Saatekirjeessä kerrottiin tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista.

Kyselyyn vastasi 48 sosiaalityöntekijää. Kaksi heistä ei antanut suostumusta tutkimukseen osallistumiselle, joten lopullinen vastaajamäärä oli 46. Vastaajat edustivat monipuolisesti sosiaalityön eri ammattikenttiä sekä julkisella että yksityisellä sektorilla. Suurin osa vastaajista työskenteli lastensuojelussa, koulukuraattorina tai perhesosiaalityön sosiaalityöntekijänä. Vastaajina oli myös lisäksi sosiaalityön asiantuntijoita ja johtavassa asemassa työskenteleviä henkilöitä. Kysymyskohtainen vastaajien määrä vaihteli hieman, sillä kaikki vastaajat eivät vastanneet jokaiseen kysymykseen. Suurin osa vastasi

kuitenkin kaikkiin kysymyksiin, joten tutkimusaineistoa saatiin tutkimuksen kannalta riittävästi. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Kyselyyn vastanneet sosiaalityöntekijät tehtäväalueittain

Työtehtävä	Kappalemäärä
Lastensuojelun sosiaalityöntekijä	21
Kuraattori	7
Perhesosiaalityöntekijä	6
Terveysosiaalityöntekijä	3
Yksityisen sektorin sosiaalityöntekijä	3
Aikuissosiaalityön sosiaalityöntekijä	2
Palvelutarpeen arvioinnin sosiaalityöntekijä	2
Sosiaalityöntekijä, muut tehtävät	2

Kyselyn idea tutkimuksellisuuden näkökulmasta on selvittää yksinkertaisuudessaan sitä, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyn tavan mukaisesti. Kyselyn ja haastattelun elementeissä on paljon samoja asioita, kuten edellä mainittu halu selvittää, mitä ihminen ajattelee, mutta suurempia eroja tulee erityisesti tiedonkeruutavassa. Kyselyssä kaikille potentiaalisille vastaajille lähetetään tai annetaan samanlainen kyselylomake, johon vastata. Kysely on aineistonkeruu tapana edullinen vaihtoehto, sillä siinä säästetään haastatteluun verrattuna paljon aikaa ja rahaa. Kyselyn haasteeksi saattaa nousta se, että useat ihmiset voivat jättää vastaamatta kyselyyn. Laadullisessa kyselyssä pieni vastaajamäärä ei ole ongelma yleistettävyyden näkökulmasta, sillä laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole edes yleistää. Kyselyn haasteena voivat olla myös avoimiin kysymyksiin tulevat niukkasanaiset vastaukset, sillä kyselyssä ei haastattelun tavoin voida kysyä tarkentavia kysymyksiä vastaajilta. Jos aineisto on kovin niukka, voi olla vaikea tuottaa sen avulla tietoa tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115–119.) Tämä ei kuitenkaan kyselyssämme koitunut ongelmaksi, vaan vastauksia saatiin huomattavasti yli ennakko-odotusten. Vastaukset eivät myöskään olleet niukkasanaisia, vaan lähes kaikki vastaajat olivat vastanneet kysymyksiin laajasti, jopa useilla virkkeillä.

4.3 Aineiston analyysi

Analysoimme aineistoamme hyödyntämällä laadullista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Se voi olla joko yksittäinen metodi tai väljempi teoreettinen kehys, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Laadullisessa analyysissä puhutaan usein myös deduktiivisesta (yleisestä yksittäiseen) tai induktiivisesta (yksittäisestä yleiseen) analyysistä. Nämä tarkoittavat tulkintaa tutkimuksessa käytetystä päättelyn logiikasta ja teorian merkityksestä siinä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.)

Hyödynnämme tutkimuksessa teoriaohjaavaa analyysiä, jossa teoriaa hyödynnetään aineiston analysoimisessa, mutta analyysiyksiköt eivät perustu suoraan teoriaan. Analyysissä taustalla vaikuttaa aikaisempi teoreettinen tieto, mutta tiedon merkitys ei teoriaohjaavassa analyysissä ole testata teoriaa, vaan tuottaa myös uusia tapoja tulkita ilmiötä. Analyysin alussa aineistoa analysoidaan aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa aineistoa tarkastellaan myös teorian pohjalta. Tutkija voi pyrkiä yhdistelemään aineiston tuottamaa tietoa vaihdellen tarkastelunäkökulmaa aineistolähtöisen ja teorialähtöisen tarkastelun välillä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 154–156.)

Teoriaohjaavassa analyysissä aineistoa tarkastellaan ensin aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan aineiston pohjalta teoreettinen kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 152.) Aineistolähtöinen analyysi sisältää kolme vaihetta, jotka ovat 1.) redusointi eli aineiston pelkistäminen, 2.) klusterointi eli aineiston ryhmittely sekä 3.) abstrahointi eli käsitteellistäminen. Pelkistämisvaiheessa tutkimusaineistosta karjetaan epäoleellinen aineisto pois. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että etsitään ilmaisuja, jotka kuvaavat tutkimustehtävää, alleviivataan ne ja sen jälkeen listataan kaikki alleviivatut ilmaukset allekkain. Ryhmittelyssä aikaisemmin pelkistetyt ilmaukset käydään läpi etsien samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Samaa teemaa kuvaavat käsitteet ryhmitellään eri luokiksi, jolloin syntyvät alaluokat. Abstrahoinnissa muodostetaan teoreettisia käsitteitä, kun erotetaan tutkimuksen kannalta merkityksellinen tieto ja muodostetaan siitä teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 175–181.) Tutkimuksen loppuvaiheessa hyödynnettävässä teorialähtöisessä analyysissä nojataan tiettyyn, valittuun teoriaan tai malliin, joka ohjaa aineiston tarkastelua. Teorialähtöisessä analyysissä pyritään

testaamaan valittua teoriaa kerätyn aineiston kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 152–155.)

Suoritimme aineiston analysointiprosessin aineiston keräämisen jälkeen. Ensin kävimme aineiston systemaattisesti kokonaan läpi. Luimme kaikki vastaukset. Sen jälkeen pelkistimme aineiston erilliselle Word-tiedostolle. Pelkistämässä (redusointivaihe) karsimme pois sisällöllistä toistoa ja sellaisia asioita, jotka eivät vastanneet tutkimuksemme. Lisäksi muokkasimme pelkistettyjen aineisto-otteiden ydinsanomien yksinkertaisempaan muotoon. Tässä vaiheessa myös hahmottelimme ensimmäisiä aineiston ryhmittelyjä (klusterointivaihe). Teimme ryhmittelyiden perusteella kaavioita ja erilaisia taulukkoja, jotta tieto saataisiin selkeään ja ymmärrettävään muotoon. Ryhmittelyjä ja ryhmien nimeämistä tarkastelimme koko prosessin ajan ja tarvittaessa muokkasimme niitä toiseen muotoon. Käsitteellistäminen (abstrahointivaihe) tapahtui kouluakäymättömyyden syiden, haasteiden ja keinojen osalta pääosin erittelemällä tutkimushavaintoja eri toimijoitten ja toimintaympäristöjen mukaisiin yläluokkiin kuten lapsi, vanhemmat, perhe, koti, koulu, asiakas, asiantuntija, sosiaalityö ja palvelujärjestelmä. Teorian ohjautuvuus käsitteellistämässä ja tulosten tulkinnassa toteutui vahvimmin kouluakäymättömyyden syiden tarkastelussa (Kearney & Silverman 1996; Heyne ym. 2019) sekä moniammatillisen yhteistyön osalta, johon liittyvien tulosten jäsentämisessä hyödynsimme myös Bronsteinin (2003) moniammatillisen yhteistyön tekijöiden mallia. Loppuluvussa tarkastelemme tuloksiamme myös suhteessa kouluakäymättömyyteen monimutkaisena, kompleksisena ilmiönä (ks. Yliruka ym. 2018).

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen tekijöiden on pohdittava ja otettava huomioon tutkimuksen tekemiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tällöin tutkimuseettistä tarkastelua ei voida pitää erillisenä tutkimusprosessin vaiheena. Tutkimuseettisiä säädöksiä ohjaavat monenlaiset lainsäädännölliset tai muut ohjeelliset toimenpiteet, joten tutkimuksen eettisten kysymysten huomioiminen on välttämätön osa tutkimuksen tekemistä. Tutkijan on oltava tietoinen tutkimuksen tekoon ja esimerkiksi aineiston keruuseen liittyvistä ohjeista ja säädöksistä. Yksi tällaisista merkityksellisimmistä tutkimuksen tekemistä ohjaavista säädöksistä on Euroopan Unionin vuonna 2016 voimaan tullut tietosuojasetus. Se määrittelee henkilöiden henkilötietojen käsittelystä ja toisaalta myös tämän tiedon

liikkuvuudesta. (Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus 2016/679.) Siinä säädetään muun muassa tietoja hallinnoivan (lainsäädännön näkökulmasta rekisterinpitäjän) velvollisuuksista. Tietojenkäsittelyssä ja hallinnoinnissa on toteutettava asianmukaiset toimet varmistamaan, että oletusarvoisesti käsitellään vain käsittelyn kannalta ainoastaan tarpeellisia henkilötietoja. Tämä velvollisuus koskee kerättyjen henkilötietojen määriä, käsittelyn laajuutta ja myös tiedon säilytysaikaa. Tietosuojasäätöjen tarkoituksena on taata sen henkilön tietosuojaa, josta tietoja on kerätty.

Jotta edellä kuvatun kaltaisia eettisiä ristiriitoja ei syntyisi, toteutimme kyselyn anonyymisti. Pyrimme siihen, että jo kysymysten asettelutavalla voisimme varmistaa vastaajien anonymiteetin toteutumisen sekä Euroopan Unionin tietosuojasäätöjen toteutuminen. Emme kysyneet kyselyssä esimerkiksi henkilöön liittyviä yksityiskohtaisia tietoja (kaupunki/työskentelypaikka/yksikkö), vaikka samanaikaisesti olisikin ollut kiinnostavaa vertailla eri paikkakuntien eroja poissaoloihin puuttumisessa tai saada yksityiskohtaisempaa tietoa jopa yksittäisten yksiköiden käytänteistä ja malleista. Muistutimme kyselyssä vastaajia siitä, etteivät he sisällytä vastauksiinsa henkilöön tai organisaatioon liittyviä tietoja. Lisäksi anonymisoimme aineistoa tarpeen mukaan sekä raporttoimme saadut tulokset sillä tavoin, etteivät yksittäiset henkilöt olisi tunnistettavissa. Tutkimuksemme kannalta ei ollut tarpeellista kerätä tarkkoja henkilötietoja. Kyselyä laatiessa pohdimme perusteellisesti kysymysten asettelutapaa, jotta kysymykset olisivat ymmärrettäviä ja selkeitä. Pyrimme myös välttämään johdattelevia kysymyksiä. Kysymyksillä pyrimme antamaan mahdollisuuden mahdollisimman monipuoliseen ja laaja-alaiseen vastaamiseen.

Sitoudumme noudattamaan tutkimuksessamme erityistä huolellisuutta aineiston keruussa, säilytyksessä sekä sen hävittämisessä tutkimuksen valmistuttua. Noudatamme voimassa olevaa lainsäädäntöä sekä oman organisaatiomme tietosuojaa koskevia ohjeita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 11). Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa vastaukset tallentuvat Lapin yliopiston Webropol-järjestelmään. Kun vastausaika kyselyyn päättyi, siirsimme ja tallensimme tutkimusaineiston molempien tutkimuksen tekijöiden salasanalla suojatuille tietokoneille Word-tiedostoihin. Anonymisoimme Word-tiedostot tarpeen mukaan. Tutkimuksen valmistuttua hävitämme aineiston asianmukaisesti sekä Word-tiedostojen että Webropol-raaka-aineiston osalta.

Noudatamme tutkimuksessamme tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimia ohjeita eettiseen tutkimustoimintaan. Neuvottelukunta on opetus- ja kulttuuriministeriön alainen asiantuntijaelin. Se käsittelee tieteelliseen tutkimukseen liittyviä eettisestä näkökulmasta kumpuavia kysymyksiä ja pyrkii edistämään toiminnassaan tutkimuseettisiä periaatteita. Se pyrkii vahvistamaan toiminnallaan tutkimuseettisen toimintakulttuurin toteutumista. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisussa vuodelta 2019 on luotu ohjeet erityisesti ihmistieteisiin kohdistuvat eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi. Tutkimusohjeet ovat sovellettavissa ihmisen ja inhimillisen toimintaan liittyvään tutkimukseen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 4–7.)

Tutkimuseettisten periaatteiden mukaan tutkijan on kunnioitettava tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Tutkijan on varmistettava, ettei tutkimus aiheuta haittaa, riskejä tai vahinkoa tutkittaville henkilöille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille. Tutkijan tulee tutkimusprosessissaan kunnioittaa aineellista ja aineetonta kulttuuriperintöä. Jokaisessa tutkimuksessa tutkijoiden ja muiden tutkimusta tekevien tulisi noudattaa myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) yleisiä ohjeita hyvistä tieteellisistä käytännöistä. Tutkijan on tiedettävä tutkimukseen osallistujan oikeudet ja tiedotettava niistä myös tutkittavia henkilöitä. Tällaisia tutkittavien oikeuksia ovat esimerkiksi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, oikeus keskeyttää tai perua tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa, oikeus saada riittävästi tietoa tutkimukseen ja tutkimusprosessiin liittyvistä asioista sekä saada tietoa tilanteissa, joissa tutkijalla on jokin toinen yhtäaikainen rooli suhteessa tutkittavaan henkilöön, kuten esimerkiksi silloin, kun tutkija on tutkittavan henkilön esimies. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–9.) Kyselyssämme kerroimme vastaajille, että kyselymme ei velvoita vastaajia mihinkään, ja että kyselyn keskeyttäminen oli mahdollista koko kyselyyn vastaamisen ajan.

Sosiaalityön tutkimukselle on ominaista herkkyys, sensitiivisyys sekä tunteiden läsnäolo. Sosiaalityön tutkimus ei ole koskaan täysin arvovapaata, vaan tutkimus sisältää sekä henkilökohtaiset arvot että sosiaalityön yleiset, ammatilliset arvot. (Enroos & Mäntysaari 2017, 27.) Sosiaalityön tutkinto-opiskelijoina olemme pyrkineet kiinnittämään huomiota myös sosiaalityön omiin eettisiin periaatteisiin. Niitä ovat ihmisarvo, oikeudenmukaisuus, kunnioitus, osallisuus ja pakon minimoiminen (Wallin 2011, 125; Ranta ym. 2022). Nämä sosiaalityön omat eettiset periaatteet ovat näkyneet työskentelyssämme prosessin jokaisessa vaihteessa.

Sosiaalityön tutkimuksen yksi tehtävä on ”antaa ääni” tutkimuksen kohteena olevalle joukolle. Tällöin sosiaalityön tutkimus tekee näkyväksi erityisesti heikommassa olevien asemaa ja auttaa lisäämään ymmärrystä erilaisista ilmiöistä. (Enroos & Mäntysaari 2017, 13.) Koska tutkimuksessamme tarkastelemme kouluikäisiä lapsia ja nuoria, täytyy lasten ja nuorten erityinen asema tunnistaa ja huomioida tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Lasten asema on lainsäädännöllisellä tasolla vahvistettu erityiseksi ja lapset on ryhmänä määritelty erityistä hoivaa ja huolenpitoa tarvitseviksi ryhmäksi. Valtiollisella tasolla on tehty toimia, jolla edellä mainittuja tavoitteita voitaisiin saavuttaa. Suomi on ratifioinut eli ottanut täysimääräisesti voimaan Yhdistyneiden Kansakuntien lasten oikeuksien sopimuksen. Sopimus toteaa lapsen erityisasemasta seuraavalla tavalla: ”Lapsi ruumiillisen ja henkisen kypsyttämättömyytensä vuoksi tarvitsee erityistä suojelua ja huolenpitoa, siihen luettuna asianmukainen hoito sekä ennen syntymää että sen jälkeen” (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991) Sopimus korostaakin monella tavoin lasten erityistä asemaa ja sitä, miten lasta koskevassa päätöksenteossa on tärkeä ottaa huomioon lapsen etu. (Artikla 3 ja 9.)

Sosiaalityön tutkimuksen avulla voidaan tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää päätöksenteon tukena ja jonka avulla voidaan vaikuttaa yhteiskunnallisiin epäkohtiin. Tutkimustiedon avulla voidaan kehittää käytäntöjä ja siten parantaa heikommassa olevien ihmisten asemaa. (Enroos & Mäntysaari 2017, 27.) Myös tämän pro gradu- tutkielman tavoitteena on tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää käytännön sosiaalityössä. Tuottamalla tietoa kouluikäisyyden ilmiöstä, sen taustasyistä sekä puuttumisen keinoista moniammatillisessa yhteistyössä, voidaan tunnistaa toimivia käytänteitä sekä mahdollisesti kehittää uusia, toimivampia tapoja tukea lasten ja nuorten säännöllistä koulunkäyntiä. Sosiaalityön tutkimuksen keskeisin tehtävä onkin tuottaa tietoa, jonka avulla voidaan ratkaista sosiaalisia ongelmia (Enroos & Mäntysaari 2017, 28).

Sosiaalityön tutkimuksen mielekkyyden näkökulmasta on tärkeää pohtia, onko tutkittavasta aiheesta jo saatavilla paljon tutkimustietoa ja vastaako oma tutkimuskysymys jonhonkin ilmiön tutkimuskatveeseen. On pohdittava, onko oma tutkimus aiheesta jotain uusia näkökulmia tai jäsenyyksiä ja mitä annettavaa kyseisellä tutkimuksella olisi sosiaalityön tutkimukselle ja käytännölle. (Enroos & Mäntysaari 2017, 28.) Pro gradu- tutkielmamme tarkastelee ilmiötä, jota on suhteellisen vähän tutkittu Suomessa tai pohjoismaisissa koulujärjestelmissä (Määttä ym. 2020, 11, 32), joten ilmiön ympärillä on vielä

tutkimuskatvetta. Suomalainen tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan ilmiötä lähinnä koulukontekstissa (ks. esim. Määttä ym. 2020; Halme ym. 2018), joten kouluakäymättömyyden tarkastelu sosiaalityön ongelmana tuo tarkasteluun uutta, tarpeellista näkökulmaa.

Toteutimme tutkimuksemme parityöskentelynä. Koska tutkimuksemme koostuu kahdesta pääteemasta, kouluakäymättömyyden ilmiöstä ja moniammatillisesta yhteistyöstä, koimme luontevaksi tehdä työnjaon siten, että toinen perehtyi erityisesti kouluakäymättömyyden ilmiöön ja siihen liittyvään tutkimukseen ja toinen moniammatillista yhteistyöhön liittyvään tutkimukseen. Selkeä työnjako mahdollisti sen, että molemmat pystyivät perehtymään syvästi omaa aihettaan koskevaan tutkimuskirjallisuuteen erityisesti teoriaosuudessa. Tällaisesta työnjaosta huolimatta teimme koko tutkimusprosessin ajan yhteistyötä yli aihe- kappalerajojen. Tutkimusprosessin aikana pidimme säännöllisiä keskustelutuokioita, joissa keskustelimme sisällöllisistä asioista sekä tutkimuksen etenemiseen liittyvistä asioista. Teimme yhdessä tutkimusta koskevat päätökset ja rajaukset. Yhteistyö mahdollisti sen, että toinen saattoi tuoda esiin sellaisia näkökulmia, joita ei olisi yksin osannut ottaa huomioon. Koimme erityisen hyödyllisenä yhteistutkijuudessa toiselta saadut ideat, näkökulmat eri aiheisiin, kysymykset ja palautteet. Yksin tehdessä samankaltainen dialogi ei olisi ollut mahdollista. Aineiston analyysivaiheessa tiivistimme yhteistyötä keskustellessamme analyysilukujen rakenteesta sekä sisällöllisistä asioista. Säilytimme samankaltaisen työnjaon analyysilukuja kirjoittaessa, jolloin toinen keskittyi kouluakäymättömyyden syihin ja ratkaisuihin liittyvien tutkimuskysymysten analyysiin ja toinen keskittyi moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvän tutkimuskysymyksen käsitelyyn.

5 Kouluakäymättömyyden syyt, haasteet ja sosiaalityön tukitoimet

5.1 Syyt kouluakäymättömyyden taustalla

Sosiaalityön ammattilaisten kyselyssä tuottaman tiedon perusteella kouluakäymättömät lapset ja nuoret ohjautuvat useimmiten sosiaalityöntekijän asiakkuuteen koulun, kodin tai terveydenhuollon yhteydenoton kautta. Lastensuojeluilmoitus on yleisin yhteydenottokeino ja sen avulla voidaan selvittää lapsen ja hänen perheensä tilannetta kokonaisvaltaisesti. Palvelutarpeen arvioinnissa selvitetään, onko perheellä tarvetta lastensuojelun tai perhesosiaalityön asiakkuudelle. Mikäli asiakkuudelle ei ole tarvetta, voidaan perhe ohjata tarvittaessa muihin perustason palveluihin, kuten perheneuvolaan. Koulukuraattorin asiakkuuteen oppilaat ohjautuvat pääsääntöisesti opettajien tai vanhempien yhteydenotomyyötä. Sosiaalityöntekijät nostivat esiin monipuolisesti syitä, joiden vuoksi lasten ja nuorten on vaikeaa käydä säännöllisesti koulussa. (Ks. Taulukko 2.)

Taulukko 2. Syyt kouluakäymättömyyden taustalla

Lapsen terveyteen, toimintakykyyn ja toimintaan liittyvät syyt
Mielenterveyden haasteet Lapsen neuropsykiatriset haasteet Sosiaalisiin suhteisiin ja -tilanteisiin liittyvät haasteet Päihde- ja peliriippuvuus Motivaation puute Koulupäivän aikainen vapaa-ajan vietto Heräämisen vaikeudet Koulupelko Murrosikä
Vanhemmuuteen ja kotioloihin liittyvät syyt
Vanhemmuuden haasteet Arjen- ja elämänhallinnan haasteet Haastava kotitilanne Vanhemman väsymys tilanteeseen Vanhemman psyykinen tai fyysinen sairaus Vanhemman päihdeongelma Perheväkivalta Kodin ja koulun tulehtuneet välit Poissaolojen salliminen Kulttuuriset tekijät
Kouluympäristöön liittyvät syyt
Koulukiusaaminen Oppimisvaikeudet ja riittämätön tuki Yksinäisyys

Sisäilmaongelmat
 Koulunkäynnin kuormittavuus
 Epäsuotuisa kaveripiiri
 Muutokset kouluympäristössä
 Koulun keinottomuus haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa

Yleisimpänä syynä kouluakäymättömyyden taustalla näyttäytyivät lasten kokemat mielenterveysongelmat. Erityisesti lasten kokema ahdistuneisuus sekä masennus olivat kyseeseen vastanneiden sosiaalityöntekijöiden mukaan merkittävimpiä syitä toistuville poissaoloille. Toisaalta sosiaalityön ammattilaiset toivat kyselyssä toistuvasti esiin sen, että lasten on vaikeaa saada tarvitsemaansa hoitoa mielenterveydenongelmiinsa, sillä lasten ja nuorten psykiatriseen hoitoon on hyvin vaikeaa päästä. Tällöin kouluakäymättömyyden juurisyyinä olevaa mielenterveydenhäiriötä ei voida hoitaa, eikä mielenterveydenhäiriön oireena olevaa kouluakäymättömyyttä voida ratkaista.

Lapsen terveyteen, toimintakykyyn ja toimintaan liittyviä syitä kouluakäymättömyyden taustalla ovat muun muassa tunnistamattomat ja tunnistetut neuropsykiatriset haasteet sekä sosiaaliin tilanteisiin liittyvät haasteet, kuten sosiaalisten tilanteiden pelko, haastavat kaverisuhteet ja puutteelliset sosiaaliset taidot. Runsaan pelaamisen sekä päihteiden käytön nähtiin olevan yhteydessä toistuviin poissaoloihin. Pelaaminen linkittyi vastauksissa vuorokausirytmien haasteisiin, joka puolestaan vaikeuttaa lasten ja nuorten heräämistä aamulla. Heikko motivaatio koulunkäyntiä kohtaan ja mahdollisuus ajan viettoon esimerkiksi kaverin luona koulupäivän aikana ovat myös tekijöitä, joiden vuoksi lapsella on toistuvia poissaoloja koulusta.

Harvinaisempana syynä poissaoloille aineistossa nousi oppilaan kokema koulupelko. Vastaajat toivat esiin, että kouluakäymättömyys on yleisempää yläasteikäisten oppilaiden kohdalla ja murrosikää pidettiin vastausten perusteella yhtenä taustalla vaikuttavista tekijöistä, mutta ei niinkään varsinaisena syynä poissaoloille. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tunnistettu, että kouluakäymättömyys on yleisempää nuorten kohdalla, vaikka sitä esiintyykin kaiken ikäisten lasten ja nuorten kohdalla (Cantell 2010, 192-193; Gubbels ym. 2019, 1638).

”Usein kouluakäymättömät ovat teini-ikäisiä, eli yläasteikäisiä. Toki myös ala-asteikäisiä ja toisen asteen opiskelijoita kuuluu tähän ryhmään, mutta näkökulmastani suhteellisesti vähemmän. Valtaosalla näistä nuorista on psyykkisiä ongelmia, kuten masennusta ja ahdistusta, tunnistan myös, että monella näistä nuorista hoitotasapaino ei välttämättä ole kunnossa ja oikeanlaisen hoidon piiriin on vaikeaa päästä. On myös nuoria, jotka

käyttävät päihteitä ja ovat ajautuneet väärään kaveriseuraan, jolloin kavereiden kanssa lintsataan porukalla ja koulunkäynnistä on tullut jotenkin merkityksetöntä.” – lastensuojelun sosiaalityöntekijä 5

Aiemmassa tutkimuksessa tehdyn tulkinnan mukaan koulusta kieltäytymisen luokkaan kuuluvat oppilaat, jotka 1.) kieltäytyvät kouluun menemisestä ahdistuksen tai masennuksen vuoksi, 2.) eivät yritä salata poissaoloa vanhemmiltaan, 3.) eivät osoita vakavaa epäsosiaalista käyttäytymistä lukuun ottamatta tilanteita, joissa vanhemmat yrittävät saada lapsen lähtemään kouluun ja 4.) joiden vanhemmat ovat yrittäneet tai yrittävät kohtuullisin keinoin turvata lapsen koulunkäynnin. Tässä luokassa emotionaaliset haasteet voivat pitää sisällään mielialaoireilun lisäksi esimerkiksi koulupelkoa sekä univaikeuksia, jotka osaltaan vaikeuttavat kouluun lähtöä aamuisin. (Heyne ym. 2019, 22–23.) Ahdistuneisuuden ja mielialaoireilun vuoksi poissaolevat oppilaiden voidaan siis määrittellä kuuluvan koulusta kieltäytymisen luokkaan.

Jos poissaoloihin liittyy sosiaaliin tilanteisiin liittyvää ahdistusta, voidaan poissaoloja tarkastella myös Kearneyn ja Silvermanin (1996, 347) toiminnallisen luokan mukaan, jossa lapsi kieltäytyy kouluun menemisestä välttäläkseen sosiaalisia- tai arviointitilanteita. Toiminnallista luokkaa koskevan määrittelyn mukaan poissaoloja tuottavaa ahdistusta voivat aiheuttaa esimerkiksi sosiaaliset vuorovaikutustilanteet tai esiintymistilanteet (Kearney & Silverman 1996, 347). Kearneyn ja Silvermanin (1996, 347) tutkimuksessa on tunnistettu myös poissaolotyyppi, jossa poissaolot johtuvat siitä, että lapsi tai nuori kokee voivansa viettää aikaa koulupäivien aikana koulua mielekkäämmällä tavalla, kuten viettämällä aikaa kavereiden kanssa tai pelaamalla. Laajasti tätä toiminnallista luokkaa tulkiten, voidaan esimerkiksi koulupäivän aikana tapahtuva päihteiden käyttö, luokitella tähän toiminnalliseen luokkaan kuuluvaksi.

Vanhemmuuteen ja kotiin liittyviä syitä kouluakäymättömyyden taustalla ovat vastaajien mukaan puutteet vanhemmuudessa, vuorokausirytmisissä, arjen- ja elämänhallinnassa sekä vanhemman kyvyssä asettaa lapselle rajoja. Jos kotona on jokin suuri huoli tai muu vaikea kotitilanne, lapsi ei välttämättä halua olla poissa kotoa ja tällöin lapsi joutuu jäämään kotiin koulupäivän ajaksi. Lapsi voi kokea lojaliteettiristiiriitaa suhteessa vanhempaan sekä omaan oppivelvollisuuteensa. Poissaoloja aiheuttava, haastava kotitilanne, voi pitää sisällään esimerkiksi perheväkivaltaa tai vanhemman mielenterveys- tai päihdeongelman.

Vanhempien mahdollisuuksilla tukea lapsen koulunkäyntiä nähtiin olevan suuri merkitys siihen, onko lapsella paljon poissaoloja koulusta. Jos lapsi joutuu yksin vastaamaan

koulunkäynnistä, kuten läksyistä ja aamuhämmäisistä, voi se vaikeuttaa kouluun pääsemistä. Lisäksi vanhempien suhtautuminen koulunkäynnin merkitykseen voi vaihdella merkittävästi, sillä osa vanhemmista aiheuttaa tai sallii poissaolon esimerkiksi pyytämällä lasta jäämään kotiin koulupäivän ajaksi tai suhtautumalla välinpitämättömästi poissaoloihin. Myös koulun ja vanhempien tulehtuneet välit voivat vaikuttaa kielteisesti oppilaan asenteeseen koulua kohtaan. Toisaalta aineistossa nousi esiin vanhempien väsyminen ja keinottomuus toistuvien poissaolojen äärellä. Vanhemmalla ei ole välttämättä keinoja tai jaksamista yrittää toistuvasti saada lasta lähtemään aamuisin kouluun.

”Todella moni nuori on kasvanut perheessä, jossa arjen hallinta ja vuorovaikutus ovat olleet puutteellisia. Vanhemmilla on voinut olla myös päihdeiden käyttöä tai mielenterveysongelmia. Säännöllisyys arjesta puuttuu. Usein ala-asteesta kyllä selvittäään, mutta sitten pelaaminen ja epäsäännöllinen rytmi vie mennessään.” – lastensuojelun sosiaalityöntekijä 8

Tiedon puute suomalaisesta koulujärjestelmästä ja sen tavoista sekä kielitaidon puutteesta johtuvat kommunikaatiovaikeudet kodin ja koulun välillä voivat olla poissaolojen taustalla silloin, kun kyse on erilaisesta kulttuurista tulevasta oppilaasta.

Useat aineistomme poissaolon syyt, joiden taustalla ovat vanhempiin liittyvät tekijät, kuuluvat koulusta vetäytymisen luokkaan (Heyne ym. 2019, 15). Tähän luokkaan kuuluvat poissaolot johtuvat siitä, että vanhempi haluaa pitää lapsen kotona, vanhempi suhtautuu välinpitämättömästi lapsen koulunkäyntiin tai vanhemmat eivät saa lasta käymään koulussa. Vanhempi voi yrittää kovasti, vähän tai ei lainkaan saada lasta käymään koulussa. (Heyne ym. 2019, 23.) Aineistossa korostuivat vanhemmuuteen liittyvistä syistä erityisesti tilanteet, joissa lapsen tai nuoren kotiympäristö on niin haasteellinen esimerkiksi yleisen arjenhallinnan sekä vuorokausirytmien puutteiden osalta, että se heijastuu suoraan lapsen tai nuoren kykyyn käydä koulua. Lisäksi tilanteet, joissa lapsi joutuu jäämään hoitamaan vanhempaa tämän mielenterveys- tai päihdeongelman tai muun sairauden vuoksi, voidaan luokitella koulusta vetäytymisen luokkaan.

Kouluympäristöön liittyvistä syistä koulukiusaaminen oli merkittävin syy kouluakäymättömyydelle. Kiusaamiseen voi liittyä väkivallan uhkaa niin koulussa kuin koulumatkallakin, jolloin jo kouluun pääseminenkin voi olla vaikeaa. Harvinaisempi, mutta aineistossa esiin nostettu väkivallan uhkaan liittyvä poissaolon syy liittyy tilanteeseen, jossa uhka tulee esimerkiksi sukulaisen taholta. Tällöin oppilas voi joutua jäämään kotiin, jos hän pelkää, että uhkaava sukulainen voi ilmaantua koululle päivän aikana.

Koulun riittämättömät tukitoimet ja esimerkiksi tukiopetuksen puute voivat aiheuttaa poissaoloja oppilaalle, jolla on tunnistettuja tai tunnistamattomia oppimisvaikeuksia. Tällaiset poissaolot voivat aiheuttaa kierteen, jossa kouluun palaamisen kynnys nousee sitä korkeammaksi, mitä enemmän oppilas jää jälkeen opinnoissa. Osa oppilaista kokee koulunkäynnin hyvin kuormittavana ja ahdistusta oppilaalle voivat aiheuttaa muun muassa suuret luokat, ruuhkaiset käytävät sekä muutokset opetushenkilökunnassa. Koettu kuormittuneisuus voikin olla syy poissaolojen taustalla. Toisaalta syy poissaoloihin voi liittyä koulun konkreettisiin tiloihin, sillä sisäilmaongelmat aiheuttavat osalle oppilaista poissaoloja.

”-- Koulun riittämätön tuki, oppilas ei yksinkertaisesti pärjää koulussa – jää pois, kun ei tule minkäänlaisia kokemuksia onnistumisesta. Kun päivästä toiseen epäonnistuu, niin miksi enää edes yrittää. Koskee sekä käytöstä, että opillisia asioita.” – sosiaalityöntekijä, muut tehtävät 19

Kavereiden tapaaminen koulussa on useille oppilaille motivoiva tekijä, joka saa heidät aamuisin lähtemään kouluun. Jos kavereita ei ole, voi kouluun lähdön kynnys olla korkeampi. Toisaalta kaverisuhteet voivat olla joskus syynä poissaoloille, jos lintsaaminen koulusta on yleistä kaveripiirissä. Harvinaisemmissa tapauksissa poissaoloja voi sellaisessa tilanteessa koulun henkilökunnan toimesta, jossa koulu suoraan kieltää oppilasta tulemasta kouluun, jos koulun henkilökunta ei koe pärjäävänsä haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa.

Kansainvälisessä tutkimuksessa kouluympäristöstä poissulkemiseksi kutsutaan sellaisia poissaolon muotoja, joissa koulun toiminta aiheuttaa poissaoloja käyttämällä kurinpidollisia toimenpiteitä, kuten koulusta erottamista, kieltäytymällä tarjoamasta riittäviä resursseja oppilaalle sekä kannustamalla oppilasta jäämään kotiin, jotta koulu menestyisi tasovertailuissa. Koulun aiheuttama poissaolo voi syntyä silloin, kun koulu on kyvytön tai haluton mukautumaan oppilaan mahdollisiin erityistarpeisiin. Jos oppilaan tarvitsemaa tukea ei voida tarjota, koulu voi pyytää oppilasta jäämään kotiin tai lähtemään koulusta aikaisemmin esimerkiksi sellaisina päivinä, kun apuopettaja ei ole käytettävissä. (Heyne ym. 2019, 16, 24.) Tällaista koulujen välistä tasoarviointia ei ole suomalaisessa koulujärjestelmässä käytössä, joten siltä osin tutkimuksen tulokset eivät istu suoraan suomalaiseen koulujärjestelmään. Muilta osin aineistomme kuitenkin tuo vahvasti esiin sellaisia koulun toiminnasta tai toimimattomuudesta johtuvia poissaoloja, jotka voidaan luokitella kouluympäristöstä poissulkemisen luokkaan.

Koulukiusaamista ja siihen puuttumista voidaan tarkastella perustellusti Heynen ym. (2019, 16, 24) kouluympäristöstä poissulkemisen näkökulmasta. Koulukiusaamistapauksia voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, että oppilaan jäädessä kotiin koulukiusaamisen vuoksi, koulu on aiheuttanut oppilaan poissaolon jättäessään puuttumatta kiusaamiseen tai hoitamalla tilanne puutteellisesti siten, että kiusaaminen ei ole loppunut. Koululla on velvollisuus huolehtia, että kaikilla oppilailta on hyvä ja turvallinen olla koulussa. Oppilaiden kokemaa hyvinvointia ja turvallisuutta voidaan lisätä ja ylläpitää muun muassa yhteisöllisen oppilashuollon keinoin. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 4 §.)

On tärkeää ymmärtää millaisissa tilanteissa koulu aiheuttaa oppilaalle poissaoloja joko suoraan tai välillisesti. Tämän ymmärtäminen on keskeistä, sillä esimerkiksi neuropsykiatriset haasteet on tässä tutkimuksessa luokiteltu luokkaan ”Lapsen terveyteen, toimintakykyyn ja toimintaan liittyvät syyt”. Aineistomme mukaan neuropsykiatriset haasteet voivat aiheuttaa erilaisia haasteita koulukäynnissä. Voidaan kuitenkin pohtia, johtuvatko poissaolot tosiasiallisesti lapsen erityispiirteisiin liittyvistä tekijöistä vai ovatko poissaolosten syynä todellisuudessa riittämättömät tukitoimet tai liian joustamaton koulujärjestelmä.

Usein kouluakäymättömyyden taustalla on vastaajien mukaan useita yhtäaikaista syitä, jolloin juurisyyntunne tunnistaminen voi olla vaikeaa. Joskus syy kouluakäymättömyydelle ei hahmotu lainkaan. Lapselle itsellekin toistuvien poissaolosten syyn tunnistaminen voi olla vaikeaa.

”-- Usein taustalla on useampia syitä, joista osa sekundäärisiä syitä tai seurauksia juurisyyntä. Esimerkiksi lapsella voi olla tutkimatonta oppimisvaikeutta tai nepsy-pulmaa, mikä ennen pitää johtaa epäonnistumisen kokemuksiin ja motivaation laskuun. Lisäksi kaverisuhteet ikäisten kanssa voi olla hankalia ja altistuu kiusaamiselle tai tulkitsee vuorovaikutustilanteet kiusaamisena. ” – nuorisopsykiatrian sosiaalityöntekijä 17

Aineiston perusteella syyt kouluakäymättömyyden taustalla oli mahdollista tiivistetysti luokitella lapseen, kotiin ja kouluun liittyviin syihin. Edellä mainitut syyt kouluakäymättömyyden taustalla tuovat hyvin esiin sen, miten kouluakäymättömyydessä ei ole kyse aina lapsen itseensä liittyvistä tekijöistä, vaan lapsen mahdollisuuksiin käydä säännöllisesti koulua vaikuttavat merkittävällä tavalla myös lapsesta riippumattomat tekijät. Esimerkiksi riittämätön tuki koulussa, koulukiusaaminen tai haastavat kotiolosuhteet ovat

lapsesta riippumattomia tekijöitä, jotka ovat suoraan yhteydessä siihen, millaiset mahdollisuudet lapsella on käydä koulua. Kouluakäymättömyyden syyt ovat näin ollen vahvasti sosiaalisia ja yhteiskunnallisia vaatien ongelman ratkaisemiseksi myös sosiaalityön asiantuntijuutta.

5.2 Sosiaalityön käytettävissä olevat tukitoimet

Kysyimme sosiaalityöntekijöiltä, millaisia tukitoimia he voivat työtehtävässään tarjota kouluakäymättömille oppilaille. Tämän kysymyksen avulla halusimme selvittää, millaisin sosiaalityön keinoin kouluakäymättömyyttä pyritään tällä hetkellä ratkaisemaan ja millaista apua poissaoloihin on tarjolla eri organisaatioissa. Saimme runsaasti tietoa erilaisista tukitoimista, joiden avulla on pyritty tukemaan lasten säännöllistä koulunkäyntiä. Siihen, millaisia tukipalveluita sosiaalityöntekijä voi työssään tarjota kouluakäymättömälle oppilaalle, vaikuttaa organisaatio, jossa sosiaalityöntekijä työskentelee. Näin ollen esimerkiksi koulukuraattorina toimiva sosiaalityöntekijä voi tarjota oppilaalle erilaista tukea, kuin esimerkiksi lastensuojelun sosiaalityöntekijä, jolla on tukitoimivalikossaan käytettävissään kaikki avo- tai sijaishuollon tukitoimet. Sosiaalityöntekijä on harvoin itse tukitoimien toteuttajana, vaan hän voi myöntää erilaisia palveluita, kuten perhetyötä, jonka käytännön toteutuksesta vastaavat muut ammattilaiset. Sosiaalityöntekijä voi osallistua lapsen asioita käsitteleviin koulupalavereihin ja siellä tuoda esiin lapsen tarvetta erityisiin koulujärjestelyihin ja siten edesauttaa lapsen tarvitsemien tukitoimien saamista.

Jos kouluakäymättömyyden taustalla ovat mielenterveysongelmat tai muut terveyteen liittyvät asiat, voi sosiaalityöntekijä ohjata lapsen ja hänen vanhempansa terveydenhuollon palveluihin, kuten lasten- ja nuorten psykiatriin palveluihin. Psykiatrialla työskentelevät sosiaalityöntekijät tekevät monialaista yhteistyötä lapsen kannalta merkityksellisten tahojen kanssa sekä ohjataan tarvittaessa myös muihin palveluihin. Terveydenhuollossa lapselle voidaan tarjota hänen tarpeensa mukaisesti muun muassa terapiaa, sairaalakoulupaikkaa, neuropsykiatrista valmennusta tai muuta hoitoa. Aineiston mukaan käytännössä tämä ei kuitenkaan toteudu, sillä psykiatrian palveluihin on hyvin vaikeaa päästä.

Lapselle tai nuorelle ja hänen vanhemmilleen tarjottavia kouluakäymättömyyden tukitoimia järjestetään kotiin, kouluun sekä yleisesti sosiaalipalveluissa. Ryhmittelimme

tukitoimet kotiin järjestettäviin, koulussa järjestettäviin sekä sosiaalityössä järjestettäviin tukitoimiin (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Tukitoimet, joita sosiaalityöntekijät voivat tarjota

Kotona
Tuki aamuihin ja kouluun lähtemiseen Perhetyö vanhempien tukeminen ja ohjaus kouluun saattaminen
Koulussa
Koulun tukitoimien räätälöinti Kuraattorin työskentely yksilö- ja yhteisötasolla Kiusaamisasioiden selvittely Oppilasta koulussa vastassa oleminen Oppilashuoltoryhmä
Sosiaalityössä
Palvelutarpeen arviointi Moniammatillinen työryhmä ja -verkostotyöskentely Lastensuojelun asiakkuus ja avo- tai sijaishuollon tukitoimet Perhesosiaalityön asiakkuus ja tukitoimet Perheneuvolan tukitoimet Kuntakohtaiset hankkeet Ohjaaminen terveydenhuollon palveluihin

Kouluikäisille oppilaille on tarjolla moninaisia tukitoimia. Osa tukitoimista ovat kotiin jalkautuvia tukimuotoja, joiden avulla voidaan tukea lasta konkreettisella tavalla esimerkiksi herättämällä, auttamalla aamulla kouluun lähtemisessä sekä kulkemalla yhdessä koulumatka. Perhetyön keinoin voidaan vaikuttaa kotiin liittyviin syihin kouluikäisyyden taustalla, kuten vuorokausirytmien puuttumiseen tai vanhemmuuden haasteisiin.

”Herättelypalvelu (voitaisiin järjestää koulustakin, ei vaadi sosiaalihuollon asiakkuutta), perhetyö vanhemmuuden tueksi ja häätämään lasta kouluun, tukihenkilötyöskentely, sama tavoite.” –johtava sosiaalityöntekijä, lapsiperhesosiaalityö 25

Osalla tukitoimista pyritään puolestaan vaikuttamaan kouluympäristöön. Koulussa oppilaalle voidaan esimerkiksi tarjota kuraattorin keskusteluapua, lyhentää koulupäivää tai järjestää oppilaalle aikuinen, joka on heti yhteydessä oppilaaseen, jos oppilas ei saavu

sovitusti kouluun. Sosiaalityöntekijä ei voi yksin tehdä päätöksiä kouluun liittyvistä erityisjärjestelyistä, mutta esimerkiksi kuraattori, joka on osa oppilashuoltoryhmää, voi edistää tällaisia asioita viemällä asian oppilashuoltoryhmään. Koulussa on mahdollista tehdä käytännön järjestelyjä esimerkiksi sijoittamalla oppilaan istumapaikka luokassa luokan perälle tai oppilaalle on voitu antaa lupa tulla kymmenen minuuttia myöhässä tunnille, mikäli ruuhkaantuneet käytävät aiheuttavat ahdistusta. Kuraattorin kanssa oppilas voi keskustella muun muassa niistä syistä, jotka vaikeuttavat koulussa käymistä, selvittää mahdollisia kiusaamiskokemuksia sekä motivoida ja asettaa yhdessä tavoitteita koulunkäynnin jatkumiseksi. On tärkeää tuoda esiin koulunkäynnin merkitys tulevaisuuden näkökulmasta. Kuraattori voi työskennellä myös luokkatasolla, mikäli poissaolojen syyt liittyvät esimerkiksi luokan ilmapiiriin. Vastauksissa korostui se, että oppilaan tilanteen selvittäessä on keskeistä kuulla oppilasta, jotta tukitoimia voidaan räätälöidä oikein.

”Yleensä oppilashuollossa lähdetään liikkeelle siitä, että järjestetään yksilökohtainen oppilashuoltoryhmä eli neuvottelu, johon oppilaan ja huoltajan lisäksi kutsutaan koulun toimijat (luokanopettaja/ohjaaja, kouluterveydenhoitaja, koulupsykologi, kuraattori jne.) ja jossa yhdessä arvioidaan tilanne ja tuen tarpeen ja tehdään suunnitelma koulunkäynnin tukemiseksi ja poissaolojen vähentämiseksi. Yksi tukitoimi voi olla esimerkiksi kuraattorin tukikäynnit, joilla tilannetta selvitetään oppilaan kanssa tarkemmin ja tuetaan säännölliseen koulunkäyntiin. Oppilashuoltoryhmiä voidaan pitää useampia ja arvioida tukitoimien riittävyttä ja kuraattori on näissä usein mukana poissaolotilanteissa. Tarpeen mukaan koulusta tehdään/kuraattori tekee esimerkiksi lastensuojeluilmoituksen ja kutsuu muuta verkostoa mukaan, tai ohjaa tarpeen mukaan terveydenhuollon piiriin saamaan tukea esimerkiksi ahdistuneisuuteen. Meillä kuraattoreilla on käytössä myös IPC-menetelmä, jonka avulla voidaan auttaa mielialaoireisia nuoria, ja mielialan parantumisessa poissaolotkin voivat vähentyä.” – koulukuraattori 28

Mikäli lapsella tai nuorella ei ole entuudestaan asiakkuutta sosiaalihuollossa, käynnistyy tilanteen selvittely yhteydenoton jälkeen yleensä palvelutarpeen arvioinnilla. Palvelutarpeen arvioinnissa arvioidaan lapsen ja perheen kokonaisvaltainen tilanne sekä arvioidaan mahdollista palveluiden ja tukitoimien tarve. Jos lapsi on tai tulee lastensuojelun asiakkuuteen, on sosiaalityöntekijällä mahdollista tarjota lapselle ja perheelle kaikkia lastensuojelun avohuollon tukitoimia. Avohuollon tukitoimia ovat muun muassa tehostettu perhetyö, perustason- ja ammatillinen tukihenkilötyöskentely, perhekuntoutus, kiireellinen sijoitus ja avohuollon sijoitus. Lastensuojelu tekee yhteistyötä koulun, perheen sekä muiden lapsen kannalta tärkeiden yhteistyökumppaneiden kanssa. Verkostotyöskentely nostettiin vastauksissa esiin keskeisenä keinona, jossa voidaan pohtia yhdessä eri alojen ammattilaisten kanssa sopivia tukitoimia tilanteen ratkaisemiseksi. Tärkeänä pidettiin myös yhteistyötä vanhempien kanssa.

”Kaikkia lastensuojelun avohuollon tukitoimia tilanteesta ja tarpeesta riippuen. Koskaan ei ole kyse vain kouluikäymättömyydestä.” – lastensuojelun sosiaalityöntekijä 36”

Lastensuojelulla voi olla käytössään kuntakohtaisia palveluja, kuten esimerkiksi aineistossa esiin noussut yläkouluikäisille tarkoitettu opiskelumuoto, jossa nuoret saavat erityistä opetusta silloin, kun heillä on vaarana peruskoulun jääminen kesken. Kunnilla voi olla käytössään myös muita kuntakohtaisia hankkeita, jotka on kehitetty tukemaan kouluikäymättömien lasten kouluun palaamista. Tällainen oli esimerkiksi aineistossa esiin noussut hanke, jossa perhevalmentajat tukevat lasta ja hänen perhettään kouluun palautumisessa.

Avohuollon sijoitus, kiireellinen sijoitus ja huostaanotto nousivat useita kertoja esiin vastauksissa, joissa kysyttiin, millaisia tukitoimia sosiaalityöntekijä voi tarjota kouluikäymättömälle oppilaalle. Vastajat, jotka toivat esiin huostaanoton mahdollisuuden, korostivat, että se on viimesijaisin keino ja että siinä tilanteessa lapsella ja/tai hänen perheellään täytyy olla jo muitakin vakavia haasteita. Avohuollon sijoitus tukitoimena poisoloihin oli yleinen vastaus, kun taas kiireellinen sijoitus mainittiin vain muutamassa vastauksessa. Osa vastaajista korosti sitä, miten kouluikäymättömyys on usein vain yksi lapsen sen hetkisistä haasteista, sillä lapsella voi olla useita yhtäaikaista haasteita. Vastajat kertoivat, että koulu usein toivoo lapsen sijoitusta, vaikka se ei olisi sosiaalityön näkökulmasta sillä hetkellä mahdollinen. Mikäli lapsella ja hänen perheellään ei ole tarvetta lastensuojelulle, voi lapsi ja hänen perheensä saada apua ja erilaisia tukitoimia myös perhesosiaalityöstä.

Perhetyö, tukihenkilötyö, sijoitus. Usein ei niinkään vain kouluikäymättömyyteen, vaan siihen koko ongelmakimppuun, joka perheessä on.” – lastensuojelun sosiaalityöntekijä 45

”Osan kohdalla avohuollon sijoitus on ollut kaikin puolin toimiva ratkaisu. Tämä erityisesti niissä tapauksissa, joissa kyse on puutteellisesta vanhemmuudesta/auktoriteetista. -” – lastensuojelun sosiaalityöntekijä 39

Tukea vanhemmuuteen ja sitä kautta kouluikäymättömyyden ratkaisemiseen on tarjolla kasvatus- ja perheneuvoloissa. Kasvatus- ja perheneuvonta tarjoaa tukea vanhemmuuteen sekä yksilöllistä tukea lapsille ja nuorille. Perheneuvolassa tehdään tarvittaessa perhetutkimus ja lapsi pääsee tarvittaessa psykologisiin tutkimuksiin. Perheneuvolasta,

lastensuojelusta ja perhesosiaalityöstä voidaan tarvittaessa ohjata lapsi tai nuori terveydenhuollon palveluihin.

Kysyimme kyselyssämme sosiaalityöntekijöiden mielipidettä siitä, ovatko tukitoimet, joita he voivat työssään kouluikäisimmälle lapselle tarjota, heidän mielestään riittäviä. Vastaajista 69 prosenttia koki, että heidän tarjoamansa tukitoimet eivät ole riittäviä. 13 prosenttia vastaajista piti tukitoimia riittävinä ja 18 prosenttia ei osannut sanoa, ovatko tukitoimet riittäviä. Suurin osa vastaajista kokee siis tukitoimien olevan riittämättömiä.

Halusimme selvittää tutkimuksessamme, mahdollistaako moniammatillinen yhteistyö sellaisten palveluiden tarjoamisen, joita sosiaalityöntekijä ei yksin omasta organisaatiosta käsin pysty oppilaalle tarjoamaan. Huomasimme, että useimmat palvelut vaativat jo lähtökohtaisesti yhteistyötä eri toimijoiden välillä, sillä sosiaalityöntekijä on vain harvoin erilaisten palveluiden konkreettinen toteuttaja. Moniammatillista verkostotyöskentelyä tarvitaan erityisesti silloin, kun lapsi tai nuori tarvitsisi sellaisia palveluita, joita sosiaalityöntekijä ei omasta organisaatiosta käsin pysty tarjoamaan. Näin ollen esimerkiksi koulukuraattori ei voi myöntää lapselle lastensuojelun, perhesosiaalityön tai terveydenhuollon palveluita.

Sosiaalityöntekijät, jotka olivat hyödyntäneet moniammatillista verkostotyöskentelyä kouluikäisimmän ratkaisemisessa, kertoivat, että moniammatillisen verkostotyöskentelyn avulla lapselle tai nuorelle oli voitu järjestää erityisesti kouluun erilaisia tukitoimia. Jos kouluun järjestettävät tukitoimet eivät olleet riittäviä, tukitoimia oli järjestetty sosiaalityöstä, terveydenhuollosta sekä kolmannelta sektorilta. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa tilanteen yhteisen arvioinnin, jolloin oppilaalle voidaan luoda yhdessä erilaisia palveluita sisältävä palvelukokonaisuus. Palveluita voidaan tarjota tällöin sekä lapselle, että hänen perheelleen. Palvelukokonaisuuden avulla on mahdollista vaikuttaa samanaikaisesti useisiin tilanteeseen vaikuttaviin tekijöihin. Ryhmittelimme moniammatillisen yhteistyön seurauksena tarjottavat tukitoimet neljän eri toimijan alle sen perusteella, kuka kyseisiä tukitoimia tuottaa: koulu, sosiaalityö, terveydenhuolto ja kolmas sektori.

Tukitoimia, joita sosiaalityöntekijät olivat järjestäneet oppilaalle kouluun moniammatillisen verkostotyöskentelyn seurauksena, ovat esimerkiksi koulupäivien lyhentäminen,

vuosiluokkiin sitoutumaton opetus sekä joustavammat tavat osallistua koulunkäyntiin. Käytännössä joustavampi tapa osallistua koulunkäyntiin voi tarkoittaa esimerkiksi etä-opiskelua tai hybridimallia, jossa oppilas käy koulua hyödyntäen sekä etä- että lähiopiskelua. Moniammatillisen yhteistyön seurauksena koulun puolesta on laskettu vaatimustasoa, erityisopettaja on antanut tiiviimpää tukea opiskeluun ja oppilas on saanut opiskella pienryhmässä. Joskus myönnytykset koulun puolesta voivat olla pieniäkin, jolloin esimerkiksi lupa käyttää sisällä pipoa voi lisätä oppilaan turvallisuuden tunnetta koulussa.

Koulun sosiaalityöntekijä eli koulukuraattori voi järjestää oppilaalle tukikäyntejä koulussa. Sosiaalityössä tarjottavia tukitoimia ovat avo- ja sijaishuollon tukitoimet, jotka pitävät sisällään muun muassa perhetyön, perhekuntoutuksen sekä ammatillisen tukihenkilön. Perhetyön keinoin on mahdollista muun muassa tukea lasta aamuisin kouluun lähtemisessä, viedä lapsi kouluun sekä tukea vanhempien jaksamista. Viimesijaisena tukitoimena on hyödynnetty sijaishuoltoa, eli avohuollon sijoitusta, kiireellistä sijoitusta tai huostaanottoa. Tällöin taustalla on yleensä myös muita lapsen tai nuoren tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä.

Kouluterveydenhuolto on usein ensisijainen toimija oppilaiden terveydenhuoltoon liittyvissä asioissa. Moniammatillisesta verkostotyöskentelyn tuloksena lapselle tai nuorelle on voitu saada järjestettyä palveluita erityisesti erikoissairaanhoidon puolelta, joita ei olisi ilman moniammatillista työskentelyä saatu. Useat sosiaalityöntekijät toivat esiin, että moniammatillisen yhteistyön seurauksena lapsi tai nuori oli päässyt tarvitsemiinsa tutkimuksiin, kuntoutuksiin tai esimerkiksi päässyt siirtymään sairaalakouluun. Kuntoutusmuotoja, joita lapsille ja nuorille on tarjottu, ovat muun muassa toimintaterapia, nepsyvalmennus sekä muut terapiat. Jos poissaolojen taustalla on päihdeongelma, on nuorelle tarjottu päihdetyöskentelyä.

”-- Esimerkiksi moniammatillisessa tapaamisessa sovimme lähiympäristöön vietävän tuen aloittamisesta lastensuojelun tukitoimena, samalla kun opettaja ja erityisopettaja tarjoavat erityisopetusta ja henkilökohtaista aikaa nuorelle. Saman nuoren kohdalla sovittiin erikoissairaanhoidossa, että nuori saa sieltä keskustelutukea ja lääkityksen.” – lastensuojelun sosiaalityöntekijä 5

Kolmas sektori tuottaa muun muassa ostopalveluita, joita on kohdennettu juuri koulukäymättömyyden ilmiöön. Tällaiset ostopalvelut järjestetään yleensä lastensuojelun kautta.

5.3 Kouluikäymättömyyden ratkaisemisen haasteet

Sosiaalityöntekijöiden vastausten perusteella kouluikäymättömyyden ratkaisemiseen liittyy monia haasteita. Ryhmittelimme nämä haasteet palvelujärjestelmään, kotiin sekä kouluun liittyviin haasteisiin (ks. taulukko 4). Verkostotyöskentelyyn ja moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä haasteita käsitellään tarkemmin luvussa 6.

Taulukko 4. Haasteet kouluikäymättömyyden ratkaisemisessa

Palvelujärjestelmän haasteet	Kouluun liittyvät haasteet	Kotiin liittyvät haasteet
Mielenterveyspalveluiden riittämättömyys	Keinottomuus puuttua poissaoloihin	Sovitusta vastuusta luistaminen
Lastensuojelulla paikataan muiden palveluiden riittämättömiä resursseja	Koulu reagoi myöhään poissaoloihin	Välinpitämättömyys asian ratkaisemiseen
Toimivien interventioiden puute	Myöhäinen yhteenotto lastensuojeluun	Haluttomuus ottaa apua vastaan
Riittävän intensiivisen ja pitkäkestoisen tuen puute	Koulu kokee, ettei lastensuojelu reagoi lastensuojeluilmoituksiin	Perheolosuhteet näennäisesti kunnossa
Pitkät jonot perustason palveluihin	Koulu luovuttaa ja siirtää vastuun lastensuojelulle	Vanhempien väsyminen tilanteeseen
Tukitoimia tarjotaan liian myöhään	Koulu toivoo sijoitusta	Vanhempien keinottomuus
Vaikeus löytää ongelma juurisyytä	Joustamaton koulujärjestelmä	
Kouluikäymättömyyttä ei nähdä vakavana ongelmana		

Kouluikäymättömyyden ratkaisemiseen liittyy paljon haasteita. Kouluikäymättömyyden ratkaisemista haastaa ensinnäkin se, etteivät lapset ja nuoret pääse tarvitsemiinsa psykiatrian palveluihin, sillä lasten- ja nuorten psykiatriisiin palveluihin on erittäin pitkät jonoajat. Kuten aikaisemmassa luvussa todettiin, aineiston mukaan lasten ja nuorten mielenterveysongelmat ovat yleisin syy toistuville poissaoloille koulusta. Jos lapsi tai nuori

ei saa tarvitsemaansa hoitoa terveydenhuollosta, on mielenterveydenhäiriön oireena olevaa poissaoloa lähes mahdotonta ratkaista. Tämä ristiriita nousikin esiin useissa vastauksissa ja erityisesti lastensuojelun työntekijät kertoivat, ettei heillä lastensuojelussa ole oikeita tai riittäviä tukitoimia mielenterveysongelmien vuoksi poissaolevien lasten auttamiseen. Lastensuojelun sosiaalityöntekijät toivat esiin, etteivät he voi paikata psykiatrian puuttuvia resursseja.

”-- Mielenterveyspalveluiden toimimattomuus. Jos esimerkiksi ahdistusta, joka kouluakäymättömyyden aiheuttaa, ei saada hoidettua, on pakottaminen koulunkäyntiin turhaa tai ei tuota pitkäkestoisia tuloksia. Nuoret tarvitsevat intensiivistä ja välitöntä apua myös terveydenhuollosta.” - perhesosiaalityön sosiaalityöntekijä 16

Sen lisäksi, että lasten ja nuorten psykiatrian palveluihin on vaikeaa päästä, on samanlainen tilanne myös muissa perustason palveluissa. Näin ollen esimerkiksi perheneuvola-aikaa voi joutua odottamaan hyvin pitkään. Perheet voivat joutua odottamaan erilaisia tukitoimia pitkän aikaan, jolloin tilanteeseen ei päästä reagoimaan nopeasti. Pitkien jontusaikojen vuoksi lapsen tilanne voi pahentua ja kroonistua, jolloin tilanteen ratkaiseminen vaikeutuu. Riittämättömien resurssien lisäksi poissaolojen ratkaisemista haastaa toimivien interventioiden puute. Toimintamallit poissaoloihin puuttumisessa vaihtelevat kuntakohtaisesti. Toisaalta vaikka toimia interventioita olisi tarjolla, ne ovat usein lyhytkestoisia, eivätkä ne ole riittävän intensiivisiä, jotta muutosta voitaisiin saada aikaan. Kouluakäymättömyyden taustalla olevaa juurisyytä on myös ajoittain vaikeaa tunnistaa, jolloin toimivien tukitoimien tarjoaminen on vaikeaa. Taustalla vaikuttavien syiden tunnistaminen on keskeistä kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa.

Haasteita ilmiön ratkaisemiseen tuovat erilaiset käsityksen kouluakäymättömyyden vakavuudesta ilmiönä. Vastauksissa nousi esiin ristiriita sen suhteen, millaisena ongelmana kouluakäymättömyyttä pidetään ja millaisia riskejä kouluakäymättömyyden ajatellaan aiheuttavan lapsen turvallisuuden, kasvun ja kehityksen kannalta. Osa vastaajista toi esiin sen, miten kouluakäymättömyys ei ole riittävä syy esimerkiksi lastensuojelun asiakkuudelle, kun taas toisissa vastauksissa todettiin, etteivät lastensuojelun avohuollon tukitoimetkaan ole yleensä riittäviä toimia asian ratkaisemiseksi. Toisin sanoen samanaikaisesti ilmiötä ei nähdä lastensuojelullisena kysymyksenä, kun taas toisaalta se voidaan nähdä ilmiönä, jota ei voida riittävällä tavalla ratkaista edes lastensuojelun avohuollon tukitoimien avulla. Vastaajista erityisesti koulussa toimivat sosiaalityöntekijät eli koulukuraattorit toivat huolta esiin siitä, millaisia vaikutuksia kouluakäymättömyydellä on lapselle niin lyhyellä, kuin pidemmälläkin aikavälillä.

”Koen, että usein kouluakäymättömät ovat kuitenkin väliinputoajia, koska he eivät monestikaan ole kiinnostuneita tukitoimista ja lastensuojeluun siirtämisen perusteita ei useinkaan ole. Vanhemmat ovat usein väsyneitä tilanteeseen ja lapsen rajaaminen ja kannustaminen koulunkäyntiin on hyvin vähäistä sen vuoksi, että koulusta on tullut jo niin runsaasti poissaoloja siinä vaiheessa, kun asiasta ollaan yhteydessä palvelutarpeen arvioinnin yksikköön.” - lapsiperhepalveluiden palvelutarpeen arvioinnin sosiaalityöntekijä 2

”Perheen ongelmat ovat yleensä niin syvällä, ettei avohuollon tukitoimin pystytä auttaamaan. --” – lastensuojelun sosiaalityöntekijä 35

Koulussa työskentelevät sosiaalityöntekijät toivat esiin kokemuksiaan siitä, etteivät he ole saaneet riittävästi apua lastensuojelulta. Koulun ja lastensuojelun välinen yhteistyö koettiin haastavana ja toimimattomana. Eräs vastaaja kertoi, että lastensuojeluilmoituksen jälkeen koululle tai kuraattorille ei anneta lainkaan tietoa, onko asiaan reagoitu mitenkään. Toista vastaajaa oli jopa kehoitettu olemaan tekemättä enää lastensuojeluilmoituksia, sillä lastensuojelussa ei voida tehdä tilanteelle mitään.

”-- Lastensuojelun sosiaalityöntekijä on jopa sanonut, että älkää enää tehkö näitä ilmoituksia, ei he voi tehdä mitään, vaikka oppilas on ollut poissa ilman syytä koko lukuvuoden” – koulukuraattori 7

”--Koulun työntekijänä koen, että vaikka lapsi jää täysin vaille oppimistaan, kehitystä ja kasvamistaan, lastensuojelu ei puutu asiaan. Jos lapsilla on katto päin päällä ja ruokaa kaapissa, sanotaan ettei lastensuojelu voi puuttua tilanteeseen, vaikka tiedetäänhän sen vaarantavan lapsen elämän kaikin tavoin, jos edes alakoulua ei saa käytyä.” – koulukuraattori 7

Keinottomuus, riittämättömät resurssit ja toimivien interventioiden puuttuminen haastavat kouluakäymättömyyden ratkaisemista myös kouluissa. Koulut reagoivat viiveellä poissaoloihin, jolloin oppilaalla saattaa olla kertynyt jo useita poissaoloja ennen kuin koulu puuttuu asiaan. Kouluilla on hyvin vähän mahdollisuuksia puuttua koulun ulkopuolella tapahtuviin asioihin. Jos lapsi ei tule kouluun, voi olla vaikeaa saada häntä esimerkiksi kuraattorin tuen piiriin. Lastensuojelulain (25 §) mukaan koululla on velvollisuus tehdä lastensuojeluilmoitus, mikäli lapsen tilanne edellyttää lastensuojelutarpeen selvittämistä. Usein koulu pyrkii kuitenkin ensin itse selvittämään tilannetta ja pohtimaan ratkaisuja poissaolojen vähentämiseksi. Opetuksen järjestäjällä on velvollisuus valvoa oppilaan osallistumista opetukseen (Perusopetuslaki 26 §). Sosiaalityöntekijät toivat vastauksissaan esiin sitä, että koulun yhteydenotto tapahtuu usein liian myöhään, jolloin

tilanne on jo vaikeutunut merkittävästi. Useat vastaajat toivat esiin tilanteita, joissa koulun niin sanotusti ”nostaa kädet pystyyn” eli luovuttaa, kun tilannetta ei ole koulun puolesta saatu ratkaistua. Tällöin koulu siirtää yhteydenoton jälkeen vastuun täysin lastensuojelulle ja odottaa ratkaisua lastensuojelulta. Haastavana koettiin se, että koulu toivoo usein sijoitusta, vaikka perusteet sijoitukselle eivät täytyisi. Tähän liittyy usein tietämättömyyttä toisten ammattilaisten toiminnan rajoitteista, kuten laeista, ja toimintatavoista.

Osalle oppilasta nykyinen koulujärjestelmä näyttäytyy liian joustamattomana. Koulujärjestelmä ei ota riittäväällä tavalla huomioon lapsia, jotka hyötyisivät joustavammasta tavasta osallistua opetukseen. Samankaltaisia huomioita tuli esiin, kun kysyimme koronapandemian ja etäkoulun vaikutuksista poissaoloihin. Koronapandemian aikana järjestetty etäopetus oli erityisen hyödyllistä ahdistuneille ja sosiaalisia tilanteita pelkääville oppilaille, ja etäopiskeluun siirryttäessä heidän oppimistuloksensa paranivat merkittävästi. Lisäksi esimerkiksi koulun huonon sisäilman vuoksi aikaisemmin poissaolleiden oppilaiden sekä koulukiusattujen ja koulunkäynnistä herkästi kuormittuneiden oppilaiden koulunkäynnissä oli huomattavissa positiivisia muutoksia. Toisaalta kouluun palaaminen etäopiskelun jälkeen oli puolestaan erityisen vaikeaa juuri etäopiskelusta hyötyneille oppilaille. Etäopiskelu ei kuitenkaan tukenut kaikkien oppilaiden oppimista, sillä etäkoulun seurauksena osalla oppilaista oli huomattavissa alisuoriutumista, kokonaan koulunkäynnistä putoamista sekä vaikeuksia itsenäisessä työskentelyssä ja itseohjautuvuudessa. Etäopiskelun nähtiin kasvattavan oppilaiden keskinäistä eriarvoisuutta. Vanhempien ajalliset ja taloudelliset resurssit vaihtelivat, jolloin lapset olivat eriarvoisessa asemassa esimerkiksi opiskeluun saatavan tuen suhteen. Kokonaisuudessaan etäopiskelun nähtiin vaikuttaneen poissaoloihin sekä positiivisesti että negatiivisesti. Osa vastaajista koki, ettei poissaolot eivät olleet merkittäväällä tavalla vähentyneet tai lisääntyneet etäopiskelun aikana.

Kouluakäymättömyyden ratkaiseminen vaatii toimivaa yhteistyötä koulun ja kodin sekä muiden mahdollisten toimijoiden välillä. Mikäli kotona ei pidetä kiinni yhteisesti sovitusta asioista, on poissaolojen ratkaiseminen yhteistyöllä vaikeaa. Tilanteet, joissa lapsi tai hänen perheensä ei halua ottaa vastaan apua poissaoloihin, ovat haastavia kouluakäymättömyyden ratkaisemisen näkökulmasta, sillä vain lastensuojelun sijaishuollolla on mahdollisuus käyttää tahdonvastaisia tukitoimia. Kuitenkin silloin, kun perhe ei halua ottaa vastaan apua, eikä kouluakäymättömyyttä ei katsota perusteeksi edes lastensuojelun asiakkuudelle, ovat keinot tilanteeseen puuttumiseen vähissä. Jos kodin tilanne

näyttäytyy ulospäin olevan ainakin näennäisesti kunnossa, koulun tai sosiaalityön voi olla vaikea puuttua tilanteeseen. Tällöin ainoa ulospäin näkyvä tekijä voivat olla poissaolot.

”Se, jos nuoret tai perheet eivät halua ottaa apua vastaan. Tällöin koulussa ei juurikaan ole keinoja, koska ainoat pakkokeinot ovat lastensuojelussa ja vastentahtoisiin toimiin ei voi ryhtyä matalalla kynnyksellä. --” - koulukuraattori 24

Osa vanhemmista suhtautuu poissaoloihin välinpitämättömästi. Tämä on haastavaa, sillä lasta tai nuorta on vaikeaa motivoida käymään koulussa, jos vanhempi ei pidä koulunkäyntiä tärkeänä tai hyväksyy lapselle tai nuorelle luvattomia poissaoloja. Muutama vastaaja pohti kouluakäymättömyyden ratkaisemista vanhempien vastuun näkökulmasta:

”-- Rehtorit uskaltavat vain harvoin tehdä ilmoitusta poliisille siitä, että vanhempi ei huolehdi lapsensa oppivelvollisuudesta, vaikka ainakin keskustelu siitä olisi oivallinen herätys joillekin vanhemmille.” – lastensuojelun sosiaalityöntekijä 36

” -- [Toivoisin] jonkinlaisia velvoittavuutta vanhemmille huolehtia koulunkäynnistä, ja sanktiota, mikäli eivät sitä pysty tekemään – lastensuojelun turvaamistehtävään sen näkisi ensisijaisesti kuuluvan, vaan ennemmin koulun kautta jotain painavampaa. Nythän lastensuojelu on ehkä jonkinlainen pelote.” – lastensuojelun sosiaalityöntekijä 45

Vanhempien vastuun pohtiminen kouluakäymättömydessä on merkityksellistä, sillä oppivelvollisuuslain (1214/2020, 9 §) mukaan oppivelvollisuuden toteutumisen huolehtiminen on huoltajan vastuulla. Laki ei kuitenkaan tarkemmin avaa tätä vanhempien velvollisuutta tai niitä seurauksia, mitä tämän velvollisuuden laiminlyöminen aiheuttaa. Koska kouluakäymättömyys on hyvin monisyinen ongelma, jonka ratkaiseminen on haastavaa, väsyvät myös vanhemmat välillä tilanteeseen. Vanhemmilla ei ole aina keinoja, joilla he osaisivat tukea lasta tai nuorta käymään koulussa ja he voivat tuntea suurta keinottomuutta tilanteen edessä. Tästä syystä olisi tärkeää, että vanhemmille olisi tarvittaessa tukea tarjolla ja vanhemmilla olisi mahdollisuus pohtia tilannetta myös jonkin ammattilaisen kanssa. Tällaisissa tilanteissa esimerkiksi perhetyö voi olla hyvä ratkaisu vanhempien jaksamisen tukemiseksi sekä ratkaisukeinojen lisäämiseksi.

Kysyimme kyselyssämme sosiaalityöntekijöiden näkemyksiä siitä, miten kouluakäymättömyys tulisi ratkaista eli millaisia tukitoimia he toivoisivat voivansa tarjota kouluakäymättömälle oppilaalle. Vastaajat kertoivat, että toivoisivat, että kouluakäymättömyyteen olisi tarjolla juuri kyseiseen ilmiöön ”räätälöityjä” palveluja. Vastaajat kokivat, etteivät tämänhetkiset palvelut vastaa kouluakäymättömien lasten ja nuorten tuen tarpeeseen. Palveluiden tulisi olla vastaajien mukaan intensiivisempiä ja pidempikestoisia ja

tukea pitäisi pystyä tarjoamaan jo varhaisessa vaiheessa. Lisäksi olisi tärkeää, että oppilaat ja heidän perheensä pääsisivät heidän tarvitsemiinsa perus- ja erityistason palveluihin, kuten perheneuvolaan ja terveydenhuollon palveluihin, ilman jonottamista. Erityisesti vastaajat toivat esiin tarvetta toimiville mielenterveyspalveluille. Toimivat perustason palvelut mahdollistaisivat varhaisen puuttumisen tilanteeseen, jolloin tilanne poissaolojen suhteen ei ehtisi kroonistua ja ongelmat kasaantua. Useat vastaajat toivoivat oppilaiden kotiin jalkautuvaa tukea, jonka avulla olisi mahdollista ratkaista kotiin ja vanhemmuuteen liittyviä pulmia. Tukihenkilöt sekä intensiivisen tuen järjestäminen kouluun nähtiin tärkeinä tukimuotoina lapsille ja nuorille. Vastaajat toivat esiin, että jotkut oppilaat voisivat hyötyä joustavammasta tavasta suorittaa oppivelvollisuutta, kuten yhdistämällä etä- ja lähiopetusta, tarjoamalla tenttimismahdollisuutta tai muulla tavalla mukauttamalla koulupäiviä. Koulukyydin tarjoaminen tai lapsen tai nuoren hakeminen kotoa kouluun nähtiin yksinkertaisena, mutta toimivana ratkaisuna tilanteeseen. Moniammatillisen verkoston hyödyntäminen sekä tilanteen selvittelyssä että tukitoimien suunnittelussa nähtiin tärkeänä keinona kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa. Ratkaisuehdotuksissa tulivat ilmi kuntakohtaiset eroavaisuuden palveluvalikossa, sillä se, millaista palvelua toisessa kunnassa vain ehdotettiin, oli toisessa kunnassa jo käytössä. Esimerkiksi eräässä kunnassa oli ollut kokeilu, jossa kouluakäymättömyyttä oli selvittämässä monialainen työryhmä. Toisaalta osa vastaajista toi esiin sen, etteivät he osaa sanoa, millaisilla palveluilla tilannetta voitaisiin ratkaista. Tämä tuo hyvin esiin ilmiön haasteellisuuden sekä tarpeen kehittää toimivia interventioita poissaolojen vähentämiseksi. Tuotiin esille muun muassa joustavien ja monipuolisten tukitoimien tarve sekä tarve pitkäjänteisyyteen, jota ilman hyvätkään käytännöt eivät välttämättä juurru pysyviksi toimintamalleiksi.

”Joustavampia [tukitoimia] ja varhaisemmassa vaiheessa. Mikäli perhe ja vanhemmat pitävät koulunkäyntiä arvossaan, tukitoimia voidaan käyttää, mutta mikäli eivät, on lastensuojelu ihan kädetön. --” – lastensuojelun sosiaalityöntekijä 45

”Koska kouluakäymättömyyden taustalla olevat syyt ovat hyvin moninaisia, tulee keinojenkin haasteiden selättämiseksi olla myös moninaisia. Keskeisintä on, että meillä on riittävästi resurssia paneutua lapsen/nuoren ja hänen perheensä tilanteeseen. Tärkeää on mennä arkeen eli jalkautua. Tehdä tiivistä yhteistyötä. Hyväksyä, että muutoksen aikaansaaminen vie aikaa. --” – yksityisen sektorin sosiaalityöntekijä 1

”Meillä oli hetken hieno projekti, jossa pieni liikkuva työryhmä (lääkäri, terveydenhoitaja, erityisopettaja ja koulukuraattori, ehkä psykologikin), joka selvitti kouluakäymättömien lapsen tilannetta, tuki ja tarvittaessa mielti palvelu-/hoitopolkua. Projekti loppui. Se oli hyvä työskentelymalli, olisin toivonut pysyväksi malliksi.” – lastensuojelun sosiaalityöntekijä 31

Kouluakäymättömyydessä varhainen puuttuminen toimivien ja riittävän intensiivisten interventoiden avulla on keskeistä. Kouluun tulisi kiinnittää huomiota siihen, mitä koulussa olisi tehtävissä jo ennen poissaolojen syntymistä. Tällaisessa ajattelussa voidaan hyödyntää Virtasen (2016, 50) kolmiportaista mallia, jonka alimmalla tasolla tehdään ennaltaehkäisevää työtä. Tällainen työskentely pitää sisällään muun muassa huomion kiinnittämistä siihen, että kaikilla olisi mukava tulla kouluun. Jotta kouluun olisi mukava tulla, on esimerkiksi puututtava koulukiusaamiseen, yksinäisyyteen ja yleiseen ilmapii-riin koulussa. Tämän mallin mukaan koulun henkilökunnan tulisi kiinnittää huomiota jo varhaisessa vaiheessa oppilaisiin, joilla on korkea riski alkaa oireilemaan poissaoloilla. Mikäli oppilaalla on heikosti kiinnittynyt kouluun, tulisi työskentelyä jatkaa sekä yhteisöllisellä tasolla vaikuttaen koulun käyntiin estäviin tekijöihin sekä yksilöllisellä tasolla, jossa voidaan selvittää syitä oppilaan poissaoloille. Jos oppilaalla on runsaasti poissaoloja tai hän ei käy lainkaan koulussa, työskentely painottuu yksilötasolle. (Virtanen 2016, 50.) Aineistossa nousi esiin useita syitä poissaolojen taustalla, jotka liittyvät muun muassa konkreettiseen kouluympäristöön, koulun toimintaan sekä resursseihin. Useimmat näistä kouluun liittyvistä syistä ovat sellaisia, joihin koulu voi esimerkiksi toiminnal- laan vaikuttaa ja siten vaikuttaa poissaoloihin. On mahdollista, ettei yksittäinen koulu voi vaikuttaa suoraan esimerkiksi sisäilmaongelmiin tai käytettävissä oleviin resursseihin. On kuitenkin paljon, mihin koulun henkilökunnalla on mahdollista vaikuttaa, kuten kiusaa- miseen puuttuminen, yksinäisyyden aktiivinen vähentäminen sekä yksilöllisten tukitoi- mien räätälöinti, joka helpottaa niiden oppilaiden koulunkäyntiä, joille se on haastavaa tai kuormittavaa.

6 Sosiaalityö ja moniammatillinen yhteistyö kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa

6.1 Moniammatillisen yhteistyön merkitys ja hyödyt

Kaikki kyselyyn vastanneet kertoivat hyödyntävänsä moniammatillista verkostoa kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa. Sitä käytettiin lähes jokaisen runsaasti koulusta pois-
saolevan kohdalla. Kouluakäymättömyys ilmiönä nähtiin haastavana pulmana, johon yh-
den ammattikunnan tai sosiaalityöntekijän oma osaaminen ei riitä. Eräässä vastauksessa
tilanne kiteytetään näin: *”On tunnustettava, että on niin vaikea pulma, ettei sitä yksin
hoida, tarvitaan muita osajia, tietämystä ja vastuunkantoa”* (perhesosiaalityön sosiaa-
lityöntekijä 12). Myös velvollisuus edistää lapsen hyvinvointia ja etua nähtiin työtä pe-
rustelevana vaihtoehtona. Toinen vastaaja kiteytti merkityksen seuraavalla tavalla: *”Ku-
kaan ei tiedä kaikesta kaikkea, vaan toimiminen lapsen edun näkökulmasta on yli hallin-
torajojen menevä velvoite. Yhteistyö on avainsana kokonaisuuden hallitsemisessa”* (las-
tensuojelun sosiaalityöntekijä 20). Moniammatilliselle yhteistyölle nähtiin kyselyn tulok-
sena selkeä tarve ja merkitys. Yhteisen työskentelyn merkityksiin sosiaalityöntekijöiden
näkökulmasta kytkeytyikin erityisesti konsultointi, yhteistyö, ongelmanratkaisu ja syiden
selvittäminen koulupoissaoloille.

Vastaajien määritelmää voidaan peilata sisältävän myös samankaltaisuutta D’amourin
(2005) määrittelemien termien, kuten yhteistyöhön, jakamiseen, keskinäisen riippuvuu-
teen ja kumppanuuteen. Yhteistyön tärkeys tunnustettiin monessa kohtaa ja erityisesti
sitä, että tärkeänä pidettiin erityisesti tiedon jakamista yli hallinnon rajojen. Toisaalta
muuta ammattilaisryhmiä tarvittiin ongelman ratkaisemiseen. Tämä muodosti kumppa-
nuussuhteen, jolla ongelmia lähdettiin hahmottamaan.

Moniammatillista työskentelyä ja moniammatillisen ryhmän kokoonpanoa kuvattiin vas-
tauksissa melko yhdenmukaisesti. Kokoonpano sisälsi yleensä edustajat koulusta, sosi-
aali- sekä terveydenhuollosta. Näiden tahojen edustajat verkostossa määrittyivät sen mu-
kaisesti, millainen haaste oli kyseessä ja minkälaista osaamista se vaati. Muina edustajina
moniammatillisissa verkostoissa tuli lisäksi esille esimerkiksi perheneuvola, päihdekli-
nikka ja kolmannen sektorin toimijoita. Esiin tulleet kouluakäymättömyyden syyt linkit-
tyvätkin erityisesti kolmen ensiksi mainitun ammattilaisryhmän osaamisen aloille.

”Kouluakäymättömyyden ratkaiseminen edellyttää kaikkien nuorten kanssa toimivien tahojen sujuvaa ja yhteiseen tavoitteeseen pyrkivää yhteistyötä. --” – yksityisen sektorin sosiaalityöntekijä 18

Muitakin yksittäisiä ammattiryhmiä tuotiin esille, mutta vastaajat korostivatkin erityisesti niiden ammattilaisten läsnäoloa, jotka ovat lapsen ja perheen arjessa tiiviisti läsnä tai mistä perhe sai apua tilanteeseensa. Toisaalta myös pyrittiin tuomaan sellaisia ammattilaisia mukaan työskentelyyn, joista tai joiden tarjoamista palveluista perhe ja lapsi voisivat hyötyä. Toimiva yhteistyö näissä tilanteissa nähtiin merkityksellisenä. Moniammatillisen verkoston hyödyntämistä käytettiin aineiston mukaan lähes jokaisen runsaista koulupoissaoloista kärsivän kohdalla. Koska moniammatillista yhteistyötä hyödynnetään kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa, toiminnan voidaan katsoa olevan hyödyllistä eri ammattilaistenkin näkökulmasta. Kun tiedon jakaminen on mahdollista, se mahdollistaa moniammatillisen ryhmän työskentelyä. Osassa vastauksista yhteistyötä toivottiin jopa nykyistä enemmän tai yhteistyön aloittamista jo varhaisemmassa vaiheessa.

Moniammatillista yhteistyötä hyödynnettiin eri toimintatavoin. Tietyin väliajoin kokoontuvat verkostopalaverit olivat kaikkein yleisin toimintatapa, jolla moniammatillista yhteistyötä toteutettiin. Lisäksi moniammatilliseen yhteistyöhön liitettiin tietopyynnöt eri alojen ammattilaisilta sekä tarvittaessa muiden ammattilaisten konsultointi. Verkostopalaverit toteutuivat myös osana yksilöllistä oppilashuoltoa.

Vastaajat tunnistivat useita eri tekijöitä, jotka perustelevat moniammatillisen yhteistyön hyötyjä. Olemme ryhmitelleet moniammatillisen yhteistyön hyödyt kolmeen kategoriaan. Prosessuaalisten hyötyjen näkökulmasta tarkastellaan niitä tekijöitä, jotka edistävät jokaisen prosessin ja tapauksen rakentumisen näkökulmasta moniammatillisen yhteistyön hyötyjä. Asiantuntijuuteen liittyvät hyödyt tarkastelevat asiantuntijuuden merkitystä työskentelyssä ja asiakkaan tarpeeseen vastaaminen sitä, mitä hyötyä asiakkaalle voidaan katsoa olevan moniammatillisella työskentelyllä. Asiakkaan tarpeeseen vastaamisella avataan niitä keinoja, jolla moniammatillista yhteistyötä voidaan perustella erityisesti asiakaslähtöisyyden toteutumisen näkökulmasta. (Ks. Taulukko 5.)

Taulukko 5. Moniammatillisen yhteistyön hyödyt

<i>Prosessuaaliset hyödyt</i>	<i>Asiantuntijuuteen liittyvät hyödyt</i>	<i>Asiakkaan tarpeeseen vastaaminen</i>
Yhteisen päämäärän asettaminen	Laajempi osaaminen ja keinovalikoima	Asiakkaalla useita ammatti-ihmisiä tukena
Useamman palvelun yhtä aikaa käynnistäminen	Tarve yhteistyölle (yksi taho ei riitä)	Osallisena työskentelyssä etsimässä ratkaisuja
Kokonaisvaltainen tilanteen hahmottaminen	Päällekkäinen työ vähentyy ja työnjako selkeytyy (vastuiden jako)	Asiakkaan ei tarvitse toistaa samoja asioita eri ammattilaisille
Parempi tiedonkulku	Tiivis kontakti	Ymmärrys tuentarpeista ja toimivista keinoista kasvaa Riittävä tuki Oikea-aikaisuus

Moniammatillisen verkostotyöskentelyn prosessin kannalta merkittävimpänä hyötynä oli mahdollisuus sopia yhteiset tavoitteet työskentelylle, mitä sillä tavoitellaan. Työskentelyn tarkastelemiseksi vastaajat kertoivat esimerkiksi järjestävänsä seurantapalavereita. Lisäksi useamman ammattilaisen läsnäolo ja heidän mahdollisuutensa tarjota palveluitaan käynnistää toiminnan vaikuttavammalla tavalla. Yhtäaikainen palveluiden aloitus nähtiin edistävän tilannetta huomattavasti merkittävämmän, kuin maltillinen aloittaminen palvelu kerrallaan.

”Yhteistyössä on voimaa. Usein kun alamme työskentelemään moniammatillisesti yhtä aikaa, tilanne nytkähtää eteenpäin. Esim. perhetyö alkaa perheessä, lapsen omat kuraattorikäynnit alkavat ja lisäksi lisätuki erityisopettajalta samaan aikaan voikin tilanne ratketa suhteellisen nopeasti”. - koulukuraattori 15

Lisäksi moniammatillinen verkostotyöskentely mahdollistaa eri ammattilaisten läsnäolon vuoksi kokonaisvaltaisemman tuen. Palvelut on mahdollista käynnistää yhtä aikaa ja

tilannetta pystytään edistämään parempaan suuntaan. Yhtäaikainen tuki koettiin vastauksissa toimivaksi tavaksi työskennellä. Jokaisella toimijalla on vastuu omasta osa-alueesta ja heidän tehtävänä on tuoda näkemyksensä siitä, miten lasta ja perhettä voidaan auttaa. Moniammatillista prosessia pidettiin tärkeänä haasteen ratkaisemisen näkökulmasta. Laajempi ymmärrys ja sitä kautta kokonaisvaltainen hahmottaminen tilanteesta auttaa löytämään syitä kouluikäymättömyyteen. Kouluikäymättömyydessä nähtiin olevan hyvin moninaiset syyt, joten nähtiin tärkeänä hahmottaa niitä eri näkökulmista käsin. Lisäksi tiedonkulku ja mahdollisuus sen jakamiseen koettiin hyödyllisenä. Ajankohtainen tieto tilanteesta auttoi siihen, että tilanteisiin pystyttiin puuttumaan nopeasti ja oikea-aikaisesti.

Asiantuntijuuteen liittyvinä hyötyinä tunnistettiin paljon samoja elementtejä kuin niissä vastauksissa, jotka perustelevat moniammatillisen yhteistyön perusteet. Yksi taho ei kykene yksin ratkaisemaan ongelmia, joten tarvitaan laajemmat keinovalikoimat ja osaaminen ratkaisemaan kouluikäymättömyyden ongelmaa. Verkoston jäsenillä nähtiin monenlaisia rooleja, joilla he ovat osa verkostoa. Osa työskentelee suoraan lapsen kanssa esimerkiksi toimintakyvyn haasteiden kanssa ja osa keskittyy vahvemmin verkoston toiminnan ylläpitämiseen ja koordinointiin. Roolien nähtiin linkittyvän myös vahvasti siihen, mitkä olivat syyt lapsen poissaolojen taustalla. Näillä saadaan kattava ja laaja kuva siitä tilanteesta, mihin tarvitaan ratkaisuja. Yhdessä vastauksessa käytettiin kuvaavasti *moninäkökulmaisuuuden* termiä kuvamaan verkostomaista asiantuntijatyöskentelyä. Kouluikäymättömyydessä nähtiin olevan monia syitä ja ulottuvuuksia, joita erilaisella osaamisella voidaan tarkastella. Lisäksi vastuiden jako vähentää päällekkäistä työskentelyä ja näin voidaan sopia työnjaosta. Yhteistyö tuottaa myös tiiviit kontaktit ammattilaisten kesken. Näin opitaan tuntemaan myös toiset toimijat moniammatillisessa verkostossa ja ne ammattilaiset, jotka ovat mukana lapsen elämässä.

Moniammatillisen työskentelyn keskiössä on asiakkaan rooli ja työskentelyn merkitys hänen avuntarpeelleen. Asiakkaan ja perheen ollessa osa työskentelyä voidaan ottaa heidän näkemyksensä huomioon. Moniammatillisen työskentelyn nähtiin palvelevan asiakasta ja hänen tilannettaan. Tällöin asiakkaalla on useita ihmisiä, joilta hän saa tilanteeseensa tukea ja apua. Tiivis yhteistyö mahdollistaa sen, ettei asiakkaan tai perheen tarvitse joka kerta selvittää haasteitansa ja tilannetta uudelleen eri alan ammattilaisille. Moniammatillisessa yhteistyössä perhe on yhdessä mukana suunnittelemassa tuen tarpeita ja niitä

palveluita, jota he kokevat tarvitsevänsä. Jos moniammatillista työskentelyä ei olisi, ei myöskään tulisi kokonaisvaltaisempaa kuvaa asiakkaan tilanteesta. Moniammatillisuuden lisää ymmärrystä eri ammattilaisille siihen, miten tilanne parhaiten palvelee lapsen ja perheen tilannetta. Vastajaat kokivat myös, että työskentely lisäsi koulun ymmärrystä lapsen tilanteesta ja niistä tuentarpeista, joilla voidaan ehkäistä kouluikäymättömyyttä. Samalla pystyttiin takamaan riittävä tuki ja oikea-aikaisuus.

6.2 Haasteet moniammatillisessa yhteistyössä

Vaikka moniammatillisen yhteistyön hyötyjä tuotiin esille, toiminnassa nähtiin olevan myös paljon haasteita. Moniammatillisuuden haasteet nostetaan myös esille kirjallisuudessa, vaikka moniammatillisuuden perusteita on oikeutettu useaan otteeseen myös tässä tutkielmassa. Esimerkiksi Kekoni ym. (2019, 138–148) nostavat muutamia tekijöitä, jotka haastavat heidän mukaansa moniammatillista työtä. Esiin nostettiin esimerkiksi epäselvät vastuut ja asiantuntijuuden roolit. Tämä näkyi sosiaalityöntekijän aineistovastauksissa todella vahvasti. Haasteita tuotiin vastauksissa jopa enemmän esille, kun toiminnan hyötyjä. Osissa vastauksissa jo lähtökohta moniammatillisuuteen heijastui melko pessimistisen.

”Jos toimisi hyvin, niin hyötyjä voisi olla. Yleensä ei vain toimi”. - johtava sosiaalityöntekijä, lapsiperhesosiaalityö 25

Moniammatilliseen työskentelyyn liittyvien haasteiden esiin tuominen on tärkeää, sillä moniammatillinen yhteistyö on hyvin merkityksellinen osa kouluikäymättömyyden ratkaisemista. Kuten jo aikaisemmassa luvussa vastaajat toivat esiin, kouluikäymättömyyden haasteiden ratkaiseminen ei ole yksiselitteinen tai helppo tehtävä. Haasteet työskentelyssä olivat hyvin moninaisia ja ne liittyivät muun muassa ilmiön moniulotteisuuteen ja kykyyn vastata tähän haasteeseen sekä moniammatillisen ryhmän työskentelyyn ja vuorovaikutukseen liittyviin kysymyksiin. Olemme luokitelleet seuraavassa taulukossa (ks. Taulukko 6) haasteet viiteen eri ryhmään. Näitä ryhmiä ovat vastuun haasteet, systeemin keinottomuus, tiedonsiirto, prosessuaaliset haasteet sekä yhteistyön haasteet.

Taulukko 6. Moniammatillisen työn haasteet

Vastuun haasteet	Systeemin keinotto-muus	Tiedonsiirron haasteet	Prosessuaali-set haasteet	Yhteistyön haas-teet
<p>Vastuunpakoilu</p> <p>Vastuun välttely ja siirto</p> <p>Haastava vastuun-jako</p> <p>Muiden vastuut-taminen</p> <p>Koulu ajattelee, että vastuu kuuluu lastensuojelulle</p> <p>Vaaditaan huos-taanottoa, vaikkei lastensuojelulaki sitä mahdollistaisi</p> <p>Lastensuojelua pi-detään viimeisenä tahona, jolta odo-tetaan myös pika-ratkaisuja</p> <p>Odotetaan, että muut tekevät jota-kin</p> <p>Epäselvä vastuu</p> <p>Epäselvyys vas-tuunottajasta</p> <p>Vastuuta katso-taan vain omasta näkökulmasta, yhteistyö ei ole avointa ja joustaa</p> <p>Koulun ja lasten-suojelun eri rytmi tavoitteiden suh-teen</p>	<p>Resurssi-haasteet</p> <p>Puutteelliset peruspalvelut ja jonot pal-veluihin</p> <p>Tilanteen mahdotto-muus</p> <p>Ei hahmoteta kokonaisti-lannetta</p> <p>Jokaista ta-hoa sitoo omat resurs-sit ja ohjeet, jotka rajoitta-vat työsken-telyä</p>	<p>Tiedon saa-vuttamiseen liittyvät haas-teet</p> <p>Isoja palave-reita haastava saada koolle</p> <p>Palaveriajat tulevat lyhy-ellä varoitus ajalla</p> <p>Tieto ei kulje eri tahojen vä-lillä</p> <p>Yhteydenpito esimerkiksi koulun ja mui-den tahojen välillä vä-häistä</p> <p>Ei tavoiteta muita tahoja</p> <p>Tiedon oikea-aikaisuuden haasteet</p> <p>Tieto ei kulje oikea-aikai-sesti</p> <p>Moniammatil-linen työsken-tely olisi monesti pitänyt aloittaa jo aiemmin</p>	<p>Ei saada ter-veydenhuol-losta yhteis-työtahoa</p> <p>Verkoston ko-koaminen haastavaa ja vie aikaa</p> <p>Työntekijöi-den vaihtu-vuus</p> <p>Vanhempien tai nuoren tur-hautuminen ja jännitys</p> <p>Tapaamisella ei ole riittävästi ai-kaa syventyä asiaan</p>	<p>Perhe kieltäytyy tuesta</p> <p>Ongelmien kieltä-minen esimerkiksi koulun toimesta</p> <p>Koulua ei oteta mukaan päätök-sentekoon</p> <p>Tietämättömyys muiden työkuvi-oista</p> <p>Tilannetta katso-taan vain omasta näkökulmasta</p> <p>Lastensuoje-lua/koulukotia käytetään uhkai-lukeinon</p>

Aineisto toi esille eri sosiaalityön asemissa ja tehtävissä olevien sosiaalityön ammattilaisten erilaisia käsityksiä toistensa työtehtävistä. Seuraavat otteet aineistosta kuvaavat sitä vastakkain asettelua, joka eri organisaatioissa työskentelevien sosiaalityöntekijöiden välillä vallitsee. Vastuunottajasta vallitsee ammattilaisten välillä selkeä epäselvyys. Samaa haastetta koettiin myös aiemmin vastauksissa, kun kysyttiin, miten yksilötasolla kouluakäymättömyyden haasteisiin pystyttiin omassa työskentelyssä vaikuttamaan.

”Monesti tuntunut etenkin koulun puolelta, että lapsen/nuoren kouluakäymättömyyttä ei pidetä kouluun liittyvänä ongelmana ja koululla ajatellaan, ettei heidän kuulu tilanteessa toimia, vaan lastensuojelu hoitaa --”. – lastensuojelun sosiaalityöntekijä 6

”...Lisäksi olen kokenut, ettei lastensuojelu ole yhden asiakkaani kohdalla ottanut asiaa riittävän vakavasti eikä kouluakäymättömyyttä olla nähty sijoituksen perusteena, vaikka omasta mielestä se olisi”. – lastenpsykiatrian sosiaalityöntekijä 4

Huomioitavaa edellisissä otteissa on myös se, miten sosiaalityöntekijät tuovat vastauksissa esiin vastuun siirtelyä toisille, eri organisaatioissa toimiville sosiaalityöntekijöille. Koulu ajattelee, ettei ongelma kuulu koululle, vaan se kuuluu lastensuojelulle. Vastaukset myös kuvastavat tietämättömyyttä siitä, miten eri ammattilaiset ja heidän keinovalikoimansa voivat toimia lapsen koulunkäymisen turvaamiseksi. Aina ei ole tarkkaa tietoa siitä, kenelle vastuu tilanteessa kuuluu. Vastauksissa nousi esiin myös se, miten osapuolet syyllistävät tilanteissa toisiaan. Lastensuojelussa työskentelevät sosiaalityöntekijät toivat omaa näkökulmaansa aineistossa esiin esimerkiksi näin:

” -- kaikki ovat melko kädettömiä tilanteessa, lastensuojelun näkökulmasta usein käy niin että kaikilla viranomaisilla on mahdollisuus nostaa kädet ns. pystyyn ja niin ollen kaikki työ ja velvollisuus jää loppujen lopuksi lastensuojelulle. Kouluakäymättömyys ei itsessään ole kriteeri lastensuojelun asiakkuudelle, mutta siltikin meillä on liian paljon näitä asiakkuudessa ” - lastensuojelun sosiaalityöntekijä 13

Vastaus tuo esiin lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden turhautumisen tilanteeseen, jossa he kokevat haasteiden siirrettävän muiden ammattilaisten toimesta heille vedoten siihen, etteivät he pysty tekemään haasteille mitään. Aineistossa nousevat esiin ristiriitaiset käsitykset siitä, kuuluvatko kouluakäymättömyyden haasteet lastensuojelun vastuulle, vai vastaako jokin muu taho näistä haasteita. Vastuun jakaminen näyttäytyy hyvin epäselvänä ja täyttä selvyyttä roolijaosta, ja vastuun ottajasta ei näin aina ole. Vastuunjako koettiin myös ryhmän välillä haastavana. Vastuuseen liittyvät kysymykset aiheuttivat paljon ristiriitoja siitä, kenelle vastuu tilanteessa kuuluu. Työntekijät odottavat muiden tarjoavan ratkaisua, ja kokevat, etteivät eri tahot tunnista välttämättä tilanteessa ollenkaan omaa

vastuutaan. Käytännössä tämä näyttäytyy siten, että lasta tai nuorta ”pallotellaan” eri palveluiden välillä ja toimijat yrittävät siirtää vastuuta toisille toimijoille. Syynä tälle on kaikkia toimijoita yhdistävä resurssipula sekä se, että sekä sosiaalityöntekijöille että muille ammattilaisille on ajoittain epäselvää, miten poissaolotilanteet tulisi ratkaista. Ilmiön haastavuus näyttäytyi useissa vastauksissa kokemuksina siitä, miten monet tahot ja toimijat luovuttavat jossain vaiheessa.

Lastensuojelu nostettiin monessa vastauksessa viimesijaisena vaihtoehtona ja vastuunottajana, johon otetaan yhteyttä, kun muut ovat jo menettäneet toivonsa. Samalla myös oletettiin, että lastensuojelu jopa yksinkin pystyy tarjoamaan tilanteeseen parhaat vaihtoehdot. Lastensuojelun näkökulmaa edustavat totesivat taas, ettei kouluakäymättömyys ole lastensuojelulain ammattilaisten mielestä edes välttämättä syy asiakkuuteen. Odotukset sosiaalipalveluita kohtaan koettiin epärealistisina. Verkostotyöskentelyä haastaa tietämättömyys muiden ammattilaisten toiminnan mahdollisuuksista ja rajoituksista. Toisaalta välillä aineistossa välittyi myös oman ammattiroolin hahmottamisen haasteet. Esimerkiksi koulussa työskentelevä opetushenkilökunta voi toivoa sosiaalityöltä tietynlaisia tukitoimia, mutta mikäli ne eivät ole esimerkiksi erilaisten lakien puitteissa mahdollisia, ei sosiaalityö voi sellaisia tukitoimia toiveista huolimatta toteuttaa. Mikäli verkostotyöskentelyssä on paljon haasteita, vaikeutuu myös kokonaisvaltaisen avun räätälöinti ja tarjoaminen lapselle tai nuorelle. Vastuuta katsotaan vain omista lähtökohdista ja mahdollisuuksista käsin. Samassa tilanteessa myös eri organisaatioiden odotukset ja rytmit voivat näyttäytyä tilanteessa. Esimerkkinä tästä olivat koulun ja sosiaalihuollon tavoitteet työskentelyn suhteen näyttäytyivät suuresti toisistaan eroavina.

”Koulun väen kesken haasteena voi olla joskus se, että erityisesti jollain yläasteen luokanvalvojalla voi olla aika kapea näkemys oppilaan tilanteesta ja he saattavat keskittyä tilanteen vakavuuteen nähden liikaa esimerkiksi tekemättömiin koulutehtäviin” – koulu-kuraattori 24

Ammattilaiset keskittyivät tilanteen ratkaisemisessa hyvin erilaisiin lähtökohtiin. Toisena suurena haasteena nähtiin se, että nykyisellä palvelujärjestelmällä ja resursseilla ei kyetä vastaamaan kouluakäymättömyyden haasteisiin. Samaan haasteisiin törmättiin jo aiemmin, jolloin kyselyssä kartoitettiin sosiaalityöntekijän omassa työssä mahdollisia vaihtoehtoja kouluakäymättömyyden ehkäisemiseksi. Resurssit nähtiin monelta osin puutteellina tukitoimien järjestämisen kannalta. Ongelmia nähtiin olevan jo pelkästään peruspalveluiden saatavuuden varmistamisessa. Monilta osin palveluihin oli pitkät jonot ja vaikea

saada aikoja. Vaikka moniammatillinen yhteistyö onkin ollut tärkeä työskentelyn muoto, koettiin että näiden haasteiden vuoksi tukitoimien järjestäminen on kaikesta huolimatta todella vaikeaa. Tilanteessa kuvaavaa on se, että vastaajat kokivat, ettei mikään ammattilaistaho välttämättä kykene toimimaan tilanteessaan tai tarjoamaan itse sellaisia palveluita, joilla tilannetta voitaisiin viedä eteenpäin. Tilanteesta ei myös näinkään kyetty muodostamaan selkeää kokonaiskuvaa ja ymmärrystä. Tilanteesta on voinut tulla jo niin haastava, että aina ratkaisua ei välttämättä löydy moniammatillisen verkoston toiminnasta huolimatta. Tällaisissa tilanteissa tuen tarvetta olisi usein ollut jo paljon aiemmin. Kouluakäymättömyyden juurisyyn löytäminen koettiin näissä tilanteissa haastavaksi.

Jokaista tahoja sitoo omanlaiset toiminnanohjeet ja resurssit, ja välttämättä ohjeet eivät mukautudu sen hetkiseen tarpeeseen. Systemi ei välttämättä pysty vastaamaan niihin tarpeisiin, mitä kouluakäymättömän oppilas tarvitsisi. Tämä taas vaikeuttaa oikeanlaisten tukitoimien tarjoamista, kun ammattilaisilla ei ole varmaa tietoa, mihin taustalla olevaan ongelmaan tukitoimet pitäisi kohdentaa. Joskus lapsella tai nuorella itselläänkään ei ole selkeää käsitystä siitä, miksi koulunkäynti tuntuu niin vaikealta. Haasteita lisää se, että kyse on usein useasta yhtäaikaista ongelmasta.

Tiedonsiirtoon ja informointiin liittyvät haasteet olivat kolmas hahmottelemamme osa moniammatillisen työskentelyn haasteista johtuvista syistä. (Taulukko 6.) Jo palaverien ja kokouksen järjestäminen osoittautui haastavaksi. Ammattilaisia ei välttämättä saatu paikalle. Haastavaksi osoittautui myös palaveriinkin osallistuminen, koska kutsut tulivat yleensä lyhyellä varoitusajalla. Tähän liittyen vaikeaksi koettiin se, että tieto ei kulkenut riittävästi eri tahojen välillä. Yhdessä vastauksessa haasteita tiivistettiin näin:

”Yhteydenpito ja yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa on jossain tilanteissa (itseasiassa nykyään valitettavan usein) vähäistä. Joskus esimerkiksi lasuilmoituksen jälkeen kouluun ei olla ollenkaan yhteydessä eikä meillä ole mitään tietoa eteneekö asia sitä kautta. Saati että pidettäisiin verkostoneuvottelua jossa tukea oikeasti suunniteltaisiin yhdessä.” - koulukuraattori 10

Edellä olevan kommentin lisäksi koettiin, että koulua ei välttämättä kuunneltu tai huomioitu tarpeeksi sen suhteen, mihin kouluakäymättömän oppilaan tilanteessa lopulta päädyttiin. Tieto poissaoloista ei kulje ajantasaisesti kodin, koulun ja esimerkiksi sosiaalipalveluiden välillä tai tiedonkulku on vähäistä. Yhteydenotto tapahtui joissakin tilanteissa

todella myöhään. Toisaalta taas lastensuojelun näkökulmasta tilanne nähtiin myös toisella tavalla:

”...myös oman työni puolesta voin sanoa, että haasteita luo se, että tilanteisiin päästään usein puuttumaan lastensuojelun keinoin aika myöhään sillä myös meidän palveluita joutuu odottamaan...” - lastensuojelun sosiaalityöntekijä 5

Tähän liittyen haasteita tuli esille paljon myös tiedon oikea-aikaisuuden saavuttamisessa. Toisaalta tilanteessa tunnustetaan lastensuojelun haastava tilanne, mutta myös tiedonkuluksa nähdään olevan haasteita. Ilmoitus lastensuojeluun tehdään vasta siinä vaiheessa, kun poissaoloja on kertynyt jo paljon ja tilanne poissaolojen suhteen on kroonistunut. Vastaajat näkivät, että asiaan myöhää puuttuminen pahentaa tilannetta ja jokainen menetetty päivä pahentaa sitä. Työskentelyn olisi monessa tilanteessa pitänyt alkaa aiemmin esimerkiksi ennaltaehkäisevien palveluiden piirissä. Ongelmat ovat ehtineet kasautua monessa tilanteessa jo pahemmaksi. Vastaajat toivat useita kertoja esiin, että jossain vaiheessa koulu ikään kuin luovuttaa tilanteen suhteen ja siirtää vastuun täysin esimerkiksi lastensuojelulle. Mitä enemmän oppilaalla on poissaoloja, sitä vaikeampi kouluun on enää palata.

Moniammatillisen yhteistyön prosessuaalisia hyötyjä tuotiin paljon esille, mutta prosessiin liittyviä haasteita tuotiin samanaikaisesti paljon esille. (Taulukko 6.) Haastavaa oli saada yhteistyötahoja mukaan terveydenhuollosta. Erityisesti haastavaksi koettiin lääkärin ja psykiatrien saatavuus. Verkoston kokoaminen oli haastavaa ja vei paljon aikaa. Tähän osittain liittyivät myös aiemmin mainitut tiedonsiirtoon liittyvät haasteet. Työntekijöiden vaihtuvuus ja uudet työntekijät myös hankaloittivat prosessia. Tämän haasteen koettiin erityisesti vaikuttavana sosiaalialalla. Lisäksi perheellä ja oppilaalla koettiin ajoittain olevan haastavaa työskennellä isossa verkostossa. Tilanteeseen liittyi esimerkiksi paljon jännitystä tuoda oma näkemys esille eri ammattikuntien ollessa paikalla ja runsas määrä palavereita myös toisaalta rasitti perhettä. Sen taas koettiin vaikuttavan siihen, ettei perhe välttämättä pystynyt tuomaan näkemystään esille. Koska aikaa oli rajallisesti, koettiin myös, että tapaamisilla ei ollut tarpeeksi aikaa syventyä asiaan. Myöskään verkostotyöskentelylle ollut aina tarpeeksi aikaa, joka taas vaikeutti prosessien etene- mistä.

Vaikka moniammatillisen työskentelyn lähtökohtana on saada ratkaisu asiakkaan tilanteeseen ja suunnitelma jatkosta, tässä ei moniammatillisessa työskentelyssä ole läheskään aina onnistuttu. Haasteena on yhteisen konsensuksen ja luottamuksen löytyminen moniammatillisen yhteistyön prosessissa. Viimeisenä haasteena näyttäytyivät siis yhteistyön haasteet (Taulukko 6). Vaikeuksia on tilanteen jatkosta sopimisessa ja yhteisten käytäntöjen luomisessa. Siihen liittyy esimerkiksi ammattilaisten tai perheen täysin eri näkemys tilanteesta ja sen ratkaisemisesta. Toisaalta tällaiset toisistaan poikkeavat näkemykset tuovat osittain jälleen myös vastuun ottamattomuuteen liittyviä kysymyksiä, kun esimerkiksi koulu vaatii lastensuojelulta toimia ja lastensuojelu terveydenhuoltoa toimimaan.

”...koulu vaatii lapsen sijoittamista, vanhemmat ja sosiaalihuolto tutkimuksia, lääkitystä/hoittoa psykiatrialta ja psykiatria ehdottaa kotikoulua” - johtava sosiaalityöntekijä, lapsiperhesosiaalityö 25

Näkemykset osittain alleviivaa myös muiden vastuuttamista, mutta myös sitä haastetta, mitä asian ratkaiseminen vaatii huolimatta tahojen erilaisesta näkökulmasta. Toisaalta tähän liittyen koettiin myös ongelmien kieltäminen esimerkiksi koulun toimesta ja koettiin, ettei tilanteeseen suhtauduttu tarvittavalla tavalla. Koulun koettiin keskittyvän enemmän vähemmän olennaisiin asioihin, kuten tekemättömiin kotitehtäviin ja ei nähnyt kokonaiskuvaa. Koulu taas saattoi kokea, ettei heitä oteta mukaan päätöksentekoon vaan jätetään pois lopullisista ratkaisuista. Toisaalta tilanne myös kuvastaa tietämättömyyttä muiden työkuvioista, esimerkiksi vaadittaessa lapsen sijoittamista ei välttämättä ymmärretä sitä, millainen lapsen sijoitus on prosessina ja missä tilanteessa se on mahdollista toteuttaa. Ongelmalliseksi näissä tilanteissa tuleekin se, että tilannetta katsotaan vain omasta näkökulmasta ja omien intressien palvelemiseksi. Koettiin, että näissä tilanteissa ei olla valmiita muuttamaan esimerkiksi omia toimintatapoja asioiden ratkaisemiseksi. Lisäksi tiettyjä palveluita, kuten lastensuojelua ja kotikoulua käytettiin uhkailun keinona, jonka seurauksena sen koettiin esimerkiksi vahvistavan nuorten kielteistä kuvaa sosiaalipalveluista. Yhteistyön ei koettu olevan täten aitoa ja avointa kaikissa moniammatillisen yhteistyön toiminnoissa.

6.3 Reflektointi ja asiakaslähtöisyys osana moniammatillista yhteistyötä

Moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen halusimme selvittää kyselyssä myös sitä, millä tavoin moniammatillinen ryhmä tarkastelee ja reflektoi myös omaa toimintaansa. Tarkoitamme tällä siinä yhteydessä sitä, miten ryhmä itse kiinnittää huomiota moniammatillisen ryhmänsä työskentelyyn tai tapoihin. Se on itsearviointia, jolla arvioidaan Bronsteinin (2003) mukaisesti jo päätyneitä asiakasprosesseja ja sen mahdollisia tuloksia. Erittelimme vastauksia sen perusteella, oliko moniammatillisen työn reflektointi toteutunut ja millaisena, vai ei ja erityisesti näissä tilanteissa miksi ei (ks. taulukko 7).

Taulukko 7. Moniammatillisen työn reflektointi

Moniammatillisen työn reflektointi	
Toteutuu	Ei toteudu
Organisaation työntekijöiden keskinäinen reflektointi	Ajanpuute
Epävirallinen reflektointi	Ei ole työskentelytapana
Joskus vaikeammissa tilanteissa	Ei ole koskaan tullut esille tällainen mahdollisuus ja vakiintunutta toimintatapaa
Palavereiden yhteydessä	Vain osittain
	Ei mahdollisuutta
	Ei nähty tarvetta

Reflektointi näyttäytyi kyselyn perusteella harvinaisena, sillä vain alle viidennes vastaajista kertoi refleктоivansa moniammatillista työskentelyä. Osa vastaajista, jotka vastasivat hyödyntävänsä reflektointia moniammatillisessa työskentelyssä, vastasi refleктоivansa esimerkiksi yksittäisen kollegan, oman organisaation tai epävirallisesti jonkin tutun tahon kanssa, ei varsinaisesti moniammatillisen ryhmän kanssa. Reflektointia tapahtui myös haastavissa tilanteissa. Osissa vastauksissa kerrottiin reflektionin tapahtuvan palavereissa tai niiden jälkeen. Näihin tilanteisiin liittyi esimerkiksi palautteenanto. Lastensuojelussa työskentelevät sosiaalityöntekijät näkivät reflektionin myös osana heidän omaa työtänsä, mutta tämä tapahtui lähes aina pelkästään perheen ja sosiaalityöntekijän kesken olevissa loppupalavereissa.

Reflektionin merkitystä moniammatillisessa työskentelyssä ei kyselyn perusteella nähty olevan tai se ei ollut vakiintunut toimintatavaksi moniammatillisessa työskentelyssä. Suurin syy toteutumattomuudelle oli ajanpuute.

”Kun työskentely päättyy, sille ei ole otettu aikaa”. – yksityisen sektorin sosiaalityöntekijä 1

Työskentelyn katsottiin usein loppuvan siihen, kun moniammatillinen prosessi oli saatu päätökseen esimerkiksi ratkaisemalla kouluikäymättömyyden haasteet. Lisäksi reflektointia työskentelytapana ei nähty edes mahdollisena. Toimijat koettiin olevan niin erillään, ettei tilaisuutta järjestynyt tai reflektoinnille ei ollut selkeää toimintatapaa, miten tilanteessa toimitaan. Osa vastaajista ei myöskään nähnyt reflektoinnin merkitystä työskentelyssä eikä näin sille nähty myöskään tarvetta.

Bronstein (2003) tuo esille reflektion olevan yksi moniammatillisen työn tekijä. Reflektoinnissa ryhmä arvioisi jo päätyneitä moniammatillisia prosesseja ja niiden tuloksia mahdollisesti kriittisestäkin näkökulmasta. Koemme, että reflektion avulla moniammatillista työtä voidaan kehittää eteenpäin ja sen merkitystä osana moniammatillista työskentelyä. Kuten aikaisemmin tuli esille, moniammatillisessa yhteistyössä on paljon haasteita, jotka vaikuttavat ryhmän työskentelyyn ja työskentelyn lopputulokseen. Reflektoinnin avulla näitä tilanteita voitaisiin arvioida ja siten kehittää moniammatillista työskentelyä.

Selvitimme tutkimuksessa myös asiakaslähtöisyyden huomioimista moniammatillisissa prosesseissa. Ymmärrämme asiakaslähtöisyydellä sen, miten asiakas huomioidaan ja otetaan mukaan suunnitteluun moniammatillisessa prosessissa (Pehkonen ym. 2019, 89–94). Ryhmittelimme asiakaslähtöisyyden toteutumisen aineiston perusteella kolmeen kategoriaan, jolla asiakaslähtöisyyden arvioitiin toteutuvan. (ks. taulukko 8.) Näitä olivat hyvin, osittain tai heikosti huomioon ottaminen.

Taulukko 8. Asiakaslähtöisyys

Asiakaslähtöisyyden toteutuminen moniammatillisessa yhteistyössä		
Hyvin	Osittain (huoltaja tai lapsi)	Heikosti
Kuullaan perheen näkemys Mukana työskentelyssä ja etsimässä ratkaisuja	Huoltajalla suurempi merkitys isoissa verkostoissa, koska lapsella voi olla haasteita tuoda oma näkemys esille	Jos perhe on yhteistyökyvytön ja yhteistä näkemystä ei löydy

Lupa moniammatilliseen työskentelyyn kaiken perusta Informoidaan roolit ja tehtävät verkostossa Perhe päätöksentekijänä ja tukeminen isoissa verkostoissa Työskentelyn pohjana asiakas itse Tiivis työskentely lapsen ja perheen arjessa	Haastavat erityistilanteet	
--	----------------------------	--

Asiakkaan huomioiminen ja mukaan ottaminen oli lähes kaikille kyselyyn vastanneille sosiaalityöntekijöille aineiston perusteella yleinen toimintatapa. Lähes kaikki ilmoittivatkin ottavansa asiakkaan ja/tai hänen huoltajansa mukaan työskentelyyn. Perhe ja koulukäymätön oppilas nähtiin osana verkostoa, ja heidän näkemystänsä tilanteesta kuunnellaan. Perheet nähtiin aineistossa oman elämänsä asiantuntijoina. Perheen suostumus on perusta lopulta myös sille, voidaanko moniammatillista työskentelyä toteuttaa ja tiedonsiirtoa tehdä. Tilanteesta riippuen lupa työskentelyyn tarvitaan alaikäisen henkilön kohdalla hänen huoltajiltaan ja täysi-ikäiseltä itseltään. Lisäksi tärkeänä asiakaslähtöisyyden lähtökohtana pidettiin sitä, että ammattilaiset informoivat asiakasta perheen roolista ja tehtävästä verkostossa, eli siitä, mitä perheeltä odotetaan verkostotyöskentelyn edetessä.

”Kyllähän he ovat työskentelyn keskiössä... esittelemme heille sen millaista tukea meiltä on saatavilla, mutta perhe ja lapsi päättävät mitä tukea ottavat vastaan ja mihin haluavat sitoutua.” - kuraattori 15

Asiakaslähtöisyyden näkökulmasta nähtiin se, että työskentely on lähtökohdiltaan vahvasti perhekeskeistä ja tiivistä työskentelyä perheen kanssa. Perhe on lopulta päätöksentekijä omassa elämässään ja valinnoissaan. Poikkeuksena ovat tilanteet, joissa päätöksenteon mahdollisuuksia kavennetaan, ja jotka ääritapauksissa lain nojalla voidaan toteuttaa myös ilman vanhempien tai lapsen suostumusta asiaan. Asiakaslähtöisyydessä tärkeänä pidettiin myös perheen tukemista moniammatillisessa verkostossa. Perheitä tuetaan tuomaan näkemys esille isoissa verkostoissa ja tuetaan perhettä näissä tilanteissa. Työskentelyn pohjana pidettiin lähtökohtaisesti asiakkaan toiveita ja tuen tarpeita. Näiden pohjalta

muodostettiin tuen tarvetta vastaavat palvelut. Asiakaslähtöisyyden nähtiinkin linkittyvän vahvasti tiiviiseen työskentelyyn perheen kanssa heidän oikeutensa ja velvollisuutensa tunnistaen.

Esiin tuli myös tilanteita, jossa asiakaslähtöisyys ei toteutunut tai toteutui vain osittain. Osittainen asiakaslähtöisyyden toteutuminen on tapahtunut tilanteissa, jolloin vanhemman tai lapsen rooli osana prosessia ei ole syntynyt luonnostaan tai tilanteeseen olisi pitänyt kiinnittää tarkemmin huomiota. Lapsen ollessa suuressa verkostossa koettiin käyvän helposti niin, että lapsella voi olla vaikeampi näkemyksiään esille. Tällöin kynnsy puhua voi olla tällöin mahdollisesti korkeampi. Vanhempien kohdalla tällainen tilanne tuli esille erityistilanteissa, kuten huostaanotoissa.

Vastaajat toivat esiin myös tilanteita, jossa asiakaslähtöisyyttä tai perheen ottamista työskentelyyn ei huomioitu ollenkaan. Näin kävi helposti tilanteissa, kun yhteistyö perheen kanssa oli erityisen haastavaa. Vastaajat toivat esille, että erityisesti koulussa saatettiin sivuttaa perheen toivomukset, jos perhe koettiin haastavaksi.

Tarkastelemme moniammatillisen yhteistyön toteutumista kyselyyn perustuen Bronsteinin (2003) moniammatillisen yhteistyön tekijöiden kautta, jotka tarkemmin eriteltiin luvussa 3.2. Myös oman aineistomme perusteella moniammatillisen yhteistyön tekijöitä tunnistettiin, vaikka samalla osa tekijöistä ei toteutunut täysin teoreettisen viitekehyksen muodostamalla tavalla.

Moniammatillisen yhteistyön tarve ja merkitys tunnustettiin jo pelkästään kouluakäymättömyyden ongelman ratkaisemisessa, joten keskinäinen riippuvuus (ks. Bronstein 2003) nähtiin tärkeänä osana moniammatillisen yhteistyön tekijänä. Kouluakäymättömyyteen liittyy monella tavalla haastavia kysymyksiä. Useissa tapauksissa se näyttäytyi vaikeana ratkaista erityisesti yksittäisen sosiaalityöntekijän tai muun ammattilaisen osaamisella. Ratkaisua ei myöskään kaikissa tilanteissa enää ollut mahdollista tehdä koulun tukitoimien puitteissa, vaan osaamista tarvittiin myös muiden ammattilaisten toimesta. Moniammatillinen yhteistyö näyttäytyi keskinäisen riippuvuuden kannalta tärkeänä ja hyödyllisenä työskentelyn kautta. Apua, tukea ja uudenlaisia näkökulmia sekä palveluita koulunkäynnin tukemiseen tarvittiin myös muiden ammattilaisten osaamisen kautta. Keskinäisen riippuvuuden mukaisesti sosiaalityöntekijät näkivät moniammatillisen työn olevan riippuvainen toisista ammattilaisista, jotta tarvittavat tavoitteet voitaisiin saavuttaa.

Kouluakäymättömyys ei ole haaste, johon olisi helppo löytää vastauksia, eikä siihen ole luotu selkeää, yleistä toimintamallia, jonka mukaan ratkaisemisessa edetään.

Vaikka puhumme riippuvuudesta toisia ammattilaisia kohtaan, on tärkeää nostaa keskinäisen riippuvuuden määrittelemiseen myös perheen ja kouluakäymättömän lapsen tai nuoren asiantuntijuus. Heidät nähtiin yhteistyössä oman elämänsä asiantuntijoita, jotka tuottivat moniammatillisessa työskentelyssä myös omasta asiantuntijapositionaan tietoa tilanteestaan ja tarpeistaan. Ilman heitä työskentely olisi haastavaa. Todellinen merkitys moniammatilliselta työltä puuttuisi monessa tilanteessa ilman perheen antamaa tukea.

Toisaalta haasteita kuitenkin nähtiin olevan oman roolin hahmottamisessa moniammatillisessa työskentelyssä ja sitä myöten ollen toisten vastuiden ja roolien kunnioittamisessa. Näitä Bronsteinin (2003) mallinnuksessa pidettiin olennaisena. Kouluakäymättömyyden ratkaisemiseen liittyvässä moniammatillisessa yhteistyössä se ei täysin toteutunut, ja se toi yhteistyötyöskentelyyn haasteita. Useissa vastauksissa korostui se, että omaa tai muiden roolia ei aina täysin hahmotettu. Se taas aiheutti vastuiden siirtelyä, vastuun ottamattomuutta ja vastuun pallottelua ammattilaiselta toiselle kouluakäymättömyyden kysymyksissä. Tämä puolestaan aiheutti sen, ettei näiden syiden takia tilanteesta saatu selkeää kokonaiskuvaa ja sovittua yhteistä etenemistapaa.

Yhtenä haasteena nostamme vielä asiakaslähtöisyyden toteutumisen liittyen keskinäisen riippuvuuden teoreettiseen viitekehykseen. Joissakin vastauksissa nostettiin esille haasteet esimerkiksi lapsen tai vanhemman kuulemisessa osana moniammatillista verkostoa. Moniammatillisessa yhteistyössä kouluakäymätön lapsi ja perhe nähtiin tärkeänä osana työskentelyä. Saman aikaan haasteeksi kuitenkin osoittautui se, miten pystyttäisiin varmistamaan lapsen ja perheen näkemyksen esille tuominen ja sen huomioiminen. Sosiaalityöntekijät toivat aineistossa huolta erityisesti lapsen näkemyksen esille tuomiseen joissakin erityistilanteissa. Teorian näkökulmasta lapsi voidaan kuitenkin katsoa yhdeksi ammattilaiseksi erityisesti oman elämänsä ja tilanteensa suhteen, joten luontevaa olisi myös lapsen luonnollinen osa verkostoa ja sen turvaaminen.

Uudelleen rakentumisen toimintatavat ovat vahvasti riippuvaisia siitä näkökulmasta, onnistutaanko keskinäisen riippuvuuden saavuttamisessa. Edellä käsitellyn perusteella sen voidaan katsoa toteutuneen ainakin osissa tapauksissa ja toisaalta haasteista huolimatta

moniammatillisen ryhmän työskentelyssä saatiin tuloksia aikaan. Tässä tilanteessa korostui erityisesti niiden palveluiden tuottaminen, jota ei kukaan ammattilainen olisi pystynyt luomaan yksin ja moniammatillinen yhteistyö oli tässä avainasemassa.

Kouluikäikäyttömän oppilaan haasteisiin pystyttiin vastaamaan moniammatillisen työn tuloksena myös ohjaamalla hänet tarvitsemiinsa perus- tai erityistasonpalveluiden piiriin. Usean ammattilaisen näkemyksestä voidaan muodostaa eheä palvelukokonaisuus, joka tukee kouluikäikäyttömän lapsen tilannetta kaikkein parhaiten. Toisaalta yhteistyöllä luotiin myös palveluita, jota ei välttämättä tavanomaisessa keinovalikoimassa ollut kouluikäikäyttömäntä lasta tuettaessa. Haastatellut sosiaalityöntekijät toivat esille useita yhdessä luotuja toimintatapoja, jolla kouluikäikäyttömäntä oppilasta pystyttiin tukemaan ja kouluikäikäyttömyyttä ehkäisemään. Toisaalta osa tilanteista oli edennyt jo niin haastaviksi, että jo pelkästään niiden hahmottaminen tuntui työntekijästä mahdottomalta. Näin selkeää roolijakoa ei pystytty tekemään, joten uudelleen luodut toimintatavat eivät myöskään aina muotoutuneet mielekkäällä tavalla.

Joustavuus mahdollistaa parhaillaan teoreettisen mallinnuksen mukaisesti kouluikäikäyttömyyden ratkaisemisessa sen, jossa voidaan omaksua uudenlaisia työskentelyn mahdollisuuksia moniammatillisessa työskentelyssä esimerkiksi kouluikäikäyttömyyden ratkaisemisessa. Erityisesti joustavuuden merkitys näyttäytyi tässä yhteydessä siinä, millä tavoin koulu pystyi mukauttamaan tukitoimia kouluikäikäyttömän oppilaan tukemisessa. Aiemmin mainitut esimerkit esimerkiksi lyhennetyistä koulupäivistä tai vaihtoehtoisista muodoista suorittaa oppivelvollisuus eivät ole tavanomaisia ratkaisuja koulunkäynnille tai oppivelvollisuuden suorittamiselle, mutta osoittavat kuitenkin järjestelmän joustamista tarpeen tullen haastavissa tilanteissa. Joustavuudella voidaan hakea uudenlaisia ratkaisuja, jotka samalla saattavat vaatia ammattilaista ylimääräistä työtä tai uudenlaisia toimintatapoja. Mukavuusalueen ulkopuolelle menemisellä ja erilaisilla, tavanomaisista poikkeavilla työtavoilla, voidaan tarvittaessa ratkaista kouluikäikäyttömyyden haasteet ja auttaa oppilasta palamaan mahdollisesti kouluun tai muuhun hänen kannalta mielekkääseen tapaan suorittaa tarvittava oppivelvollisuus.

Joustavuuden toteutumisen kannalta suurena haasteena näyttäytyi se, ettei asiantuntijoiden roolit hämärtyneet välttämättä ollenkaan ja työskentelyssä ei tullut esille joustavuutta Bronsteinin (2003) moniammatillisen yhteistyön tekijöiden näkökulmasta. Useasti

vastaajien toimesta tuotiin esille se, miten moni ammattilainen katsoi haastetta pelkästään oman tieteenalan tai profession näkökulmasta. Tämä tarkoitti sitä, että oman organisaation ja työtehtävien rajoista pidettiin liian tiukasti kiinni huolimatta kouluakäymättömyyden moninaisten haasteiden alla. Näin ollen kompromissihakuisuutta ei aina välttämättä esiintynyt. Ne ammattilaiset, jotka eivät ajatelleet työn kuuluvan heille, saattoivat nostaa tilanteessa kädet pystyyn ja vastuu siirrettiin esimerkiksi lastensuojelun sosiaalityöntekijöille.

Moniammatillisen yhteistyön määrittelemisen lähtee siitä, mitä tavoitteita työskentelylle asetetaan. On pohdittava, mitkä ovat ne perustukset, jonka päälle moniammatillista työskentelyä lähetään rakentamaan. Tavoitteiden yhteisen omistajuuden näkökulmasta ne ovat niitä, mihin moniammatillisen verkoston jäsenet pystyvät sitoutumaan ja pyrkimään edistämään näitä tavoitteita. Niissä tilanteissa, kun moniammatillinen työskentely sujui, myös tavoitteiden yhteinen omistajuus oli moniammatillisen ryhmän jäsenten näkökulmasta selkeämpää. Toisaalta taas niissä yhteistyön tilanteissa, jossa selkeää etenemissuuntaa ei ollut, tavoitteiden yhteinen omistajuus ei toteutunut. Nämä haasteet tulivat erityisesti esille niissä tilanteissa, jossa ei päästy yhteisymmärrykseen kouluakäymättömyyden taustalla olevista haasteista tai siitä, millä taholla tilanteessa tulisi ottaa vastuu. Erityisesti aineistossa näyttäytyikin juuri vastuun toteutumattomuus ja sen jakautumisen puuttuminen. Näin ei pystytty muodostamaan selkeää kokonaiskuvaa ja niitä muutoksia, jota kouluakäymättömän lapsen tai nuoren tilanne vaatisi.

Bronsteinin (2003) mallin mukaisen teoreettisen tarkastelun näkökulmasta prosessin reflektointi ei toteudu tarkoituksenmukaisella tavalla. Tarkoituksena on siis havainnoida sitä itsereflektointia ja tuloksellisuuden havainnointia arvioidessa jo päättyneitä asiakasprosesseja. Iso osa vastaajista ei työtä reflektoinut moniammatillisten prosessien jälkeen ja sen tarkoitusta työskentelylle ei täysin myöskään hahmotettu. Toisaalta myös moni vastaaja, joka kertoi hyödyntävänsä reflektointia työssään, kuvailee toimintaa enemmänkin epävirallisesti tai työkavereiden kanssa. Tämä taas ei kuvasta välttämättä sitä asiakasprosessissa syntynyttä moniammatillisen yhteistyön arviointia. Tällainen reflektio kuvastaa enemmän keskinäistä vuorovaikutusta ja ajatuksia moniammatillisesta työskentelystä. Tällä tavalla moniammatillista yhteistyötä ei voi välttämättä arvioida koko ryhmän onnistumisesta käsin. Myöskään työn tuloksellisuuden analysointi moniammatillisen ryhmän näkökulmasta ei tällä tavoin näkynyt. Teoreettisesta näkökulmasta katsottuna

voitaisiin pohtia, millä tavoin onnistunut reflektointi voisi edistää työskentelyä, jos se toteutuisi tarkoituksenmukaisella tavalla. Tilanteita ja työskentelyä olisi reflektoinnin avulla mahdollista pohtia jälkikäteen moniammatillisen ryhmän kanssa ja siten kehittää työskentelyä tulevaisuudessa.

7 Pohdinta

Tarkastelimme tutkimuksessa kouluakäymättömyyden ilmiötä, sen taustalla olevia syitä sekä keinoja, joilla kouluakäymättömyyteen voidaan puuttua sosiaalityön ja moniammatillisen verkostotyön keinoin. Lisäksi halusimme selvittää, millainen merkitys moniammatillisella verkostotyöskentelyllä ja sitä kautta tehtävällä ammattilaisten yhteistyöllä on kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa. Tutkimustuloksemme osoittivat, että kyseessä on hyvin monisyinen ilmiö. Kouluakäymättömyyden taustalla vaikuttavat useat erilaiset syyt. Syyt liittyvät usein lapseen itseensä, kotiolosuhteisiin tai kouluympäristöön. Usein poissaolojen taustalla on useita yhtäaikaisia syitä, jolloin poissaoloja aiheuttavan juurisyyn löytäminen voi olla haastavaa. Poissaolot eivät ole välttämättä ainoa tapa, jolla lapsi oireilee, vaan poissaolojen lisäksi lapsi tai nuori voi oireilla esimerkiksi päihteillä. Toisaalta myös lapsen terveydelliset syyt voivat olla osoitus taustalla olevien haasteiden oireilusta. Syiden ymmärtäminen poissaolojen taustalla on välttämätöntä, jotta lapsen tai nuoren tilanteeseen voidaan lähteä etsimään kokonaisvaltaista ratkaisua.

Tulostemme perusteella moniammatillinen verkostotyöskentely on avainasemassa kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa. Sosiaalityössä voidaan puhua kompleksisesta ilmiöstä silloin, kun ne vaativat usean toimijan välistä yhteistyötä (Yliruka ym. 2018, 7). Koska syyt kouluakäymättömyyden taustalla ulottuvat usein lapsen tai nuoren kaikille elämän osa-alueille, ei tilannetta voida ratkaista vain yhdestä toimintaympäristöstä käsin. Näin ollen esimerkiksi terveydenhuollon, koulun, kodin ja sosiaalityön välinen toimiva yhteistyö on keskeisessä roolissa, kun pohditaan, millaisten tuen ja palveluiden avulla lapsen tai nuoren olisi mahdollista palata takaisin säännölliseen koulunkäyntiin. Moniammatillisen verkostotyöskentelyn hyödyt nähtiin kiistattomina ja sen merkitystä tuotiin esille lähes kaikissa vastauksissa. Samanaikaisesti tutkimustuloksemme kuitenkin osoittivat, että käytännössä moniammatillinen verkostotyöskentely toteutuu vain harvoin onnistuneesti ja riittävässä laajuudessa. Haasteita työskentelyssä on ratkaistavana paljon. Käytännössä moniammatillinen verkostotyöskentely kääntyy usein vastuiden siirtelyksi ammattilaisten välillä. Kaikkia ammattikuntia haastava resurssipula tuo myös omat haasteensa tilanteiden ratkaisemiseen sekä moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen. Oikeanlainen osaaminen koulunkäynnin haasteiden ratkaisemiseksi näyttäytyi joissakin tilanteissa haastavalta. Voidaan pohtia, kuinka paljon myös pelkillä riittämättömillä resursseilla on vaikutusta myös muihin haasteisiin, jotka haastoivat moniammatillisen työskentelyn toteutumista.

Kouluakäymättömyyttä voidaan pitää perustellusti kompleksisena ilmiönä, sillä se pitää sisällään kaikki kompleksisten tilanteiden tunnuspiirteet. Kompleksiset tilanteet voidaan jakaa neljään luokkaan: 1) organisaation ja palvelujärjestelmän moniammatillisen yhteistyön toimimattomuus, 2) asiakkaiden kompleksiset tilanteet, 3) omaan työhön liittyvät seikat sekä 4) yhteistyö asiakkaiden kanssa. Tutkimustuloksemme toivat selkeästi esiin ensimmäiseen luokkaan kuuluvia haasteita. Tähän luokkaan kuuluvia ja tutkimustuloksissammekin esiin nousseita moniammatillisen työskentelyn haasteita ovat muun muassa vastuun siirtely toimijoiden välillä sekä epäselvät käsitykset toisten toimijoiden työskentelyn rajoituksista. Kouluakäymättömyys ilmiönä pitää sisällään toiseen luokkaan liittyvää tilanteiden monimutkaisuutta, jossa henkilön kokonaistilanne pitää sisällään useita, yhtäaikaista, tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä. Kolmas luokka kuvastaa yleisesti niitä tekijöitä, jotka haastavat asian ratkaisemista omassa työssä. Tällaisia tekijöitä, jotka nousivat myös tuloksissamme esiin, ovat esimerkiksi aikapula ja osaamisvaje ilmiöön liittyen. Neljäs luokka liittyy asiakkaan ja työntekijän välistä suhdetta haastaviin tekijöihin. Tässäkin luokassa oli tekijöitä, jotka nousivat myös omassa tutkimuksessamme esiin: asiakkaan motivaation puute asian ratkaisemiseen liittyen sekä asiakkaiden resurssivaje. (Yliruka ym. 2018, 44.) Kompleksisuuden tunnistaminen osana ilmiön luonnetta on tärkeää, sillä tunnistamalla ilmiö kompleksiseksi, voidaan tämä piirre huomioiden kehittää työskentelyä kouluakäymättömyyden parissa. Kompleksiset ongelmat vaativat sosiaalityöntekijältä hyvin laajaa osaamista sekä sen tunnustamista, ettei tilannetta ole mahdollista ratkaista yksin omasta organisaatiosta käsin.

Saatujen tulosten valossa sosiaalityöntekijät suhtautuvat kouluakäymättömyyteen ilmiönä sekä sen vaikutuksiin hyvin vaihtelevasti. Eri organisaatioissa työskentelevillä sosiaalityöntekijöillä on keskenään ristiriitaisia käsityksiä siitä, voidaanko kouluakäymättömyyttä pitää sellaisena lapsen kasvua ja kehitystä vaarantavana tekijänä, että se olisi peruste esimerkiksi lastensuojelun asiakkuudelle ja sitä kautta lastensuojelun tukitoimille. Se, kuinka vakavana ongelmana kouluakäymättömyyttä pidetään lapsen tai nuoren näkökulmasta, vaikuttaa muun muassa siihen, millaisia palveluita ja tukitoimia lapselle tarjotaan. Tuloksemme osoittivat, että vaikka kyseessä on hyvin yleinen ilmiö ja esimerkiksi niin kutsuttua lintsaamista on tapahtunut vuosikymmenien ajan, työntekijöillä ei ole tästä huolimatta selkeää käsitystä siitä, mitä ilmiö todellisuudessa pitää sisällään ja miten tilanne tulisi ratkaista. Lisäksi kouluakäymättömyyden vaikutuksia yksilön ja

yhteiskunnan tasolla ei useinkaan tunnisteta, vaan kouluakäymättömyyden seurausten ajatellaan esiintyvän vain koulutasolla. Usein kouluakäymättömyyteen liittyy kuitenkin sellaisia tekijöitä, joiden ratkaisemiseen tarvitaan niin sosiaalihuollon kuin terveydenhuollonkin osaamista. Samankaltaiset haasteet heijastuvat myös moniammatilliseen yhteistyöhön. Jos kaikilla verkostotyöskentelyyn osallistuvilla ammattilaisilla ei ole yhteistä näkemystä tilanteesta, on yhteistyö ja yhteisten tavoitteiden asettaminen haastavaa. Sosiaalityöntekijöillä on paljon kokemuksia siitä, miten moniammatillisessa yhteistyössä kouluakäymättömyys nähtiin ilmiönä, jonka ratkaisemiseen ei monen ammattilaisen osaamisesta huolimatta löytynyt ratkaisuja. Tämä aiheutti useissa tapauksissa sen, että ammattilaiset vetäytyivät tilanteesta ja siirsivät vastuun toisille. Usein viimesijainen vastuu tilanteesta nähtiin olevan lastensuojelulla. Tämä taas asettaa lastensuojelun mahdotomaan tilanteeseen, sillä sen on erittäin haastavaa toimia yksin, paikaten monialaisesta yhteistyöstä vetäytyneitä toimijoita, kuten koulua ja terveydenhuoltoa.

Poissaolojen taustalla olevien moninaisten syiden ymmärtäminen on keskeistä, sillä se mahdollistaa oikeanlaisen tuen tarjoamisen lapsille ja nuorille. Syyt kertovat myös ilmiön moniulotteisuudesta. Osa syistä on sellaisia, joihin lapsi ei voi itse mitenkään vaikuttaa. Toisaalta osa syistä on sellaisia, että poissaoloihin olisi mahdollista vaikuttaa jo muutamilla konkreettisilla asioilla. Esimerkiksi kouluympäristöön liittyvät haasteet, joita voidaan tarkastella myös Heynen ym. (2019) kouluympäristöstä poissulkemisen näkökulmasta, ovat sellaisia tekijöitä, joihin vaikuttamalla olisi mahdollista vähentää poissaoloja. Esimerkiksi riittävän tuen tarjoaminen oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia ja tehokas puuttuminen koulukiusaamiseen ovat konkreettisia keinoja, joiden avulla voidaan suoraan vaikuttaa poissaoloihin. Tutkimuksessamme sosiaalityöntekijät toivat esiin suurta huolta lasten ja nuorten mielenterveyden hoidon puutteista, sillä lasten ja nuorten mielenterveysongelmat olivat yksi suurimmista poissaoloja aiheuttavista tekijöistä. On ensiarvoisen tärkeää, että runsaasti poissaoloihin puututtaisiin riittävällä vakavuudella ja selvitetäisiin, mitä ovat ne tekijät, jotka estävät lapsen tai nuoren säännöllisen koulunkäynnin, sillä joskus poissaolot voivat olla ainoa ulospäin näkyvä tekijä, joka kertoo lapsen tilanteesta.

Tutkimuksen tuloksena saadut poissaolojen syyt ovat monilta osin hyvin samankaltaisia, kuin Heynen ym. (2019) ja Kearneyn & Silvermanin (1996) teoreettisissa malleissa. Heynen ym. (2019) poissaolotyypeissä ja Kearneyn ja Silvermanin (1996) toiminnallisissa

luokissa oli jonkin verran havaittavissa erilaisiin koulujärjestelmiin liittyviä eroja, jotka jossain määrin näyttäytyivät poissaolojen ilmenemismuotojen eroina. Käytännössä erot eivät kuitenkaan olleet merkittäviä, vaan tulokset olivat hyvin samankaltaisia aiemman tutkimuksen kanssa.

Tutkimustuloksemme osoittivat, että sosiaalityössä on tarjolla monipuolisesti erilaisia tukitoimia kouluikäisille oppilaille. Näitä tukitoimia voitiin tarjota lapselle ja hänen perheelleen kotiin, kouluun sekä yleisesti sosiaalityön palveluina. Erityisen hyödyllisiksi koettiin kotiin jalkautuvat palvelut sekä kouluympäristössä tehtävät yksilölliset tukitoimet ja oppimisjärjestelyt. Tutkimustulosten mukaan sosiaalityöntekijät toivoivat, että he voisivat tarjota työssään palveluita, jotka ovat suunnattu juuri kouluikäisyyden ratkaisemiseen. Nykyiset palvelut eivät ole riittävän intensiivisiä, vaikuttavia sekä kestoltaan riittävän pitkiä. Haasteena on myös se, että perheet eivät pääse edes perustason palveluiden piiriin. Tulokset osoittivat, että tarvetta olisi pysyville, kansallisille toimintamalleille.

Vaikka moniammatillinen työskentely on avainasemassa ratkaisemassa kouluikäisyyden haastavuudessa, moniammatillinen verkostotyöskentely ja sen muotoutuminen ilmiön ratkaisemisessa vaatii myös uudelleentarkastelua. Kouluikäisyyden haasteiden ratkaiseminen ja ilmiön haastavuus heijastuu myös moniammatilliseen työhön ja ratkaisujen löytämiseen työskentelyssä. Aineiston mukaan eniten työskentelyä haastava tekijä on selkeän vastuunjaon puuttuminen ja sen vaikutukset työskentelyyn. Vastuuseen liittyvät haasteet vaikeuttavat ongelmaan puuttumista ja tilanteen eteenpäin menemistä. Energiaa käytetään työskentelyssä liikaa sen pallotteluun, minkä tahon vastuulla lapsen tai nuoren kouluikäisyyden ongelmat ovat. Toisaalta vastuunjaon puuttuessa moniammatillisessa yhteistyössä on haastavaa rakentaa yhteisiä tavoitteita ja toimintatapoja, kun ammattilaiset katsovat vastuuta oman organisaation tai toiminnan näkökulmasta. Se estää myös joustavuuden ja erilaisten toimintatapojen mahdollisuuksia, kun näkökulma ammattilaisilla työskentelyyn on suppea. Nämä haasteet ehkäisevät eniten moniammatillisen työn toteutumista. Näiden taustalla vaikuttivat paljon myös haasteet, jotka rajoittivat myös ammattilaisten omaa henkilökohtaista työskentelyä, kuten resurssien puute.

Moniammatillisuuden haasteiden ratkaiseminen on tärkeää, sillä työskentelyllä on onnistuessaan mahdollisuudet ratkaista haastaviakin kouluikäisyyteen liittyviä pulmia.

Yhteistyö onnistuessaan luo mahdollisuuksia, joilla voidaan luoda oikea-aikaisia ja oikein kohdennettuja tukitoimia. Onnistuessaan moniammatillinen yhteistyö luo ammattilaisten välille yhteisen päämäärän, jota kohti edetään kouluikäikäymättömyyden ratkaisemisessa. Moniammatillisen yhteistyön onnistuminen tarvitsee kuitenkin tiettyjen osa-alueiden kehittämistä. Näitä ovat esimerkiksi riittävien resurssien turvaaminen ja ammattilaisten saaminen mukaan työskentelyyn. Lisäksi moniammatillisessa tiimissä tarvitaan myös selkeää vastuunjako.

Aineiston pohjalta esiin nousseissa teemoja voidaan peilata Bronsteinin (2003) moniammatillisen yhteistyön tekijöihin. Moniammatillisuuden tekijät toteutuivat teoreettisesta näkökulmasta ainakin osittain. Toteutuminen oli riippuvaista siitä näkökulmasta, nähtiinkö moniammatillinen yhteistyö onnistuneena vai epäonnistuneena. Moniammatillisen yhteistyön onnistuessa keskinäistä riippuvuutta oli havaittavissa ryhmän työskentelyssä. Se ilmeni siinä, että perheen ja ammattilaisten merkitykset tunnistettiin osana työskentelyä. Muut määritellyt moniammatillisen yhteistyön tekijät (uudelleenrakentuvat toimintatavat, tavoitteiden yhteinen omistajuus, joustavuus ja prosessin reflektointi) toteutuivat myös osittain.

Toisaalta näissä tekijöissä korostuivat myös moniammatillisen yhteistyön toteutumisen haasteet. Vaikka verkostotyöskentelyä pidettiin tärkeänä kouluikäikäymättömyyden ratkaisemisessa, siihen ei pystytty antamaan esimerkiksi tarpeeksi ammattilaisen työskentelyaikaa. Tällaiset tekijät voivat vaikuttaa työskentelyn tuloksellisuuteen. Myös esimerkiksi reflektoinnin merkitys voisi toteutuessaan edistää moniammatillisen työn laadukkuuden ja vaikuttavuuden paranemista, sillä sen avulla olisi mahdollista analysoida prosesseja kriittisesti.

Toisaalta toteutuessaan myös edellä mainitut tekijät olisivat mahdollistaneet pohjaa moniammatilliselle työskentelylle. Moniammatillisen työskentelyn teoreettinen viitekehys näyttäytyikin monilta osin hyvin samankaltaisena aineistosta saatujen tulosten kanssa. Näin voidaan katsoa teoreettisen viitekehysten olevan hyvin relevantti ja samankaltainen myös moniammatillisen yhteistyön kontekstissa.



Kuvio 3. Kouluikäymättömyyden ratkaisemisen lähtökohdat

Kouluikäymättömyyden ratkaiseminen ja sen kehittäminen vaatii usean eri lähtökohdan tarkastelua. Olemme hahmotelleet kuviossa 3 tutkimustulosten pohjalta kouluikäymättömyyden ratkaisemisen lähtökohdat, joita tarkastelemme rakenteellisella ja yksilöllisellä tasolla sekä moniammatillisen yhteistyön edellytyksistä käsin. Rakenteellisella tasolla on tärkeää lisätä tietoisuutta kouluikäymättömyyden ilmiöstä sekä sen vaikutuksista yksilö- ja yhteiskunnallisella tasolla. Tiedon avulla on mahdollista luoda yleisiä toimintamalleja kouluikäymättömyyteen puuttumiseen ja ratkaisemiseen. Yleisen toimintamallin avulla olisi mahdollista vähentää lasten ja nuorten välistä eriarvoisuutta, sillä tällä hetkellä puuttumisen kynnyks poissaoloihin vaihtelee merkittävästi kunnittain. Yleinen toimintamalli poissaoloihin puuttumiseen ja kouluikäymättömyyden ratkaisemiseen mahdollistaisi sen, että jokainen lapsi ja nuori saisi tarvitsemaansa apua jo varhaisessa vaiheessa. Selkeät toimintamallit edistäisivät myös moniammatillisen yhteistyön roolien selkeytymistä ja työnjakoa. Yksilöllisellä tasolla kouluikäymättömyyden ratkaiseminen vaatii, että

kouluakäymättömyyden taustalla olevat syyt tunnistetaan. Syiden tunnistaminen mahdollistaa oikeanlaisten ja vaikuttavien tukitoimien tarjoamisen. Jotta poissaolojen taustalla olevia syitä voidaan ratkaista, tarvitaan toimivia ja vaikuttavia interventioita. On varmistettava, että resurssit ovat riittäviä ja että lapset ja nuoret pääsevät tarvitsemiinsa perus- ja erityistason palveluihin. Riittävät resurssit vaikuttavat myös siihen, että moniammatilliseen yhteistyöhön on mahdollista saada mukaan tilanteen kannalta tarpeelliset toimijat. Tutkimustuloksemme osoittavat moniammatillisen yhteistyön merkityksen kouluakäymättömyyden ratkaisemisessa. Tästä syystä on välttämätöntä kiinnittää huomio moniammatillisen yhteistyön edellytyksiin. Moniammatillinen yhteistyö vaatii toimiakseen selkeän vastuun jaon, jossa toimijoilla on selkeä käsitys rooleista, vastuista ja tehtävistä. Toimijoilla tulee olla yhteinen tavoite, johon yhdessä pyritään sovituista asioista kiinni pitäen. Onnistuakseen moniammatillinen yhteistyö edellyttää riittävää ja toimivaa vuorovaikutusta. Tiedon tulisi kulkea sujuvasti ja oikea-aikaisesti yhteistyötahojen välillä. Moniammatillisessa yhteistyössä olisi tarpeen kehittää joustavampia työskentelytapoja. Toimijoiden tulisi aktiivisesti etsiä keinoja, jotka mahdollistavat toimivan yhteistyön yli organisaatorajojen ja pyrkiä poistamaan esteitä, jotka haastavat moniammatillisen yhteistyön onnistumista.

Tutkimuksemme tuottaa tietoa kouluakäymättömyydestä, jota voidaan hyödyntää käytännön sosiaalityössä. Tutkimustuloksemme voivat auttaa ymmärtämään, millaisia syitä kouluakäymättömyyden taustalla voi olla ja sitä kautta sosiaalityöntekijät voivat hyödyntää tutkimuksesta saatua tietoa esimerkiksi toimivien tukitoimien suunnittelussa lapsille, nuorille ja heidän perheilleen. Lisäksi tutkimustuloksemme tuovat hyvin esiin moniammatillisen yhteistyön hidasteita ja edellytyksiä. Tunnistamalla moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet ja haasteet, on mahdollista kehittää moniammatillista yhteistyötä toimivaksi kokonaisuudeksi erityisesti tämänkaltaisten haasteiden ratkaisemisessa. Kouluakäymättömyyden tarkastelu on jatkossakin tärkeää sosiaalityössä, sillä kyseessä on ilmiö, jolla on merkittäviä yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia seurauksia (ks. esim. Reid 1999; Palmu ym. 2020; Heyne ym. 2015). Koska kyseessä on ilmiö, joka liittyy merkittäväällä useiden lasten ja nuorten elämään, on välttämätöntä, että lasten, nuorten ja perheiden kanssa työskentelevillä sosiaalityöntekijöillä on ymmärrystä ilmiöstä, sen syistä ja seurauksista. On ymmärrettävä, että kouluakäymättömyydessä ei ole kyse vain kouluun tai koulunkäyntiin liittyvistä tekijöistä, vaan taustalla on usein sellaisia tekijöitä, joihin lapsilla ja nuorilla on oikeus saada tukea ja apua. Tällaisia kouluakäymättömyyden taustalla olevia asioita voivat olla esimerkiksi mielenterveyden haasteet, perheväkivalta ja päihde-

tai peliriippuvuus. Sosiaalityöllä on myös velvollisuus auttaa heikoimmassa asemassa olevia, joihin kouluakäymättömät lapset ja nuoret voidaan lukea.

Tutkimusprosessimme oli kokonaisuudessaan onnistunut. Saimme laajan ja monipuolisen kyselyaineiston, joka tuotti runsaasti uutta tietoa kouluakäymättömyydestä sosiaalityön perspektiivistä. Tutkimusprosessin alkuvaiheessa valitsemamme teoreettiset viitekehäyksiä oli mahdollista hyödyntää tutkimustulosten analysoinnissa.

Tunnistimme kouluakäymättömyyden ilmiöön liittyen jatkotutkimustarpeita. Suomessa ei ole olemassa virallisia tilastoja kouluakäymättömien oppilaiden määrästä tai siitä, millaisilla tavoilla ongelmaa on kouluissa yritetty ratkaista. Aikaisempi kansallinen tutkimus on ollut vähäistä, vaikka tutkimuksen mukaan kouluakäymättömien oppilaiden määrä on kasvanut viime vuosina. (Määttä ym. 2020, 6, 18.) Tutkimustarpeita olisi muun muassa liittyen kouluakäymättömyyden seurauksiin, sillä niistä ei löytynyt juurikaan tutkimustietoa Suomen kontekstissa. Olisi tärkeää kartoittaa, kuinka suurta osaa oppivelvollisista kouluakäymättömyys koskettaa. Lisäksi tutkimustarvetta olisi yleisesti vielä syistä sekä toimivista menetelmistä ja interventioista ratkaisuprosessiin liittyen, sillä näistäkin löytyi vain niukasti suomalaista tutkimustietoa. Tutkimuksissa olisi tärkeää tuoda esiin kaikkien niiden toimijoiden ja ammattiryhmien näkökulmaa, jotka työssään kohtaavat kouluakäymättömiä oppilaita. Tutkimustiedon avulla olisi mahdollista kehittää kouluakäymättömien oppilaiden kanssa tehtävää moniammatillista työskentelyä.

Lähteet

- Alanko, Katariina 2020: Kohti koulua – Hemmasittarprogrammet koulusta kieltäytyvien oppilaiden tukena. Teoksessa Palmu, Iines (toim.): Takaisin kouluun – koulua koulukäymättömille. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. Jyväskylä.
- Araneva, Mirjam 2016: Lapsen suojeleminen ja päätöksenteko. Käsikirja lapsen asioista päättävälle. Talentum pro. Helsinki.
- Bronstein, Laura R. 2003: A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work* 48:3, 297-306. <https://massachusettspartnershipsfor youth.com/persistent/resources/media/files/A%20Model%20for%20Interdisciplinary%20Collaboration.pdf>
- Bruner, Charles 1991: Ten questions and answers to help policy makers improve children's services. Washington, DC: Education and Human Services Consortium.
- Cantell, Hannele 2010: Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Christenson, Sandra & Thurlow, Martha 2004: School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current directions in psychological science: A journal of the American Psychological Society*, 13 (1), 36-39.
- D'Amour, Danielle & Ferrada-Videla, Marcela & Rodrigues, Leticia San Martin & Beaulieu, Marie Dominique 2005: The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. Teoksessa *Journal of Interprofessional Care*, 19, 116 – 131.
- Enroos, Rosi & Mäntysaari, Mikko 2017: Sosiaalityön tutkimuksen mielekkyydestä ja missiosta. Teoksessa Enroos, Rosi & Mäntysaari, Mikko & Ranta-Tyrkkö, Satu (toim.): Mielekäs tutkimus: Näkökulmia sosiaalityön tutkimuksen missioihin. Tampere University Press. Tampere, 7-38.
- Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus luonnollisten henkilöiden suojelusta henkilötietojen käsittelystä sekä näiden tietojen vapaasta liikkuvuudesta ja direktiivin 95/46/EY kumoamisesta (yleinen tietosuojasäädös) 2016/679.
- Gubbels, Jeanne & van der Put, Claudia & Assink, Mark 2019: Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence* 48, no. 9 (2019): 1637-1667.
- Halme, Nina & Hedman, Lilli & Ikonen, Riikka & Rajala, Rika 2018: Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Työpaperi 15/2018. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki.
- Harrikari, Timo & Romakkaniemi, Marjo & Fiorentino, Vera & Saraniemi, Sanna & Tiitinen, Laura & Leppiaho, Tuomas 2021: Sosiaaliala ja koronaviruspandemia. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskusten julkaisusarja Nro 46.
- Hautala, Salla & Stenman, Henna & Leskelä, Rosalie & Poutanen, Samuli & Louhela-Risteelä, Virpi & Netsäinen, Ulla & Iisakka, Sanna & Merikosken koulun oppilashuollon

- henkilökunta 2020: e-TUPA – Opas kouluakäymättömän oppilaan tukemiseksi. 100 ovea avoinna – Opiskelun ja hyvinvoinnin tuki tulevaisuuden kunnassa.
- Heino, Tarja & Oranen, Mikko 2012: Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.): Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Osuuskunta Vastapaino. Tampere, 217-247.
- Heyne, David & Gren-Landell, Malin & Melvin, Glenn & Gentle-Genitty, Carolyn 2019: Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, vol 26 (1), 8-34.
- Heyne, David & Sauter, Floor & Maynard, Brandy 2015: Moderators and mediators of treatments for youth with school refusal or truancy. Teoksessa Maric, Marija & Prins, Pier & Ollendick, Thomas (toim.): Moderators and mediators of youth treatment outcomes. Oxford University Press, 230-266.
- Hiltunen, Tarja 2021: Perhevalmentajat auttavat perheitä koulupoissaolujen kanssa. Yle Uutiset 10.3.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11830095> Viitattu 11.4.2022.
- Isoherranen, Kaarina 2012: Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Helsingin Yliopisto. Helsinki. 19–20.
- Kane, Rosalie 1980: Multidisciplinary teamwork in the United States: Trends, issues and implications for the social worker. Teoksessa Lonsdale, Susan & Webb, Adrian & Briggs, Thomas (toim.), *Teamwork in the personal and social services and health care* (pp. 138–151). London: Personal Social Services Council.
- Kearney, Christopher & Silverman, Wendy 1996: The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology (New York, N.Y.)* 3, no. 4, 339-354. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>.
- Kekoni, Taru & Mönkkönen, Kaarina & Hujala, Anneli & Laulainen, Sanna & Hirvonen, Jukka 2019: Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa Mönkkönen, Kaarina & Kekoni, Taru & Pehkonen Aini (toim.): *Moniammatillinen yhteistyö- Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Gaudeamus. Helsinki
- Kearney, Christopher 2016: *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.
- Kotiopetus. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kotiopetus> Viitattu 8.2.2022.
- Koulupoissaolo 2022. Research of School Absence. <https://koulupoissaolo.fi/en/start-page/> Viitattu 14.2.2022.
- Lassheikki, Petri 2021: Veturi-luokka saa jatkoa Hollolassa – ministeriön rahalla palkataan opettaja ja koulunkäyntiavustaja. Yle Uutiset 28.4.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11904830> Viitattu 11.4.2022.

Laitinen, Merja & Kemppainen, Tarja & Lakkala, Suvi & Kauppi, Arto & Veikanmaa, Sari & Välimaa, Miia & Turunen Tuija 2018: Sosiaalityön interprofessionaalinen asiantuntijuus: tapausesimerkkinä koulun sosiaalityö. teoksessa Juvonen, Tarja & Lindh, Jari & Pohjola, Anneli & Romakkaniemi Marjo (toim.): Sosiaalityön muuttuva asiantuntijuus. Unipress. Sosiaalityön tutkimuksen seuran vuosikirja Nro 2018, 154–181.

Manner Maria 2020: Kadonneet koululaiset. Helsingin Sanomat 31.5.2020. Viitattu 11.4.2022. <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000006523682.html>

Määttä, Sami & Pelkonen, Jenni & Lehtisare, Suvi & Määttä, Mikko 2020: Kouluakäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekarttoitus. Opetushallitus.

Mönkkönen, Kaarina & Leinonen, Leena & Arajärvi, Miina & Hovatta Anna-Elina & Tusa, Nina & Salokangas, Katri 2019: Moniammatillisen vuorovaikutuksen tarkastelua. Teoksessa Mönkkönen, Kaarina & Kekoni, Taru & Pehkonen Aini (toim.): Moniammatillinen yhteistyö- Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveystalalla. Gaudeamus. Helsinki

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Sitouttava kouluyhteistyö (SKY). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163091/Sitouttava%20kouluyhteistyö.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013

Oppivelvollisuuslaki 1214/2020

Oulun kaupunki 2020. Oulun kaupungin poissaoloihin puuttumisen malli. <https://www.ouka.fi/documents/1127018/0/Oulun+kaupungin+poissaoloihin+puuttumisen+malli.pdf/361fc1ed-2f6f-4219-9e02-0f0c9b75859a>

Palmu, Ines & Sergejeff, Johanna & Puustjärvi, Anita 2020: Koulunkäynnin ongelmat. Teoksessa Palmu, Ines (toim.): Takaisin kouluun – kouluakäymättömille. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. Jyväskylä.

Parton, Nigel 1994: “Problematics of Government”, (Post) Modernity and Social Work. Teoksessa The British Journal of Social Work, 24(1), 9–32. <http://www.jstor.org/stable/23709559>

Payne, Malcolm 2000: Teamwork in Multiprofessional Care. New York: Palgrave.

Pehkonen, Aini & Martikainen, Kaisa & Kinni, Riitta-Liisa & Mönkkönen, Kaarina 2019: Asiakas moniammatillisessa kohtaamisessa. Teoksessa Mönkkönen, Kaarina & Kekoni, Taru & Pehkonen Aini (toim.): Moniammatillinen yhteistyö- Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveystalalla. Gaudeamus. Helsinki.

Pelkonen, Jenni & Virtanen, Tuomo 2021: Nuorten koulupoissaolot: kurkistus koulupoissaolokäsitteisiin ja -tekijöihin sekä tukitoimiin. Niilo Mäki- instituutti. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202109274983>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Perusopetuslaki 628/1998

Pohjola, Anneli 2016: Sosiaalityön vastuu heikompaan asemaan joutuneista. Teoksessa Törönen, Maritta & Hänninen, Kaija & Jouttimäki, Päivi & Lehto-Lundén, Tiina & Salovaara, Petra & Veistilä, Minna (toim.): Vastavuoroinen sosiaalityö. Gaudeamus. Helsinki, 153–172.

Puustjärvi, Anita & Luoma, Ilona 2019: ”Mutta onko tämä lapsi koulukuntoinen?” Koulunkäyntikyvyn arvioiminen ja tukeminen. Lääkärilehti 3 (74), 114–120.

Puustjärvi, Anita 2020: Koulunkäyntikyky. Teoksessa Palmu, Iines (toim.): Takaisin kouluun – koulua kouluakäymättömille. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. Jyväskylä.

Ranta, Elina & Lehtinen, Ulla & Sulkakoski, Sonja & Turunen, Henna, & Niemi, Petteri & Järveläinen, Merja & Martti, Maria & Rantanen, Päivi & Sosiaalialan Opiskelijat TaSo ry 2022: Arki, arvot ja etiikka: Sosiaalialan ammattihenkilön eettiset ohjeet. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. PunaMusta Oy.

Reid, Ken 1999: Truancy and schools. Routledge. London and Newyork.

Ronkainen, Anna 2021: Näiden ysiluokkalaisten mielestä koulussa ei puhuta ikinä tunteista, ja se näkyy poissaoloissa – nyt ongelma halutaan ratkaista uusin tavoin. Yle Uutiset 5.11.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-12170436> Viitattu 11.4.2022.

Räty, Tapio 2019: Lastensuojelulaki. Käytäntö ja soveltaminen. Edita. Helsinki.

Saikku, Peppi 2018: Hallinnan rajoilla. Monialainen koordinaatio vaikeasti työllistyvien työllistymisen edistämiseksi. Helsinki. Unigrafia.

Sergejeff, Johanna & Puustjärvi, Tiina & Palmu, Iines 2020: Monialainen yhteistyö ja opiskeluhuolto. Teoksessa Palmu, Iines (toim.): Takaisin kouluun – koulua kouluakäymättömille. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. Jyväskylä.

Sosiaalihuoltolaki 1301/2014

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018: Laadullinen Tutkimus Ja Sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019: Ihmiseen kohdistuvan tutkimustoiminnan eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Virtanen, Tuomo 2016: Student engagement in Finnish lower secondary school. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Virtanen, Tuomo 2017: Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 27 (2), 4-13.

Vuolanto, Pia & Vanhala, Anni & Eevi Apponen 2015: "Monitieteisyyden Ja Moniammatillisuuden Maastoissa - Sosiaalityö Ja Hoitotiede Kumppaneina." *Yhteiskuntapolitiikka* 3 (2015): 292–298.

Vuolanto, Pia 2013: *Boundary-Work and the Vulnerability of Academic Status: the Case of Finnish Nursing Science*. Tampere: Tampereen yliopisto, väitöskirja, Acta Universitatis Tamperensis 1867.

Wallin, Aila 2011: *Sosiaalityö Koulussa: Avaimia Hyvinvointiin*. Tietosanoma. Helsinki.

Watkin, Alison & Linqvist, Susanne & Black, Jane & Watts, Fiona 2009: Report on the implementation and evaluation of an interprofessional learning programme for inter-agency child protection teams. *Child abuse Review* 18, 151–167.

Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991

Yliruka, Laura & Vartio, Riitta & Pasanen, Kaisa & Petrelius, Päivi 2018: Monimutkaiset ja erityistä osaamista edellyttävät asiakastilanteet sosiaalityössä: Valtakunnallisen kyselyn tuloksia. *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos*. Helsinki.

Äärelä, Tanja 2012: "Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla": nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. *Lapland University Press*. Rovaniemi.

Liite 1. Saatekirje

Saatekirje Sosiaalityön uraverkosto- facebook ryhmään:

Hei!

Oletko kohdannut sosiaalityössä lapsia tai nuoria, joilla on runsaasti koulupoissaoloja? Oletko sinulla mahdollisuus vastata anonyymiin kyselyyn?

Olemme sosiaalityön opiskelijat Suvi Ilvesluoto ja Tuuli Rontti Lapin yliopistosta. Teemme pro gradu- tutkielmaa kouluikämyttömyydestä ja siihen puuttumisesta sosiaalityön kontekstissa.

Haluamme tutkimuksellamme selvittää, millaisin sosiaalityön keinoin kouluikämyttömyyttä oppilasta voidaan tukea poissaolojen vähentämiseksi. Lisäksi haluamme selvittää, millainen merkitys moniammatillisella yhteistyöllä on kouluikämyttömyyden ratkaisemisessa.

Aihe on ajankohtainen, sillä vuonna 2020 tehdyn tutkimuksen mukaan vähintään 4000:lla yläkoululaisella, eli noin 2–3 %:lla kaikista Suomen yläkoululaisista oli niin paljon koulupoissaoloja, että heistä voidaan puhua kouluikämyttöminä oppilaina (Määttä ym. 2020, 32).

Kouluikämyttömyydellä tarkoitetaan tutkimuksessa sellaisia poissaoloja, jotka aiheuttavat oppilaalle suuren määrän ja koulunkäynnin epäsäännöllisyyden vuoksi erilaisia ongelmia. Tutkimuksen ulkopuolelle jäävät ne oppilaat, jotka ovat lopettaneet koulunkäynnin kokonaan sekä oppilaat, jotka ovat kotiopetuksessa.

Aikaa kyselyn vastaamiseen kannattaa varata noin 15–30 min. Toivomme saavamme monipuolisesti vastauksia erilaisissa työtehtävissä työskenteleviltä sosiaalityöntekijöiltä. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. Käytämme tutkimusaineistoa ainoastaan pro gradu- tutkielmaamme varten. Kysely toteutetaan anonyymisti. Kyselyssä ei kerätä henkilötietoja eikä organisaatioihin liittyviä tietoja. Taustatietona kysytään vastaajan työtehtävää. Sitoudumme noudattamaan tutkielmassamme tutkimuseettisiä periaatteita (TENK). Käsittelemme aineistoa luottamuksellisesti ja tietoturvallisesti tutkimuksen aikana, ja hävitämme aineiston asianmukaisesti tutkimuksemme valmistuttua.

Jos sinulla on kysyttävää, tai haluat lisätietoja tutkimuksesta, voit olla yhteydessä meihin sähköpostitse trontti@ulapland.fi tai silveslu@ulapland.fi.

Pro gradumme ohjaajana toimii yliopistonlehtori Mari Kivistö (mari.kivisto@ulapland.fi).

Kiitämme jo etukäteen kaikkia vastaajia arvokkaasta tutkimustiedosta!

Vastausaikaa on 17.4.2022 asti.

Linkki kyselyyn <https://link.webpolsurveys.com/S/8000FB5682529558>

Ystävällisin terveisin,
Suvi Ilvesluoto

Lapin yliopisto
silveslu@ulapland.fi

Tuuli Rontti
 Lapin yliopisto
trontti@ulapland.fi

Liite 2. Kyselylomake

Kyselylomake

Suostumus tutkimukseen osallistumiseen

Haluan osallistua tutkimukseen. Olen tutustunut tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta, sen tarkoituksesta, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä aineiston käsittelystä voidakseni antaa suostumukseni tutkimukseen osallistumiseksi.

En halua osallistua tutkimukseen ja poistun lomakkeelta.

Kouluakäymättömyydellä tarkoitetaan tutkimuksessa sellaisia poissaoloja, jotka aiheuttavat oppilaalle suuren määrän ja koulunkäynnin epäsäännöllisyyden vuoksi erilaisia ongelmia. Tutkimuksen ulkopuolelle jäävät ne oppilaat, jotka ovat lopettaneet täysin koulunkäynnin. (Määttä ym. 2020, 6.) Tutkimuksessa kouluakäymättömyyden tarkastelu koskee nykyisen oppivelvollisuuden alaisia oppilaita, eli tarkastelu ylettyy peruskoulun lisäksi myös toisen asteen opintoihin.

Taustatiedot

Valitse alla olevista itsellesi sopiva vaihtoehto, tai kirjoita vastauksesi sille varattuun tilaan.

1. Työtehtäväsi sosiaalityössä

koulukuraattori

lastensuojelun sosiaalityöntekijä

perhesosiaalityön sosiaalityöntekijä

muu, mikä _____

Kouluakäymättömyys – syyt ja puuttuminen

Kerro seuraavaksi kouluakäymättömyyteen liittyvistä kokemuksistasi omin sanoin. Muistathan, ettet sisällytä vastauksiisi henkilöiden tai organisaatioiden nimiä.

2. Miten kouluakäymättömät oppilaat päätyvät asiakkuuteesi?

3. Millaisia syitä kouluakäymättömyyden taustalla olet kohdannut työssäsi?

4. Millaisia tukitoimia voit tarjota työssäsi kouluakäymättömälle oppilaalle?
5. Ovatko nämä tukitoimet mielestäsi riittäviä?
 Kyllä
 Ei
 En osaa sanoa

6. Millaisia haasteita olet havainnut työssäsi liittyen kouluakäymättömyyden ratkaisemiseen?

7. Millaisia tukitoimia tai ratkaisuehdotuksia toivoisit voivasi tarjota oppilaalle kouluakäymättömyyden ratkaisemiseksi?

8. Miten koronapandemia on heijastunut lasten ja nuorten koulunkäyntiin tai kouluakäymättömyyteen? Millaisia haasteita tai mahdollisuuksia se on tuonut?

Moniammatillinen verkostotyöskentely

Seuraavissa kysymyksissä kouluakäymättömyyttä ja siihen puuttumista tarkastellaan moniammatillisen verkostotyöskentelyn näkökulmasta.

9. Hyödynnätkö moniammatillista verkostoa työskennellessäsi kouluakäymättömän oppilaan asioissa? Mikäli vastaat ei, kysely päättyy tähän.
 Kyllä
 Ei (kysely päättyy)

10. Millä tavoin hyödynnät moniammatillista verkostoa kouluikäikäymättömän oppilaan asioissa? Keitä verkostoon kuuluu, ja mitkä ovat heidän roolinsa?
11. Millaisia hyötyjä moniammatillisella verkostotyöskentelyllä on mielestäsi kouluikäikäymättömyyden ratkaisemisessa?
12. Millaisia konkreettisia tukitoimia olette tarjonneet oppilaalle koulunkäynnin tukemiseksi moniammatillisen yhteistyön tuloksena?
13. Millaisia haasteita olette havainneet moniammatillisessa työskentelyssä liittyen kouluikäikäymättömyyden ratkaisemiseen?
14. Reflektoitteko moniammatillista työskentelyä myöhemmin moniammatillisen ryhmän kanssa? (Mikä onnistui työskentelyssä, mikä ei, mistä oppia tulevaan?)
- [] Kyllä, miten? _____
- [] Ei, miksi? _____
15. Millä tavoin huoltaja ja lapsi otetaan huomioon moniammatillisessa työskentelyssä?