

HEA

HELSINGIN YLIOPISTON
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Perusopetuksen poissaolojen ja niihin annetun tuen vaikutukset koulunkäyntiin

Tutkimushankkeen loppuraportti



Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2024

Perusopetuksen poissaolojen ja niihin annetun tuen vaikutukset koulunkäyntiin

Tutkimushankkeen loppuraportti

Helsinki 2024

Kirjoittajat

Risto Hotulainen
Kati Vasalampi
Mikko Asikainen
Laura Heiskala
Suvi Kanerva
Noona Kiuru
Esko Lindgren
Eelis Mikkola
Sanna Oinas
Irene Rämä
Ronja Sinkkonen
Mari Tunkkari
Marika Viita
Tuomo Virtanen

Julkaisusarja: Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit

Numero: 1/2024

Julkaisija: Koulutuksen arviointikeskus HEA, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.

ISSN 2737-081X

ISBN 978-952-84-0158-2

Kannen kuva

Mostphotos

Kannen taitto

Pia Mikkola

Kielenhuolto

Ella Väätäinen

www.helsinki.fi/hea

Perusopetuksen poissaolojen ja niihin annetun tuen vaikutukset koulunkäyntiin

Tutkimusraportti

Tiivistelmä

Tämä loppuraportti perustuu opetus- ja kulttuuriministeriön käynnistämään tutkimukseen perusopetuksen poissaolojen ja niihin annetun tuen vaikutuksista koulunkäyntiin. Ilmiötä tarkasteltiin useita aineistoja hyödyntäen Helsingin ja Jyväskylän yliopistoissa.

Raportin ensimmäisessä osassa tarkastellaan koulupoissaolojen yhteyttä opintojen etenemiseen, hyvinvointiin, motivaatioon sekä saatuun tukeen peruskoulussa ja toisella asteella. Aineistoina hyödynnettiin vuosina 2013–2016 kerättyä Alkuportaat-pitkittäistutkimusaineistoa (Lerikkanen ym., 2006–2016) ja sen jatkoa, 2016–2023 kerättyä Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -pitkittäistutkimusaineistoa (Vasalampi & Aunola, 2016–). Tämän lisäksi osatutkimuksessa hyödynnettiin koulujen rekisteriaineistoa toisen asteen opinnoista valmistumisesta sekä Kelan rekisteriaineistoa toisen asteen opintojen aikana tehdyistä masennuslääkeostoista ja toimeentulotuen saamisesta varhaisaikuisuudessa.

Ensimmäisessä osassa havaittiin, että valtaosalla pitkittäistutkimukseen osallistuneista nuorista oli vähän poissaoloja peruskoulun aikana eli vuosina 2013–2016. Nämä nuoret menestyivät hyvin koulussa ja arvioivat hyvinvointinsa paremmaksi kuin poissaolevat nuoret. He myös valmistuivat toiselta asteelta poissaolevia nuoria todennäköisemmin kolmessa ja puolessa vuodessa. Noin kahdeksalla prosentilla nuorista oli vaikeuksia kouluun kiinnittymisessä, mikä näkyi runsaina koulupoissaoloina. Noin neljällä prosentilla nuorista oli tasaisen paljon poissaoloja peruskoulun aikana. Näille nuorille oli tyypillistä psyykinen pahoinvointi kuten sisään- ja ulospäinsuuntautuneet oireet ja motivaatio-ongelmat peruskoulussa. Noin kahdella prosentilla nuorista poissaolot lisääntyivät yläkouluun siirtymisen jälkeen. Lisääntyneisiin poissaoloihin liittyi runsasta ulospäinsuuntautuvaa oireilua kuten yliaktiivisuutta ja käytöshäiriöitä erityisesti yläkouluissa sekä muita suurempi riski syyllistyä rikkeisiin toisella asteella. Noin prosentilla nuorista poissaolokierre alkoi jo alakoulussa. Tämän ryhmän nuorille oli tyypillistä psyykinen pahoinvointi peruskoulussa kuten runsaat sisäänpäin suuntautuneet oireet, opiskelun kokeminen merkityksettömänä, heikko oppimismotivaatio ja koulumenestys sekä yksinäisyyden kokemukset toisella asteella. He myös kokivat saavansa vähemmän sosiaalista tukea vanhemmilta ja opettajilta peruskoulussa ja toisella asteella. Näillä nuorilla oli myös kohonnut riski saada toimeentulotukea varhaisaikuisuudessa. Kaiken kaikkiaan tulokset osoittavat, että osa nuorista tarvitsee lisää tukea edistämään kouluympäristöön kiinnittymistä erityisesti koulutuksen nivelvaiheissa. Nuoret, jotka ovat riskissä ajautua poissaolokierteeseen, tarvitsevat lisää tukea erityisesti opettajilta ja huoltajilta peruskoulussa ja toisella asteella.

Tutkimuksen toisessa osassa käytettiin pääosin kolmea eri aineistoa, joista jokaisesta kirjoitettiin oma erillinen lukunsa käsillä olevaan raporttiin.

Luvussa kolme tarkastellaan digitaaliseen oppilashallintojärjestelmään vuosina 2016–2023 kirjattuja erilaisia merkintöjä. Kirjaukset saatiin käyttöön kuudesta kunnasta

ja ne sisälsivät 3.–9.-luokkalaisten oppilaiden perustietojen, arvosanojen ja poissaolomerkintöjen lisäksi palautemerkintöjä. Oppilaat jaettiin poissaolojen määrän mukaan neljään poissaolotasoon: (1) alle 5 prosenttia poissa, (2) 5–9 prosenttia poissa, (3) 10–20 prosenttia poissa ja (4) yli 20 prosenttia poissa. Näistä kaksi viimeistä nähdään ongelmallisina poissaoloina. Seitsemän vuoden (4.–9. lk.) seurantajaksolla vuonna 2014 koulunkäynnin aloittaneet oppilaat jakautuivat kolmeen luokkaan sen mukaan, miten he siirtyivät poissaolotasojen välillä lukuvuosittain. Hieman yli puolet oppilaista kuului luokkaan, jota kuvasi poissaolojen pysyminen vähäisenä koko seurannan ajan. Kolmasosa oppilaista oli vähän poissa alakoulussa, mutta heidän poissaolonsa kasvoivat yläkouluun saapuessa. Loput, noin kuudesosa oppilaista, kuuluivat paljon poissaolevaan luokkaan. Heidän runsaat poissaolonsa alkoivat jo alakoulussa. Erityisesti huomattiin, että yli 20 prosentin poissaolot kuudennella luokalla ennustavat vahvasti yli 20 prosentin poissaoloja koko yläkoulun ajan. Lisäksi tulokset osoittivat, että palautemerkinnät, joita opettajat kirjaavat oppilailleen käyttäytymiseen ja työskentelyyn liittyen, heijastuvat osaltaan poissaoloihin. Toistuvat merkinnät läksyunohduksista, häiritsevistä käyttäytymistä ja myöhästymisistä ennustivat ongelmallisia poissaoloja myöhemmin koulupolulla.

Luvussa neljä ilmiötä tarkastellaan oppilaskyselyaineistolla, joka sisälsi sekä määrällisiä että laadullisia kysymyksiä. Oppilaskysely toteutettiin sähköisesti kevään 2023 aikana hankkeeseen osallistuvissa kouluissa luokka-asteilla 4–9. Kyselyaineistoa analysoitiin sekä määrällisesti että laadullisesti. Tulokset osoittivat, että yli 10 prosenttia poissaolevat oppilaat eivät suhtaudu kovinkaan vakavasti poissaolojen kertymiseen, eivätkä he koe opettajien kovinkaan systemaattisesti seuraavan tällaisia poissaolojen kasaantumisia. Yläkouluoppilasaineistolla toteutetut tilastolliset mallinnukset osoittivat, että koulun säännöt ja opettajien systemaattisuus poissaoloihin puuttumisessa olivat negatiivisesti yhteydessä oppilaan koulussa kokemiin haasteisiin ja poissaoloihin. Laadullinen, oppilaiden poissaolojen vähentämistä ja ennaltaehkäisyä tarkastellut osatutkimus osoitti, että opettajan lämmin, välittävä ja aktiivinen suhtautuminen koulusta poissaolevaan ja kouluun poissaolojen jälkeen palaavaan oppilaaseen sekä koulunkäynnin oppilaskohtaisen merkityksellisyyden vahvistaminen voivat vähentää myöhempiä poissaoloja.

Luvussa viisi tarkastellaan poissaolojen seurantaan ja puuttumiseen käytettyjä tukikeinoja ja -toimia. Aineisto muodostui oppilaiden pedagogisista asiakirjoista, joita ovat oppimissuunnitelma, pedagoginen arvio, pedagoginen selvitys ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Pedagogiset asiakirjat saatiin neljästä kunnasta yhteensä 566 oppilaalta. Asiakirjojen tekstitiedot yhdistettiin rekisteriaineiston oppilaskohtaisiin poissaolomääriin lukuvuositasolla, ja laadullinen sisällönanalyysi kohdistui niihin teksteihin, joissa käsiteltiin oppilaan poissaoloja ja niiden vähentämiseksi tarjottua tukea. Aineiston oppilaista hieman yli puolella havaittiin vähenemistä poissaoloissa ainakin joinakin seurantajakson lukuvuosista. Poissaolojen vähenemiseen yhteydessä olevia yksittäisiä tukikeinoja kirjattiin 55 erilaista, jotka kasaantuivat 80 oppilaalle. Tukikeinoista käytetyimmät olivat pienryhmä, koulunvaihto, vuosiluokkaan sitomaton opetus (VSOP), koulupäivän lyhentäminen tai keventäminen, erityisen tuen piiriin siirtäminen ja moniammatillinen yhteistyö. Pedagogisten asiakirjojen aineistossa

moniammatillisista toimijoista oli rehtori mainittu useimmin, mutta toisaalta poissaoloihin yhteydessä olevassa toimivassa tuessa moniammatillisten toimijoiden osuus jäi hyvin vähäiseksi. Asiakirjoissa kirjausten tulkinnanvaraisuus, päivittämisen satunnaisuus ja poissaoloihin kohdistuvan tuen epämääräisyys vaikeuttivat selvästi kokonaiskäsityksen saamista oppilaan koulunkäynnin tilasta.

Tutkimuksemme tulokset antavat aihetta huoleen useasta eri näkökulmasta ja korostavat poissaoloja ennaltaehkäisevän toiminnan tärkeyttä kouluissa. Seuraavaksi esitämme suosituksia, jotka pohjautuvat luvuittain esittämiimme tutkimustuloksiin.

Avainsanat: hyvinvointi, kouluun kiinnittyminen, koulupoissaolot, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, palautemerkinnät, pedagoginen kirjaaminen, perusopetus

Effekter av frånvaro och det stöd som ges för dem på skolgång inom den grundläggande utbildningen

Forskningsrapport

Sammanfattning

Denna slutrapport baserar sig på en undersökning initierad av undervisnings- och kulturministeriet om vilka effekter frånvaro och det stöd som ges i samband med frånvaro har på skolgången inom den grundläggande utbildningen. Fenomenet undersöktes genom att dra nytta av flera forskningsmaterial vid Helsingfors och Jyväskylä universitet.

I rapportens första del undersöktes sambandet mellan skolfrånvaro och framskridande av studier, välmående, motivation samt erhållet stöd i grundskolan och på andra stadiet. Forskningsmaterialet utgjordes av longitudinella uppföljningsmaterial insamlade 2013–2016 inom *Alkuportaat*-studien (Lerkkanen m.fl., 2006–2016) och dess uppföljning, den longitudinella studien *Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin* som samlades 2016–2023 (Vasalampi & Aunola, 2016–). Utöver dessa material användes skolors registerdata om avslutade studier på andra stadiet samt FPA:s registerdata om inköp av antidepressiva läkemedel under andra stadiet och erhållet grundläggande utkomststöd under tidig vuxenålder.

I den första delen framgick det att majoriteten av de unga som deltog i den longitudinella studien hade få frånvaron under grundskolan, det vill säga under åren 2013–2016. Dessa ungdomar lyckades bra i skolan och uppskattade sitt välmående som bättre än de ungdomarna som var frånvarande. De utexaminerades från andra stadiet med större sannolikhet inom tre och ett halvt år jämfört med de ungdomarna som var frånvarande. Cirka åtta procent av ungdomarna hade problem med anknytning till skolan, vilket syntes som riklig skolfrånvaro. Cirka fyra procent av ungdomarna hade kontinuerlig hög frånvaro under grundskolan. För dessa ungdomar var det typiskt med psykisk ohälsa, såsom inåt- och utåtriktade symtom och motivationsproblem under grundskolan. För cirka två procent av ungdomarna ökade frånvaron efter övergången till högstadiet (årskurserna 7–9). I samband med den ökade frånvaron förekom omfattande utåtriktade symtom såsom hyperaktivitet och beteendeproblem, särskilt i högstadiet (åk 7–9), samt en högre risk att begå regelförbrytningar på andra stadiet. För cirka en procent av ungdomarna började frånvaron samlas redan i lågstadiet. Psykisk ohälsa var typiskt för denna grupp under grundskolan. Exempelvis förekom betydande inåtvända symtom, upplevelse av meningslöshet gällande studier, svag studiemotivation och skolprestationer samt upplevelse av ensamhet på andra stadiet. Ungdomarna upplevde också att de fick mindre socialt stöd från föräldrar och lärare både i grundskolan och under andra stadiet. Dessa ungdomar hade också en ökad risk att erhålla grundläggande utkomststöd i tidig vuxenålder. Resultaten visar att en del ungdomar behöver mer stöd för att främja anknytningen till skolmiljön, särskilt vid övergångar mellan utbildningsnivåer. Ungdomar som riskerar att hamna i en frånvarospiral behöver mer stöd, särskilt från lärare och vårdnadshavare i grundskolan och på andra stadiet.

I undersökningens andra del användes huvudsakligen tre olika forskningsmaterial, varav varje material behandlas i var sitt kapitel i denna rapport.

I kapitel tre undersöktes olika typer av noteringar som gjorts i det digitala elevadministrationssystemet under åren 2016–2023. Man fick tillgång till uppgifter från sex kommuner och de omfattade, förutom grunduppgifter, betyg och frånvaronoteringar för elever i årskurs 3–9, även responsanteckningar. Baserat på mängden frånvaron delades eleverna delades in i fyra frånvaronivåer. De två sista nivåerna, ”10–20 % frånvaro” och ”mer än 20 % frånvaro”, ansågs vara problematiska frånvaronivåer. Under den sjuåriga uppföljningsperioden (årskurserna 4–9) fördelades eleverna som började skolan 2014 i tre grupper enligt på hur deras frånvaronivåer förändrades under läsåren. Drygt hälften av eleverna tillhörde gruppen med konstant låg frånvaro under hela uppföljningsperioden. En tredjedel av eleverna hade låg frånvaro under lågstadiet (årskurserna 1–6), men deras frånvaro ökade under högstadiet (årskurserna 7–9). Resten, cirka en sjättedel av eleverna, tillhörde gruppen med hög frånvaro som började redan under lågstadiet (åk 1–6). Särskilt noterades att mer än 20 procents frånvaro under årskurs sex starkt förutsäger frånvaro högre än 20 procent under hela högstadiet (åk 7–9). Därtill visade resultaten att responsanteckningar om elevers beteende och skolarbete, såsom upprepade noteringar om glömda läxor, störande beteende och förseningar, förutsäger frånvaro på problematisk nivå senare under skolgången.

I kapitel fyra undersöktes fenomenet med hjälp av en elevenkät, som innehöll både kvantitativa och kvalitativa frågor. Elevenkäten genomfördes elektroniskt under våren 2023 med hjälp av *Opentunti ry* i årskurserna 4–9 i de skolor som deltog i projektet. Enkätmaterialen analyserades både kvantitativt och kvalitativt. Resultaten visar att elever redan med över 10 procents frånvaro inte förhåller sig på allvar till sin frånvaro, och de upplevde att lärarna inte systematiskt följde upp deras frånvaroutmaningar. Statistiska modelleringar som genomfördes med högstadielevmaterial visade att skolans regler och lärarnas systematik relaterade negativt till de utmaningar eleverna upplevde i skolan och deras frånvaro. Den kvalitativa delstudien, som undersökte minskande och förebyggande av skolfrånvaro, visade att lärarens varma, omtänksamma och aktiva attityd gentemot en frånvarande elev och vid återkomst till skolan kan minska frånvaron samt ökar elevens upplevelse av meningsfullhet med skolgången.

I kapitel fem examinerades de stödåtgärder och -metoder som användes för att övervaka och åtgärda frånvaron. Materialet bestod av elevernas pedagogiska dokument, såsom individuella studieplaner, pedagogiska bedömningar, pedagogiska utredningar och individuella planer för anordnande av undervisning (IP). De pedagogiska dokumenten kom från fyra kommuner och omfattade totalt 566 elever. Textinformationen i dokumenten kombinerades med registerdata om elevernas frånvaromängder per läsår. En kvalitativ innehållsanalys fokuserade på de texter som behandlade elevers frånvaro och det stöd som erbjöds för att minska den. I materialet visade något mer än hälften av eleverna en positiv utveckling i sin frånvaro under åtminstone några av uppföljningsåren. För 80 elever noterades totalt 55 olika enskilda stödåtgärder som var relaterade till minskad frånvaro. De mest använda stödåtgärderna var undervisning i smågrupp, skolbyte,

årskursintegrerad undervisning, förkortande eller lättande av skoldagen, övergång till särskilt stöd och multiprofessionellt samarbete. I hela materialet var rektorn den oftast nämnda multiprofessionella aktören, men däremot förblev insatsen av de multiprofessionella aktörerna mycket låg för fungerande stöd. Tolkningsmöjligheter av dokumentens anteckningar, slumpmässigheten i uppdateringarna och otydligheten i stödet relaterat till frånvaro försvårade betydande möjligheten att få en helhetsbild av elevens skolsituation.

Våra forskningsresultat ger anledning till oro från flera perspektiv och betonar vikten av förebyggande åtgärder mot frånvaro i skolorna. Till näst presenterar vi rekommendationer som grundar sig på de forskningsresultat som vi presenterat i respektive kapitel.

Nyckelord: välmående, anknytning till skolan, skolfrånvaro, stöd för lärande och skolgång, responsanteckningar, pedagogisk dokumentation, grundutbildning

The effects of basic education students' absences and the support provided for them on schooling

Research report

Abstract

This is the final report of a research project funded by the Ministry of Education and Culture in Finland. The project examined the associations between students' school absences and their learning and wellbeing in Finnish basic education. This phenomenon was studied by the researchers in the University of Jyväskylä and the University of Helsinki using various data sets.

The first section of the report focuses on the associations between students' school absences and their wellbeing, motivation, school paths, and received support in basic education and upper secondary education. The data for this sub-study were collected between the years of 2013 and 2016 (First Steps study; Lerkkanen et al., 2006–2016) and 2016 and 2023 (School Path study; Vasalampi & Aunola, 2016). In addition, register data on students' school completion, receipt of social assistance and purchases of antidepressants in early adulthood were used. The results of this sub-study showed that most of the students who participated in the longitudinal study had low and stable levels of school absences in basic education between the years of 2013 and 2016. These students had higher academic achievement and wellbeing than the students who were highly absent from school. They were also more likely to complete upper secondary education in three and a half years than students with high school absences. Approximately eight percent of the students had problems with their school engagement which was reflected in their high school absences. About four percent of the students had high and stable levels of school absences in basic education. These students tended to have lower motivation and wellbeing, such as high internalizing and externalizing problems. About two percent of the student demonstrated increased levels of school absences after the transition to lower secondary school. High externalizing problems such as hyperactivity and conduct problems were typical for these students in lower secondary school. They were also more likely to have police contact in upper secondary education compared to the other students. For about one percent of the students, the cycle of school absences began already in primary school. High internalizing symptoms and cynicism, low motivation, and poor academic achievement in basic education as well as feelings of loneliness in upper secondary school were typical for these students. These students perceived less social support from parents and teachers in basic education and upper secondary education compared to other students. They also had a higher risk of receiving social assistance in early adulthood. Overall, these results indicate that some students need more support to adapt to the school environment especially during the transition to lower secondary school. Students who are at risk of high and chronic school absenteeism need more support from teachers and parents in basic education and upper secondary education.

The second section of the report uses three different data sets and the sub-studies using these data are separated into their own chapters.

In chapter three, registry data from student administration system database were examined. The data included background information on the students' course grades, absenteeism data, and digital feedback notifications from teachers. The sample was 3rd to 9th grade students (N = 11,637) from six Finnish municipalities from school years 2016/2017–2022/2023. The students were divided into four groups based on their absences (“less than 5 % absent”, “5–9 % absent”, “10–20 % absent”, and “over 20 % absent”) according to their absences. Out of these four, the last two are considered “problematic absences”. Longitudinal analyses over a seven-year period (4th to 9th grade) showed that students who began basic education in 2014 can be divided into three latent classes based on their absence group memberships at different school years. A little more than half of the students belonged to class of few absences. About one third of the students had little absences in primary school but their absences increased in lower secondary education. The rest, about one sixth of the students, were part of a class of abundant absences. Their absences began already in primary school. Specifically, it was noted that being in group “over 20 % absent” in the 6th grade predicted being absent for over 20 per cent of the school days for the whole lower secondary level. Additionally, this sub-study found that teachers' digital feedback notifications about behaviour and forgotten schoolwork were connected to students' absences. Repeated feedback on forgotten schoolwork, inappropriate behaviour and being late for lessons predicted problematic absences in later school years.

In chapter four, the phenomenon of school absenteeism was approached with a student questionnaire data with both quantitative and qualitative questions. The data was collected during the Spring term of 2023 from 4th to 9th grade students in four municipalities participating in the project. Questionnaire data was connected to the registry data presented above. Quantitative analyses showed that even the students who were absent for over 10 per cent of the school days during the Spring term were not very concerned about their absences and that they did not feel like their teachers were systematically paying attention to their problems with attendance. According to a structural equation modelling with the lower secondary education sample there is a negative connection between clear school rules and teachers' systematic approach to absenteeism, and students' absenteeism and difficulties at school. Qualitative analysis on students' written answers for questions about how to decrease and prevent absences gave evidence that teachers warm, caring, and active attitude towards absent and returning students and enhancing students' feelings of meaningfulness could reduce later absences.

In chapter five, means of support used for absence monitoring and intervention were examined. The data included text excerpts from students' pedagogical documents. Document types were learning plans, pedagogical assessments, pedagogical statements, and individual educational plans (IEP). These documents were received from four municipalities and a total of 566 students. Text excerpts were connected to the students' yearly absence data. Qualitative content analysis was performed to those excerpts that described students' absenteeism and the support provided from them. A little more than half of the students had a decrease in their absences at least once in school years 2018/2019–

2022/2023. Only 55 individual descriptions of support were found from data, and they were recorded to 80 students. The most often used means of support were small groups, changing schools, grade-independent studies, shortening school days, and multi-professional cooperation. Principal was the most mentioned agent of multi-professional cooperation, but the number of mentions in total was very small. The interpretability of the excerpts, the randomness of updating the documents, and the vagueness of the support for absenteeism made it difficult to get an overall understanding of the state of the students' school attendance and its support.

The results indicate a cause for concern from various perspectives and highlight the importance of prevention of absenteeism.

Keywords: wellbeing, school engagement, school absenteeism, support for learning and school attendance, feedback notes, pedagogical documents, basic education

Suosituksset

Tutkimushankkeen tulosten perusteella esitämme koulutuksen järjestäjille, koulujen henkilöstölle, opettajille, huoltajille ja koulutuspoliittisen päätöksenteon tueksi suosituksia oppilaiden poissaolojen ennaltaehkäisemiseksi ja vähentämiseksi. Suosituksia on yhteensä seitsemäntoista kappaletta ja ne on jaettu neljään osaan raportin lukujen mukaisesti.

Poissaolot, hyvinvointi, motivaatio ja opinnoissa edistymiseen

- Koulupoissaolojen ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen tarvitaan ennen kaikkea yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta edistäviä toimia erityisesti opintojen nivelvaiheissa.
- Poissaolojen tunnistamiseen, ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota.
- Poissaolojen kehityskulkujen erilaiset riskitekijät ja seuraukset hyvinvoinnille, motivaatiolle sekä toisen asteen opintojen etenemiselle tulisi huomioida tukitoimien suunnittelussa ja kohdentamisessa.
- Poissaolojen määrän tulisi olla yksi tuen saamisen kriteeri koulussa.
- Osa nuorista tarvitsee erityisesti uuteen kouluympäristöön kiinnittymistä edistävää tukea opintojen nivelvaiheissa.
- Tiedon siirto koulutusasteelta toiselle on tärkeää tuen tarjoamisen kannalta opintojen nivelvaiheissa.
- Erityisesti ne nuoret, joiden poissaolokierre alkaa jo varhain peruskoulussa, tarvitsevat enemmän tunnetukea huoltajilta ja opettajilta peruskoulussa sekä toisella asteella.
- On tärkeää tunnistaa koulupoissaolojen taustalla olevia perheeseen liittyviä riskitekijöitä (esim. yksinhuoltajuus) ja tarjota huoltajalle tukea ja keinoja edistää nuoren kouluun kiinnittymistä.

Poissaolokirjaukset, tukitoimet ja palautemerkinnät

- Poissaolojen kertyminen tulisi katkaista jo alakoulussa.
- Poissaolo- ja palautemerkintöjen kirjaustapoja tulisi yhtenäistää.
- Palautemerkintöjen antamisen hyödyllisyyttä tulisi arvioida oppilaan näkökulmasta, ja oppilaille tulisi tarjota merkintöjen sijaan tukea oppimiseen ja oman toiminnan ohjaamiseen.

Poissaolot, tuki ja kouluun kiinnittyminen

- Oppilaiden ja huoltajien ymmärrystä poissaolojen seuraamuksista oppimiselle ja koulunkäyntiin kiinnittymiselle on vahvistettava.
- Oppilaiden poissaoloseurantaan, sen läpinäkyvyyteen ja poissaoloihin puuttumisen yhdenmukaistamiseen on edelleen kiinnitettävä enemmän huomiota kouluissa.
- Koulun opettajien ja muun henkilökunnan tulee ottaa aktiivinen, lämmin ja välittävä suhtautuminen niin koulusta poissaolevaan kuin poissaolojen jälkeen kouluun palaavaan oppilaaseen.

Poissaolot pedagogisissa asiakirjoissa

- Poissaoloja koskevat kirjaukset oppilaskohtaisissa asiakirjoissa tulisi ajoittaa ja dokumentoida niin, että poissaoloissa tapahtuneita muutoksia voidaan seurata ja niihin voidaan reagoida riittävän ajoissa.
- Poissaoloihin puuttumiseen ja ennaltaehkäisemiseen kohdistuvat tukitoimet tulisi kirjata oppilaskohtaisiin asiakirjoihin, ja niiden vaikutuksia tulisi arvioida ja kirjata säännöllisesti näihin asiakirjoihin.
- Poissaoloihin kohdistuvan moniammatillisen yhteistyön tulisi olla säännöllistä ja pitkäkestoista.

Sisältö

1 JOHDANTO.....	17
1.1 Tutkimushankkeen viitekehys.....	18
1.1.1 Poissaolot	18
1.1.2 Koulunkäyntiin kiinnittyminen	20
1.1.3 Sosiaalinen tuki	22
1.1.4 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	23
1.2 Lähteet.....	25
2 POISSAOLOJEN YHTEYS HYVINVOINTIIN, MOTIVAATIOON JA OPINTOJEN ETENEMISEEN	29
Mari Tunkkari, Kati Vasalampi, Noona Kiuru ja Tuomo Virtanen	29
2.1 Aineiston kuvaus	29
2.1.1 Muuttujat	31
2.1.2 Aineiston analysointi.....	34
2.2 Tulokset.....	35
2.2.1 Koulupoissaolojen määrät eri syiden perusteella ja sukupuolierot poissaolojen syissä	35
2.2.2 Koulupoissaolojen kehityspolut kuudennelta yhdeksännelle luokalle ja niiden sosiodemografiset taustatekijät	36
2.2.3 Koulupoissaolojen kehityspolkujen yhteys nuorten kouluarvosanoihin, motivaatioon ja hyvinvointiin peruskoulussa.....	37
2.2.4 Koulupoissaolojen kehityspolkujen seuraukset toisen asteen opinnoista valmistumiselle sekä psyykkiselle hyvinvoinnille varhaisaikuisuudessa	41
2.2.5 Hyvinvointiin ja oppimiseen saadun tuen merkitys koulupoissaolojen kehityspoluille	44
2.3 Yhteenveto	46
2.4 Lähteet.....	47
3 POISSAOLOKIRJAUKSET, TUKI JA PALAUTEMERKINNÄT	48
Suvi Kanerva, Sanna Oinas, Eelis Mikkola ja Risto Hotulainen	48
3.1 Aineiston kuvaus	49
3.1.1 Taustamuuttujat.....	49

3.1.2 Poissaolotasot	51
3.1.3 Poissaolotyypit	51
3.1.4 Palautemerkinnät.....	53
3.2 Tulokset.....	54
3.2.1 Poissaolot ja tuen vaihe	55
3.2.2 Erilaiset poissaolot	58
3.2.3 Poissaolot viiden vuoden seurantajaksolla.....	59
3.2.4 Muutokset poissaoloryhmissä	61
3.2.5 Poissaoloja selittäviä tekijöitä	64
3.2.6 Poissaolot ja palautemerkinnät.....	68
3.2.7 Poissaolot ennen ja jälkeen koronapandemian.....	74
3.3 Yhteenveto	76
3.4 Lähteet.....	77
4 POISSAOLOT, TUKI JA KOULUUN KIINNITTYMINEN	79
Risto Hotulainen, Suvi Kanerva ja Ronja Sinkkonen	79
4.1 Aineiston kuvaus	80
4.2 Tulokset.....	81
4.2.1 Oppilaiden poissaolot, tuki ja koulunkäyntiin kiinnittyminen	82
4.2.2 Oppilaiden kokemukset koulun säännöistä ja opettajan tuesta poissaoloja selittävinä tekijöinä	94
4.2.3 Oppilaiden ajatuksia poissaolojen ennaltaehkäisemiseksi ja vähentämiseksi	97
4.3 Yhteenveto	98
4.4 Lähteet.....	99
5 POISSAOLOT PEDAGOGISISSA ASIAKIRJOISSA	101
Irene Rämä ja Marika Viita.....	101
5.1 Pedagogiset asiakirjat ja pedagoginen kirjaaminen	101
5.2 Aineiston kuvaus ja käsittely.....	104
5.3 Tulokset: Tukikeinot	107
5.3.1 Poissaolojen myönteinen kehitys ja toimivat tukikeinot.....	107
5.3.2 Tukikeinot ja -tavat sukupuolen mukaan	116
5.4 Tulokset: Moniammatillinen tuki.....	118

5.5 Yhteenveto	123
5.6 Lähteet.....	127
6 POHDINTA	130
6.1 Lähteet.....	133

1

1 Johdanto

Huoli peruskoulun oppilaiden koulupoissaoloista on kasvanut viimeisten vuosien aikana, ja samalla on herännyt keskustelu aiheeseen liittyvän kokoavan tutkimuksen tarpeesta. Myös kouluterveyskyselyjen perusteella koulupoissaolojen määrä yläkouluissa on lisääntynyt. Viimeisimmän Kouluterveyskyselyn (2023) mukaan 4 prosentilla kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista oppilaista oli luvattomia poissaoloja vähintään viikoittain, kun vastaava osuus vuonna 2019 oli 3,9 prosenttia ja 2017 3,8 prosenttia. Opetushallituksen rahoittaman erityisen tuen VIP-verkoston kartoituksen mukaan ainakin 2–3 prosentilla yläkoulun oppilaista on runsaita koulupoissaoloja, jotka vaikeuttavat heidän koulunkäyntiään ja vaativat koululta toimenpiteitä (Määttä ym., 2020). Runsaiden poissaolojen taustalla voi olla useita erilaisia syitä, kuten lapsen ja nuoren hyvinvointiin liittyvät seikat. Esimerkiksi Kouluterveyskyselyn (2023) mukaan noin kolmannes tytöistä ja viidennes pojista koki terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi perusopetuksen 8. ja 9. luokalla. Nämä osuudet ovat olleet viimeisten mittauskertojen mukaan myös kasvussa (emt.). Epäsäännöllinen ja keskeytynyt koulunkäynti haittaa sekä oppilaan akateemista että sosiaalista kehitystä, mikä puolestaan johtaa usein erilaisten tukipalveluiden tarpeen lisääntymiseen ja pahimmillaan koulutukselliseen ja yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. Vaikka koronapandemian aikana ja sen jälkeen lisääntyneistä poissaoloista on tullut arkipäivää useissa kouluissa ja kodeissa, viimeistään tässä vaiheessa on hyvä pysähtyä selvittämään, mikä on lisääntyneiden poissaolojen nykyinen tilanne ja miten kouluissa tarjotut tukitoimet ovat edesauttaneet oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja koulunkäynnin sujumista.

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke perusopetuksen poissaolojen ja niihin annetun tuen vaikutuksista koulunkäyntiin käynnistyi lokakuussa 2022. Hankkeen tavoitteena oli tarkastella oppilaiden peruskouluikäisten koulupoissaolojen yhteyksiä hyvinvointiin ja opinnoissa etenemiseen. Lisäksi hankkeessa tarkasteltiin poissaolojen kirjaamiseen liittyviä käytänteitä ja koulussa tehtyjen toimenpiteiden vaikutuksia koulupoissaoloihin.

Tämä raportti perustuu hankkeesta saatuihin tutkimustuloksiin. Tutkijat lähestyivät koulupoissaoloja kolmen erilaisen tutkimusaiheen kautta: 1) Koulupoissaolojen yhteydet opintojen etenemiseen, koulutiellä pysymiseen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, 2) Poissaolokirjaukset, tukitoimet ja merkinnät sekä 3) Moniammatillisten käytänteiden ja pedagogisten toimenpiteiden toimivuus ja oppilaiden poissaolot.

Reportin ensimmäisessä osassa (luku 2) keskitytään koulupoissaolojen yhteyksiin nuorten hyvinvointiin, opintojen etenemiseen ja saatuun koulunkäynnin tukeen. Ensimmäisen osan aineistoina toimii vuosina 2013–2016 kerätty Alkuportaat-pitkittäis-tutkimusaineisto (Lerkkanen ym., 2006–2016) ja sen jatko, 2016–2023 kerätty Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -pitkittäistutkimusaineisto (Vasalampi & Aunola, 2016–), johon on kyselylomaketietojen lisäksi yhdistetty koulun rekisteritietoa toisen asteen tutkinnon saavuttamisesta sekä Kelan rekisteriaineistotietoja palveluista ja etuuksista kouluvuosien aikana.

Reportin toisessa osassa (luvut 3–5) tarkastelun kohteena ovat kouluissa tehdyt toimenpiteet poissaolojen ennaltaehkäisemiseksi ja oppilaan poissaolokierteen (nk. ongelmalliset poissaolot) katkaisemiseksi sekä näiden toimenpiteiden vaikuttavuus. Aineistona käytetään vuosina 2016–2023 oppilashallintojärjestelmään kertynyttä rekisteriaineistoa (luku 3), keväällä 2023 toteutetusta oppilaskyselystä kerättyä kyselyaineistoa (luku 4) sekä pedagogisten asiakirjojen poissaolomainintoja sisältäviä tekstikenttiä lukuvuosilta 2018/2019–2022/2023 (luku 5). Luvun 5 aineisto sisältää tekstejä oppimissuunnitelmista, pedagogisista arvioista, pedagogisista selvityksistä ja henkilökohtaisista opetuksen järjestämistä koskevista suunnitelmista (HOJKS).

1.1 Tutkimushankkeen viitekehys

Seuraavaksi esitellään hankkeessa käytettyä poissaoloihin, koulunkäyntiin kiinnittymiseen, sosiaaliseen tukeen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvää viitekehystä.

1.1.1 Poissaolot

Koulupoissaoloilla viitataan tilanteeseen, jossa oppilas ei osallistu koulunkäyntiin säännöllisesti. Tutkimuskirjallisuudessa koulupoissaolot on jaoteltu neljään eri luokkaan, joita ovat koulukieltäytyminen (*school refusal*), pinnaaminen (*truancy*), ensisijaisesti huoltajalähtöinen poissaolo (*school withdrawal*) ja ensisijaisesti koululähtöinen poissaolo (*school exclusion*) (Heyne ym., 2019; Pelkonen ym., 2022). Koulukieltäytymisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi tai nuori kieltäytyy menemästä kouluun esimerkiksi ahdistuneisuudesta tai masennuksesta johtuen (Kearney, 2003). Näissä tilanteissa van-

hemmat ovat usein tietoisia lapsensa kouluakäymättömyydestä (Heyne ym., 2019). Pinnaamisella tarkoitetaan poissaoloa koulusta ilman hyväksytyä syytä (Gottfried, 2009). Ensisijaisesti huoltajälähtöisillä poissaoloilla viitataan tilanteisiin, joissa vanhempi haluaa nuoren pysyvän kotona, kun taas ensisijaisesti koululähtöisillä poissaoloilla tarkoitetaan tilanteita, joissa oppilaan on opiskeltava kotona esimerkiksi käytösongelmien, oppimisvaikeuksien tai koulusta erottamisen vuoksi (Heyne ym., 2019).

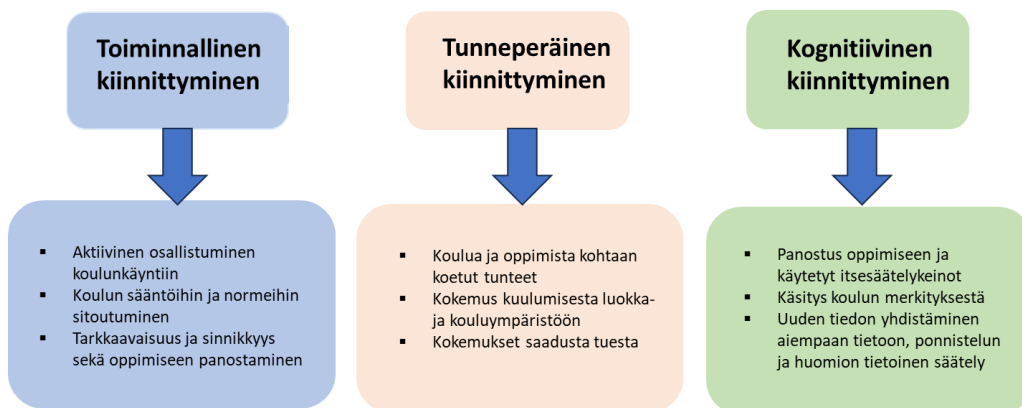
Poissaoloja on käsitteellistetty usealla eri tavalla (Heyne ym., 2019; Kearney, 2003). Yksi tapa käsitellä poissaoloja on jaotella ne luvattomiin ja luvallisiin poissaoloihin. Luvallisiin poissaoloihin lukeutuvat esimerkiksi vanhemman hyväksymät poissaolot sairauden tai matkan vuoksi, kun taas luvattomilla poissaoloilla viitataan usein pinnaamiseen (Kearney, 2008; Klein ym., 2022). Toinen tyypillinen tapa käsitellä poissaoloja on jako ongelmallisiin ja ongelmattomiin poissaoloihin (Kearney, 2008). Ongelmallisiksi poissaoloiksi on luettu tilanteet, joissa oppilas on poissa koulusta vähintään 10 prosenttia lukuvuodesta (Department for Education, 2023). Kuitenkin riippumatta poissaolon luvallisuudesta, runsaat poissaolot vähentävät oppilaan mahdollisuuksia osallistua koulunkäyntiin, mikä voi heikentää oppimista, motivaatiota ja hyvinvointia. Tässä raportissa runsaat poissaolot, riippumatta poissaolon syystä, käsitetään ongelmallisiksi poissaoloiksi. Kappaleissa kolme ja neljä ryhmitellään ongelmalliset poissaolot vielä erikseen kahteen ryhmään ongelman vakavuuden osoittamiseksi: oppilaisiin, joilla on yli 10 prosenttia poissaoloja lukuvuodessa, ja oppilaisiin, joilla on yli 20 prosenttia poissaoloja lukuvuodessa.

Poissaolojen taustalla voi olla useita erilaisia syitä (Määttä ym., 2020; Pelkonen ym., 2022). Tutkimuskirjallisuudessa on korostettu poissaolojen taustalla olevien syiden tunnistamisen tärkeyttä, jotta poissaoloja voidaan ennaltaehkäistä ja poissaolokierteeseen puuttua. Tyypillisesti nämä syyt on jaoteltu yksilöön, perheeseen, kouluun sekä yhteisöihin ja yhteiskuntaan liittyviin tekijöihin (Kearney, 2008; Pelkonen ym., 2022). Yksilöön liittyviä merkittäviä koulupoissaolojen riskitekijöitä ovat esimerkiksi psykinen pahoinvointi ja heikko kouluun kiinnittyminen, kun taas perheeseen liittyviksi riskitekijöiksi on tunnistettu esimerkiksi vanhemman mielenterveysongelmat sekä haitalliset vanhemmuustyylit (Gubbels ym., 2019; Kearney, 2008). Kouluun liittyviä riskitekijöitä ovat esimerkiksi vertaissuhteiden ongelmat, kiusaaminen ja heikko opettaja-oppilas-suhde. Yhteisöihin sekä yhteiskuntaan liittyviksi riskitekijöiksi on tunnistettu esimerkiksi sosiaali- ja terveystalouden puute sekä koulutusjärjestelmään liittyvät yksilöllistämiskeinot (Gubbels ym., 2019; Keppens & Spruyt, 2018).

Koulupoissaoloilla on useita haitallisia seurauksia oppilaiden oppimiselle ja hyvinvoinnille. Runsaiden koulupoissaolojen on havaittu liittyvän esimerkiksi heikompaan koulumenestykseen (Keppens, 2023), psyykkiseen pahoinvointiin (Ansari & Pianta, 2019) sekä päihteiden käyttöön ja rikollisuuteen (Eaton ym., 2008). Pitkään jatkuvat poissaolot ovat lisäksi riskitekijä koulun keskeyttämiselle (Gubbels ym., 2019) sekä työttömyydelle ja toimeentulotuen saamiselle aikuisuudessa (Ansari ym., 2020). Näiden seikkojen vuoksi on tärkeää pyrkiä ennaltaehkäisemään ja puuttumaan koulupoissaoloihin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

1.1.2 Koulunkäyntiin kiinnittyminen

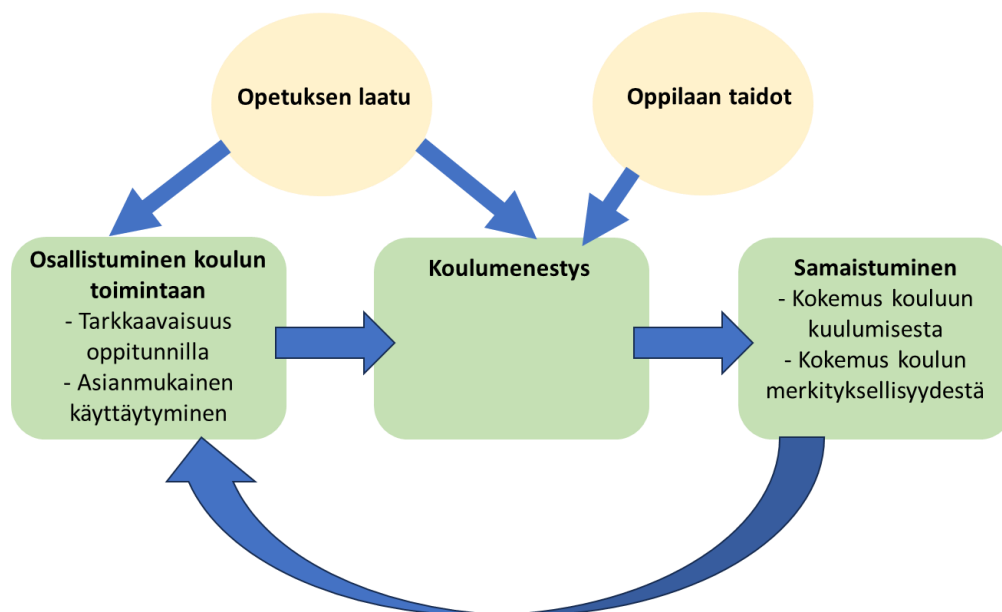
Kouluun kiinnittymisellä (*school/student engagement*) tarkoitetaan aktiivista osallistumista kouluun ja sen toimintaan sekä sitoutumista oppimiseen (Christenson ym., 2012). Kouluun kiinnittyminen koostuu kolmesta ulottuvuudesta, jotka ovat toiminnallinen, tunneperäinen ja kognitiivinen kiinnittyminen (kuvio 1) (Fredricks ym., 2004; Skinner ym., 2008). Toiminnallinen kiinnittyminen tarkoittaa aktiivista osallistumista oppitunteihin ja koulun toimintaan (Fredricks ym., 2004). Se ilmenee oppilaan sinnikkyytinä ja panostuksena koulutehtäviin sekä oppimiseen. Tunneperäisellä kiinnittymisellä viitataan koulussa oleviin ihmisiin ja koulun edustamiin arvoihin samaistumiseen sekä tunteeseen kouluyhteisöön kuulumisesta (Wang & Eccles, 2011). Tunneperäisesti kiinnittynyt oppilas kokee opiskelun myönteisenä asiana ja tuntee yhteenkuuluvuutta muiden oppilaiden ja koulun henkilökunnan kanssa. Kognitiivisella kiinnittymisellä tarkoitetaan opiskelun arvostamista (Appleton ym., 2006). Kognitiivisesti kiinnittynyt oppilas kokee opiskelun merkityksellisenä ja hyödyllisenä tulevaisuuden tavoitteiden saavuttamisen kannalta.



Kuvio 1. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet (mukaillen Pöysä, 2020; Virtanen & Pelkonen, 2023)

Kouluun kiinnittymisen merkitystä koulupoissaoloille ja koulun keskeyttämisriskille on havainnollistettu esimerkiksi osallistumisen-samaistumisen mallin avulla (kuvio 2) (*participation-identification model*; Finn, 1989; Virtanen ym., 2021). Mallin mukaan osallistuminen (toiminnallinen kiinnittyminen) ja samaistuminen (tunneperäinen ja kognitiivinen kiinnittyminen) ovat tärkeitä osaprosesseja kouluun kiinnittymisen kannalta. Osallistuminen ja samaistuminen voivat muodostaa myönteisen kehän, joka alkaa aktiivisesta osallistumisesta koulunkäyntiin ja oppitunteihin. Osallistuminen edistää oppimista ja koulumenestystä. Menestyminen koulussa edistää kouluun samaistumista, jolloin oppilas tuntee kuuluvansa kouluun, kokee tulevaisuuden hyväksytyksi ja kokee koulun merkityksellisenä. Vahva samaistuminen puolestaan edistää myöhempää osallistumista ja vähentää koulun keskeyttämisen riskiä.

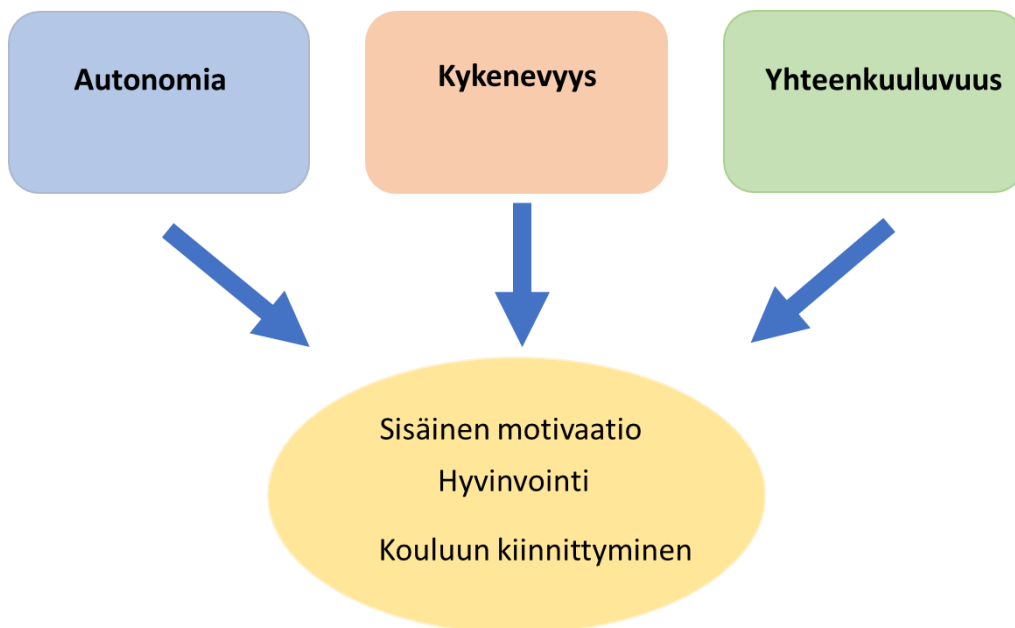
Toisaalta osallistuminen ja samaistuminen voivat muodostaa myös negatiivisen kehän, jossa nuoren koulupoissaolot heikentävät hänen oppimistaan ja koulumenestystään. Tämä puolestaan heikentää hänen kokemustaan kouluun kuulumisesta, hyväksytyksi tulemisesta ja koulun merkityksellisyydestä. Vähäiset merkityksellisyyden ja hyväksytyksi tulemisen kokemukset vähentävät oppilaan halua osallistua koulunkäyntiin, mikä voi johtaa koulun keskeyttämiseen (Virtanen ym., 2022).



Kuvio 2. Osallistumisen-samaistumisen malli (mukaillen Finn & Zimmer, 2012)

Toinen teoreettinen malli, jota on käytetty käsitteellistämään kouluun kiinnittymisen mekanisme, liittyy motivaatiotutkimukseen ja erityisesti Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteoriaan. Itsemääräämisteorian mukaan yksilöllä on kolme psykologista perustarvetta: autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet (kuvio 3). Autonomian tarpeen täyttymisessä olennaista on yksilön kokemus omistajuudesta ja mahdollisuudesta toimia omien arvojen mukaisesti. Kykenevyydellä puolestaan tarkoitetaan hallinnan tunnetta ja kokemusta siitä, että omat taidot riittävät. Yhteenkuuluvuus viittaa yksilön tarpeeseen kokea yhteyttä muiden ihmisten kanssa (Ryan & Deci, 2020).

Näiden perustarpeiden tyydyttyminen nähdään edellytyksenä oppilaiden sisäiselle motivaatiolle, hyvinvoinnille ja kouluun kiinnittymiselle (Skinner ym., 2009). Koulun oppimisympäristöllä on tärkeä rooli oppilaiden perustarpeiden tyydyttymisen ja kouluun kiinnittymisen kannalta. Opettaja voi edistää oppilaiden kiinnittymistä koulunkäyntiin, jos hän kykenee luomaan oppimisympäristön, joka rohkaisee tekemään valintoja, hyväksyy ja arvostaa oppilaita sekä tarjoaa riittävän haastavia ja osaamista tukevia tehtäviä. Toisaalta oppimisympäristö, joka ei vastaa oppilaiden autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeisiin, ei edistä oppilaiden kouluun kiinnittymistä.



Kuvio 3. Psykologiset perustarpeet

1.1.3 Sosiaalinen tuki

Nuoruuteen liittyy useita samanaikaisia nuoren kehitykseen liittyviä biologisia, kognitiivisia ja sosiaalisia muutoksia. Samaan aikaan nuori kohtaa kouluympäristöön ja sen rakenteisiin liittyviä muutoksia kuten koulusiirtymiä. Nämä monet muutokset voivat olla haastavia nuoren kouluun kiinnittymiselle, oppimismotivaatiolle ja hyvinvoinnille. Läheisiltä saatu sosiaalinen tuki on yksi niistä tekijöistä, jotka voivat suojata nuoren hyvinvointia, motivaatiota ja sopeutumista muutosten aiheuttamilta kielteisiltä hyvinvointi- ja motivaatioseurauksilta. Sosiaalisella tuella tarkoitetaan sosiaalisten verkostojen tuomaa sosiaalista pääomaa (Strand ym., 2015; Virtanen ym., 2022). Oppilaiden sosiaalisiin verkostoihin kuuluvat esimerkiksi suhteet vanhempiin, opettajiin ja luokkakavereihin. Itsemääräämisteorian mukaisesti läheisiltä saatu sosiaalinen tuki luo tunteen yhteenkuuluvuudesta, yhteisöllisyydestä ja turvallisuudesta, mikä edistää hyvinvointia ja kouluun kuulumisen tunnetta (Ryan & Deci, 2017), voi suojata oppilaita koulunkäynnin ja hyvinvoinnin ongelmilta ja tukea kouluun kiinnittymisessä (Strand ym., 2015; Virtanen ym., 2022).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että läheisiltä saatu sosiaalinen tuki on yhteydessä vähäisempään koulusta pinnaamiseen ja opinnoissa etenemiseen (Virtanen ym., 2022). Tunne siitä, että saa riittävästi tukea opettajilta ja vanhemmilta, voi toimia voimavarana, joka auttaa oppilasta selviytymään vastoinkäymisiä ja vaikeuksista koulunkäynnissä ja edistää kouluun kiinnittymistä (Ryan & Deci, 2020; Wang & Fredricks, 2014). Myös hyväksyvät vertaissuhteet voivat auttaa nuorta kouluun kiinnittymisessä (Vasalampi ym., 2018). Toisaalta normienvastaisuutta ihannoivaan kaveripiiriin kuuluminen voi olla heikon kouluun kiinnittymisen ja koulupoissaolojen riskitekijä (Wang & Eccles, 2012).

Opettajalta saatu kannustava palaute on informationaalisen, emotionaalisen ja väli-neellisen tuen rinnalla yksi opettajan tarjoaman sosiaalisen tuen muodoista (Demaray & Malecki, 2002). Tiedetään, että palautteen vaikutus on voimakas (Hattie, 2009) ja että se voi olla sekä hyödyksi että haitaksi (Black & Wiliam, 2018; Dweck & Master, 2009; Fong, ym. 2019). Oppilaan poissaoloihin liittyen on osoitettu, että opettajan kirjaamat digitaaliset palautemerkinnät ovat yhteydessä poissaoloihin. Lukuvuoden 2014–2015 palautemerkintöjen tarkastelun mukaan poissaoloja kertyi runsaasti erityisesti niille op-pilaille, jotka saivat eniten palautetta liittyen läksyynohduksiin ja ongelmalliseen käyt-täytymiseen oppitunneilla (Oinas ym., 2018).

1.1.4 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Jokaisella perusopetuksessa olevalla oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelmassa linjattua opetusta, ohjausta ja opiskeluhoitoa sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti, kun sellaiselle ilmenee tarvetta (perusopetuslaki 628/1998 30 § 1 mom.). Op-pimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä on toistaiseksi kolmitasoinen eli siinä erotel-laan yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (ks. myös laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea. Tukijärjestelmästä on yleisesti käytetty nimitystä kolmiportainen tuki, joskaan termi ei ole virallinen.

Oppimisen ja koulunkäyntiin tarjottavan tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien mo-nimuotoistumista ja syvenemistä sekä pitkäaikaisvaikutuksia. Lähtökohtana ovat paitsi oppilaan myös opetusryhmän vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet. Oppi-laalle tarjottavan tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tukea on myös annettava niin kauan sekä sen tasoisena ja muotoi-sena kuin se on tarpeellista. Tuen tarpeen varhaiseksi havaitsemiseksi oppilaiden oppi-misen edistymistä ja koulunkäynnin tilannetta tulee lisäksi arvioida jatkuvasti. Tuen tar-peen havaitseminen ja arviointi sekä tuen suunnittelu ja toteuttaminen edellyttävät peda-gogista asiantuntemusta ja opettajien sekä muiden ammattihenkilöiden monialaista yh-teistyötä. Tuen tarpeiden varhainen havaitseminen sekä riittävä ja oikea-aikainen tuki ehkäisevät myös poissaoloja. Yhteistyö oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa on myös tärkeää, jotta tuki saadaan suunniteltua ja toteutettua tarkoituksenmukaisesti. (Opetus-hallitus, 2014, s. 55–56.)

Oppilaalla on myös oikeus opiskeluhooltoon, jolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppi-misen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistä-mistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa kouluyhteisössä (oppi-las- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 3 §). Opiskeluhoitoa toteutetaan opetustoimen ja hyvinvointialueen suunnitelmallisena yhteistyönä oppilaiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. Opiskeluhoito on ensisijaisesti en-naltaehkäisevää yhteisöllistä työtä, ja yhteisöllinen opiskeluhoito on kaikkien kouluyh-teisössä työskentelevien ammattilaisten yhteinen tehtävä. Lain mukaan oppilaalla on koulun yhteisöllisen opiskeluhoillon lisäksi oikeus myös yksilökohtaiseen opiskelu-huoltoon. Yksilökohtaisessa opiskeluhoollissa oppilailla on oikeus opiskeluhoitopal-

veluihin, joita ovat kouluterveydenhuolto, kuraattori- ja psykologipalvelut sekä yksittäistä oppilasta koskeva monialainen asiantuntijaryhmä. Opiskeluhoitopalvelut järjestetään lähipalveluna. (Opetushallitus, 2014, s. 70; ks. myös oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 14 § ja 19 §.)

Yleisessä tuessa tarjotaan yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja tai ohjaus- ja tukitoimia. Tehostettuun tukeen siirrytään, jos yleinen tuki ei ole riittävää ja oppilas tarvitsee säännöllistä tukea ja samanaikaisesti useita tukimuotoja, toisin sanoen voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukea. Tehostetussa tuessa käytettävistä tukikeinoista perusopetuslaissa mainitaan erityisesti tukiovetus ja osa-aikainen erityisopetus (§ 16), tulkittamis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet (§ 31). Erityinen tuki on vielä tätäkin kattavampaa ja intensiivisempää, ja siitä tulee aina tehdä sitä koskeva hallintopäätös. Opetushallitus (ei pvm.) ohjeistaa, että erityisopetus on ensisijaisesti pedagogista oppimisen tukea ja muu tuki puolestaan koulunkäynnin tukea, joskaan käytännössä rajanveto ei ehkä ole näin selvä.

Tuen tarve ja tarvittava tuki kirjataan oppilaan pedagogisiin asiakirjoihin, joita ovat oppimissuunnitelma, pedagoginen selvitys ja pedagoginen arvio sekä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (pedagogisista asiakirjoista ja niihin kirjattavista asioista tarkemmin luvussa 5). Tuen eri tasoilla voidaan käyttää kaikkia eri tukimuotoja lukuun ottamatta erityisessä tuessa tarjottavaa yksilöllistämistä ja erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta. Tukimuotoja voidaan käyttää sekä yksittäin että yhdistellen. (Opetushallitus, 2014, s. 55.)

Perusopetuslain (30.12.2020/2016, 26 § 1 mom.) mukaan oppilaalla on velvollisuus osallistua perusopetukseen tai saatava muutoin perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot sekä velvollisuus suorittaa tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytymään asiallisesti (Opetushallitus, 2014, s. 26). Toisaalta perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot voidaan hankkia myös muulla tavoin, mutta tällöin oppivelvollisen asuinkunnan tulee valvoa oppivelvollisen edistymistä. Opetuksen järjestäjän on puolestaan ennaltaehkäistävä perusopetukseen osallistuvan poissaoloja sekä seurattava ja puututtava suunnitelmallisesti niihin (laki perusopetuslain 26 §:n muuttamisesta 947/2022). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan oppilaan kiinnittymistä kouluun ja koulunkäyntiin sekä sitä, että poissaolojen ehkäisemisessä kiinnittymisen ja läsnäolon tukeminen on olennaista. Poissaolojen ehkäisemisessä on tärkeää havaita riittävän ajoissa oppilaan tuen tarpeet, jotta niihin voidaan kohdistaa riittävästi ja oikea-aikaista tukea. Oppimisen sujuminen, onnistumisen kokemukset, kannustava palaute ja kiusaamisen ehkäiseminen tukevat myös kouluun kiinnittymistä. Tukea voidaan tarjota sekä oppilastasolla että kouluyhteisön tasolla. Kiinnittymistä edistää myös opettajan ja oppilaan välinen hyvä vuorovaikutussuhde. Kouluun kiinnittyminen on koko kouluyhteisön asia ja läsnäoloa tukeva toimintakulttuuri edistää kaikkien hyvinvointia. (Opetushallitus, 2014, s. 26–27.)

Poissaoloihin ei ole erikseen suunnattu erillisiä tukimuotoja eli poissaoloihin puuttamiseen on mahdollista soveltaa yksilöllisiä ja yhteisöllisiä ratkaisuja oppilaan tuen tarpeiden mukaan. Opetuksen järjestäjällä ja koululla on kuitenkin velvollisuus tunnistaa

kouluun ja kouluyhteisöön liittyviä tekijöitä poissaoloissa ja puuttua niihin (laki perusopetuslain 26 §:n muuttamisesta, 947/2022). Oppilaan poissaoloihin voidaan pyrkiä vaikuttamaan taustasyyn mukaan esimerkiksi eriyttämällä, käyttämällä opiskelun erityisiä painoalueita eli keskittymällä oppiaineessa vuosiluokan keskeisimpiin sisältöihin, yksilöllistämällä oppiaineen oppimäärää tai vuosiluokkiin sitomattomalla opetuksella (VSOP). Koulunkäyntiä voidaan tukea myös erilaisilla opetuksen toteutuspaikkaa (sijoi-tuspaikkaa) koskevilla järjestelyillä kuten pienryhmässä opiskelemisellä, opintojen osit-taisella suorittamisella koulun ulkopuolisissa tiloissa tai verkkovälitteisellä opetuksella sekä myös koulupäivän lyhentämällä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös joustava perusopetus (JOPO), jonka avulla pyritään vähentämään pe-rusopetuksen keskeyttämistä ja ehkäisemään syrjäytymistä. Tavoitteena on vahvistaa oppilaiden opiskelumotivaatiota ja elämänhallintaa. (Ks. Opetushallitus, 2014, s. 28; perusopetusasetus 9 a § 1 mom. 29.12.2009/1768.) Ennen kuin poikkeavista järjeste-lyistä sovitaan, tulee ottaa huomioon niitä koskevat lailliset ja muuhun normistoon liit-tyvät perustelut. Kodin ja koulun yhteistyö on myös tärkeä tekijä oppivelvollisuuden suorittamisen, koulunkäyntiin kiinnittymisen ja poissaolojen ehkäisemisen kannalta (Opetushallitus, 2014, s. 29). Tiedon sujuva siirtyminen eri toimijoiden välillä on osa toimivaa poissaoloihin puuttumista (ks. laki perusopetuslain 26 §:n muuttamisesta, 947/2022; Opetushallitus, 2014, s. 27).

1.2 Lähteet

- Ansari, A., Hofkens, T. L. & Pianta, R. C. (2020). Absenteeism in the first decade of education forecasts civic engagement and educational and socioeconomic pro-spects in young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence* 49, 1835–1848. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01272-4>
- Ansari, A. & Pianta, R. C. (2019). School absenteeism in the first decade of education and outcomes in adolescence. *Journal of School Psychology*, 76, 48–61. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.010>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cogni-tive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (toim.). (2012). Epilogue. Teoksessa *Handbook of research on student engagement* (s. 813–817). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in hu-man behavior*. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305–316. <https://doi.org/10.1002/pits.10018>
- Department for Education. (2023). Pupil absence statistics: Methodology. <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/methodology/pupil-absence-statistics-methodology> (Luettu 8.5.2024)
- Dweck, C. S. & Master, A. (2009). Self-theories and motivation, students' beliefs about intelligence. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wickfield (toim.), *Handbook of motivation at school*, s. 123–140. Routledge.
- Eaton, D. K., Brener, N. & Kann, L. K. (2008). Associations of health risk behaviors with school absenteeism. Does having permission for the absence make a difference? *The Journal of School Health*, 78(4), 223–229. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00290.x>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 97–131). Springer.
- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C. & Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31, 121–162. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9446-6>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. <https://doi.org/10.3102/003465430740010>
- Gottfried, M. A. (2009). Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 392–415. <https://doi.org/10.3102/0162373709342467>
- Gubbels, J., van der Put, C. E. & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youth with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice* 34 (1), 57–65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>

- Keppens, G. (2023). School absenteeism and academic achievement: Does the timing of the absence matter? *Learning and Instruction*, 86, artikkeli 101769. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101769>
- Keppens, G. & Spruyt, B. (2018). Truancy in Europe: Does the type of educational system matter? *European Journal of Education*, 53, 414–424. <https://doi.org/10.1111/ejed.12282>
- Klein, M., Sosu, E. M. & Dare, S. (2022). School absenteeism and academic achievement: Does the reason for absence matter? *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584211071115>
- Kouluterveyskysely. (2023). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 8.5.2024 osoitteesta https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2/nuoret/fact_ktk2_nuoret?row=952513L&row=952810L&column=alue-886778.&column=vuosi-952479.&column=ka-987089&column=taustatekija-888288&column=sp-888243&fo=1#
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 643/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Laki perusopetuslain 26 §:n muuttamisesta 947/2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2022/20220947>
- Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2006–2016). *Alkuportaat*. Jyväskylän yliopisto.
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). *Kouluakäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2020:9. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kouluakaymattomyys-suomessa>
- Oinas, S., Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. (2018). Is technology-enhanced feedback encouraging for all in Finnish basic education? A person-centered approach. *Learning and Instruction* 58, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.002>
- Opetushallitus. (ei pvm.). Erityinen tuki. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/erityinen-tuki> (Luettu 22.6.2024)
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Pelkonen, J., Kiuru, N. & Virtanen, T. (2022). Miksi yläkoululainen on poissa koulusta? Integroiva kirjallisuuskatsaus koulupoissaolotyyppeihin liittyvistä yksilö- ja ympäristötekijöistä. *Kasvatus*, 3, 287–303.
- Perusopetusasetus 825/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetuslaki 642/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Pöysä, S. (2020). *Students' situational engagement in lower secondary school: Association with overall engagement and contextual factors* [Väitöskirja]. Jyväskylän yliopisto. JYU dissertations, 315. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8382-6>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.), *Handbook of Motivation at School* (s. 223–246). Routledge.
- Strand, A.-S., Anbäcken, E.-M. & Granlund, M. (2015). Social support for adolescents with a high level of truancy in Swedish compulsory schooling. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20(4), 293–311. <https://doi.org/10.1080/10824669.2015.1041635>
- Vasalampi, K. & Aunola, K. (2016–). *Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin*. Jyväskylän yliopisto.
- Virtanen, T. & Pelkonen, J. (2023). *Poissa porukasta: vahvista kouluun kiinnittymistä ja puutu poissaoloihin*. PS-kustannus.
- Virtanen, T., Räikkönen, E., Lerkkanen, M., Määttä, S. & Vasalampi, K. (2021). Development of participation in and identification with school: Associations with truancy. *The Journal of early adolescence*, 41(3), 394–423. <https://doi.org/10.1177/0272431620919155>
- Virtanen, T., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Pelkonen, J. & Poikkeus, A.-M. (2022). Stability of social support during school transitions: Associations with truancy and not completing upper secondary education in normative time. *Learning and Instruction*, 82, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101663>
- Wang, M.-T. & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang, M.-T. & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>

2

2 Poissaolojen yhteys hyvinvointiin, motivaatioon ja opintojen etenemiseen

Mari Tunkkari, Kati Vasalampi, Noona Kiuru ja Tuomo Virtanen

Raportin ensimmäisen osan tavoitteena on tarkastella koulupoissaolojen yhteyttä opinnoissa menestymiseen, opintojen etenemiseen, koulutiellä pysymiseen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- Minkälaisia yhteyksiä toistuvilla koulupoissaoloilla luokka-asteiden 6–9 aikana on lasten ja nuorten psyykkiseen pahoinvointiin, oppimismotivaatioon ja päihteiden käyttöön?
- Minkälaisia yhteyksiä poissaoloilla on opintojen etenemiseen sekä koulutiellä pysymiseen myös peruskoulun jälkeisessä siirtymässä?
- Minkälaista oppimisen ja hyvinvoinnin tukea poissaolevat opiskelijat ovat saaneet?

2.1 Aineiston kuvaus

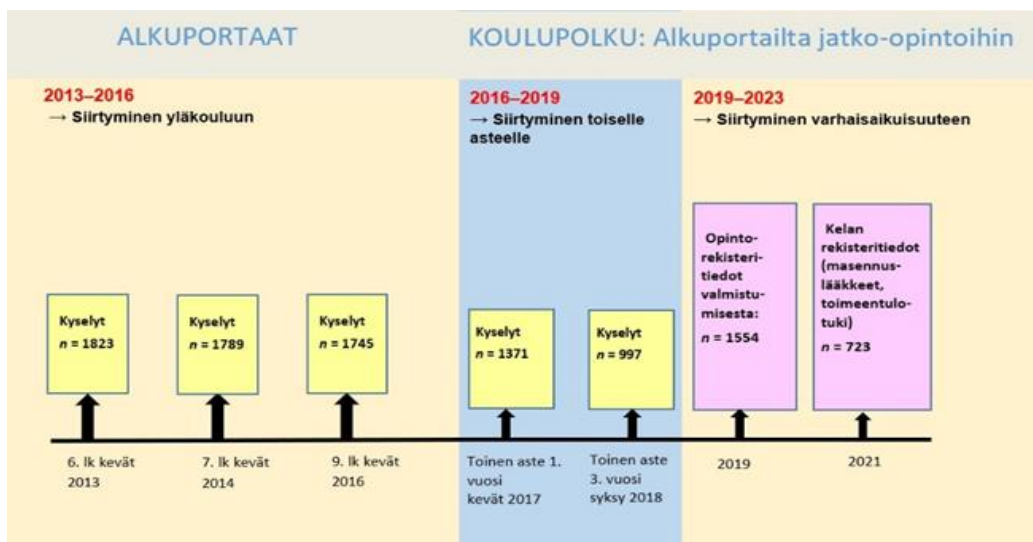
Tämän raportin ensimmäisessä osassa käytetty aineisto perustuu Jyväskylän yliopistossa toteutettuihin Alkupuortaat (Lerikkanen ym., 2006–2016) ja Koulupolku: Alkupuortailta jatko-opintoihin (Vasalampi & Aunola, 2016–) -pitkittäistutkimusten aineistoihin. Alkupuortaat-tutkimuksessa seurattiin vuonna 2000 syntynyttä ikäluokkaa esiopetusvuodesta peruskoulun yhdeksännelle luokalle saakka neljän eri kunnan alueella eri puolilla

Suomea. Kolmella paikkakunnalla (kaksi keskikokoista kaupunkia ja yksi maaseutumainen kunta) tutkimukseen osallistui koko kohortti ja yhdellä paikkakunnalla (iso kaupunki) puolet kohortista. Koulupolku-jatkotutkimuksessa samoja nuoria sekä heidän luokkatovereitaan seurattiin toisen asteen opinnoista varhaisaikuisuuteen saakka. Molemmat pitkittäistutkimukset on arvioitu ja hyväksytty Jyväskylän yliopiston eettisessä toimikunnassa.

Tässä raportissa hyödynnetty aineisto koostuu vuosina 2013–2016 ja 2016–2019 kerätyistä kyselylomakeaineistoista. Tämän lisäksi on hyödynnetty vuonna 2019 kouluilta kerättyä rekisteriaineistoa pitkittäistutkimukseen osallistuneiden toisen asteen opinnoista valmistumisesta sekä 2021 pitkittäistutkimukseen yhdistettyä Kelan rekisteriaineistoa toisen asteen opintojen aikana tehdyistä masennuslääkeostoista ja toimeentulotuen saamisesta varhaisaikuisuudessa. Peruskoulussa lapsen vanhempi tai huoltaja antoi kirjallisen luvan lapsensa osallistumiseen ja toisella asteella tutkittavat itse antoivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta.

Tähän osatutkimukseen osallistuneiden määrät mittaussajakohdittain on esitetty kuviossa 1. Aineiston demografiset tiedot on kuvattu taulukossa 1. Yhteensä 1823 opiskelijaa, joiden vanhempi oli antanut luvan osallistua tutkimukseen, vastasi kyselylomakkeisiin kuudennen luokan keväällä. Oppilaita oli 76 eri koulusta ja 153 eri luokasta. Kuudennella luokalla tutkittavien keski-ikä oli 12,76 vuotta ($kh = 0,34$). Samat oppilaat vastasivat kyselylomakkeisiin peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan keväällä sekä toisen asteen ensimmäisen vuoden keväällä ja kolmannen vuoden syksyllä. Tähän osatutkimukseen otettiin mukaan vain ne nuoret, jotka jatkoivat peruskoulun jälkeen joko lukioon tai ammatilliseen koulutukseen.

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista nuorista (93 %) puhui äidinkielenään suomea. Kaksikielisiä oli 5,5 prosenttia sekä muuta kieltä kuin suomea äidinkielenään puhuvia oli 1,6 prosenttia.



Kuvio 1. Osatutkimukseen osallistuneiden määrät mittaussajakohdittain

Taulukko 1. Ensimmäisessä osatutkimuksessa käytetyn aineiston demografiset tiedot kuudennelta luokalta

	Lukumäärät	Prosenttiosuudet
Nuoren sukupuoli		
poikia	953	52,3 %
tyttöjä	867	47,6 %
muu	3	0,2 %
Luokkatyyppi		
perusopetus	1777	97,5 %
pienryhmäopetus	46	2,5 %
Nuoren asumismuoto		
isän ja äidin kanssa	1268	70,4 %
vuorotellen isän ja äidin luona	214	11,9 %
äidin kanssa	175	9,7 %
äidin ja isäpuolen kanssa	84	4,6 %
isän kanssa	28	1,6 %
isän ja äitipuolen kanssa	14	0,8 %
sijaisperheessä tai koulukodissa	11	0,6 %
jonkun muun kanssa (esim. isovanhemmat)	7	0,4 %
Perheen sosioekonominen asema		
ylempi toimihenkilö	476	45,9 %
alempi toimihenkilö	380	36,6 %
yrittäjä	108	10,4 %
työntekijä	71	6,8 %
opiskelija	2	0,2 %
muu	1	0,1 %

2.1.1 Muuttajat

Raportin ensimmäisessä osassa tarkasteltujen muuttajien tarkemmat tiedot on kuvattu taulukossa 2.

Taulukko 2. Ensimmäisessä osatutkimuksessa käytetyt muuttajat ja niiden mittausajankohdat

Muuttaja	Mistä tieto	Asteikko	Esimerkkiväittäjä	Mittausajankohta	Keskiarvosumma-muuttujan reliabiliteetti (Cronbachin α)
Oppilaiden koulupoissaolot viimeisen 3 kuukauden ajalta	Itsearvio	1 = en yhtään 2 = 1–2 päivää 3 = 3–5 päivää 4 = yli 5 päivää	1 kysymys per poissaolon syy, esim. "kuinka monta päivää olet ollut poissa koulusta sairauden vuoksi viimeisen kolmen kuukauden aikana?"	6. lk 7. lk 9. lk	
Sairaus Pinnaus Muut syyt (esim. matka, juhlapäivä)					
Oppimismotivaatio	Itsearvio	1 = ei totta 5 = totta	5 väittäjää, esim. "Jos jokin asia koulussa on vaikea,	6. lk 7. lk	0,77–0,80

Tehtäväsuuntautuneisuus liittyen kouluun ja koulunkäyntiin	Itsearvio	1 = ei totta 5 = totta	teen mielelläni jotain muuta” 5 väittämää, esim. ”Yritän kovasti tehdä vaikeitakin tehtäviä ja juttuja”	6. lk 7. lk	0,81–0,84
Oppijaminäkäsitys äidinkielessä	Itsearvio	1 = huono tai en kovin hyvä/ vaikeita 5 = erittäin hyvä/ helppoja	3 väittämää, esim. ”kuinka hyvä olet äidinkielessä” ja ”kuinka vaikeita äidinkielen tehtävät ovat sinulle”	6. lk 7. lk	0,77–0,79
Oppijaminäkäsitys matematiikassa	Itsearvio	1 = huono tai en kovin hyvä/ vaikeita 5 = erittäin hyvä/ helppoja	3 väittämää, esim. ”kuinka hyvä olet matematiikassa” ja ”kuinka vaikeita matematiikan tehtävät ovat sinulle”	6. lk 7. lk	0,88–0,89
Hyvinvointi Uupumusasteinen väsymys	Itsearvio	1 = täysin eri mieltä 5 = täysin samaa mieltä	3 väittämää, esim. ”nukun usein huonosti erilaisten koulusoiden takia”	6. lk 7. lk	0,82
Kyynisyys	Itsearvio	1 = täysin eri mieltä 5 = täysin samaa mieltä	3 väittämää, esim. ”minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni koulua kohtaan”	6. lk 7. lk	0,84–0,86
Ulospäin suuntautuneet oireet (yliaktiivisuus ja käytösongelmat)	Itsearvio	1 = ei päde 2 = pätee jonkin verran 3 = pätee varmasti	5 väittämää yliaktiivisuudesta esim. ”olen levoton, en pysty olemaan kauan hiljaa paikoillani” ja 5 väittämää käytösongelmista, esim. ”saatan vihastua kovasti ja menetän usein malttini”	6. lk 7. lk	0,71–0,73
Sisäänpäin suuntautuneet oireet (tunneperäiset oireet ja kaverisuhteiden ongelmat)	Itsearvio	1 = ei päde 2 = pätee jonkin verran 3 = pätee varmasti	5 väittämää tunneperäisistä oireista esim. ”murehdin monia asioita” sekä 5 väittämää kaverisuhteiden ongelmista esim. ”olen muiden lasten tai nuorten silmätikku tai kiusaamisen kohde”	6. lk 7. lk	0,75–0,78
Päihteiden käyttö (tupakointi ja alkoholin käyttö)	Itsearvio	1 = en koskaan 5 = joka päivä/ kerran viikossa tai useammin	1 kysymys tupakoinnista ”kuinka usein tupakoit” ja 1 kysymys alkoholinkäytöstä ”kuinka usein käytät alkoholia”	6. lk 7. lk	0,62–0,77
Rikkeet	Itsearvio	0 = en koskaan 1 = kerran viimeisen kolmen vuoden aikana 2 = 2–3 kertaa viimeisen kolmen vuoden aikana 3 = useammin kuin neljä kertaa viimeisen kolmen vuoden aikana	1 kysymys ”kuinka usein olet ollut tekemisissä poliisin kanssa rikkeitten vuoksi”	Toisen asteen 3. vuosi	

Yksinäisyys	Itsearvio	0 = en koskaan 1 = joskus 2 = jatkuvasti	1 kysymys "tunnetko itsesi yksinäiseksi"	Toisen asteen 3. vuosi	
Kelakorvattavat masennuslääkeostot Kansainvälisen Anatomis-terapeuttis-kemiallisen luokituksen (ATC) perusteella	Rekisteritieto (Kela)	0 = ei ostoja 1 = yksi osto 2 = kaksi ostoa 3 = kolme ostoa tai enemmän		Toisen asteen aikana	
Toimeentulotuen saaminen hakijana tai puolison roolissa	Rekisteritieto (Kela)	0 = ei toimeentulotukea 1 = yksi kuukausi 2 = kaksi kuukautta tai enemmän		18–21-vuotiaana	
Opinnoissa edistyminen					
Koulumenestys (kaikkien aineiden keskiarvo)	Rekisteritieto (koulurekisteri)			6. lk 9. lk	
Valmistuminen toiselta asteelta normatiivisessa ajassa (3–3,5 vuodessa)	Rekisteritieto (koulurekisteri ja julkiset lähteet)	0 = ei 1 = kyllä			
Koulupoissaolot toisella asteella Sairaus Pinnaaminen Muut syyt Motivaatio-ongelmat Kavereiden puute Hankala opettajasuhde Vaikeat kotiolot Keskeyttämisaikomukset	Itsearvio	1 = en yhtään 2 = 1–2 päivää 3 = 3–5 päivää 4 = yli 5 päivää	1 kysymys per poissaolot syy, esim. "kuinka monta päivää olet ollut poissa koulusta/ työpaikalta tänä lukuvuonna sairauden vuoksi?"	Toisen asteen 1. vuosi	0,64
	Itsearvio	1 = ei ollenkaan 5 = usein	2 kysymystä "onko mieleesi tullut vaihtaa koulutuspaikkaa tai opintolinjaa" ja "onko mieleesi tullut jättää nykyinen koulutuksesi tai opintolinjasi kesken"	Toisen asteen 3. vuosi	0,75
Tyytyväisyys koulutuspaikkaan	Itsearvio	1 = en/ ei ollenkaan 5 = erittäin paljon/ usein	3 väittämää, esim. "oletko tyytyväinen nykyiseen koulutuspaikkaasi"	Toisen asteen 1. vuosi	0,90
Sosiaalinen tuki					
Sosiaalinen tuki vanhemmilta	Itsearvio	1 = täysin eri mieltä 4 = täysin samaa mieltä	3 väittämää, esim. "perheeni/ huoltajani tukevat minua, kun tarvitsen heitä"	6. lk 7. lk Toisen asteen 1. vuosi	0,79–0,81
Sosiaalinen tuki opettajilta	Itsearvio	1 = täysin eri mieltä 4 = täysin samaa mieltä	3 väittämää, esim. "kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita"	6. lk 7. lk Toisen asteen 1. vuosi	0,85–0,88

Sosiaalinen tuki luokkakavereilta	Itsearvio	1 = täysin eri mieltä 4 = täysin samaa mieltä	3 väittämää, esim. "kouluni muut oppilaat välittävät minusta"	6. lk 7. lk Toisen asteen 1. vuosi	0,83–0,84
Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki					
Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)	Itsearvio	0 = ei 1 = kyllä	1 kysymys "Onko sinulla henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (hojks) jossain oppiaineessa, jossa sinulla on hankaluuksia tai saat erityisopettajan tukea?"	Toisen asteen 1. vuosi	
Opiskelu- ja terveydenhuollon palveluiden käyttö Opiskeluhoolto Koulukuraattori Psykkologi Lääkäri Psykiatri Sosiaalityöntekijä Muut palvelut	Itsearvio	0 = en ollenkaan 1 = joskus 2 = usein	1 kysymys per palvelu, esim. "oletko käyttänyt psykologin palveluita tämän lukuvuoden aikana"	Toisen asteen 1. vuosi	0,66

2.1.2 Aineiston analysointi

Kaikki ensimmäisen osan tulokset on raportoitu määrällisiä tilastollisia menetelmiä käyttäen. Kuvauksia tuloksia poissaolojen määrästä sairauden, pinnaamisen ja muiden syiden perusteella tarkasteltiin suhteellisina prosenttiosuuksina. Sukupuolten välisiä eroja koulupoissaolojen määrässä kuudennella, seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla eri syiden perusteella tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla. Efektikokojen arvioinnissa on käytetty Cramerin V -riippuvuuslukua, joka vaihtelee 0 ja 1 välillä. Raportin merkitsevien tulosten rajana käytettiin ($p < 0,05$).

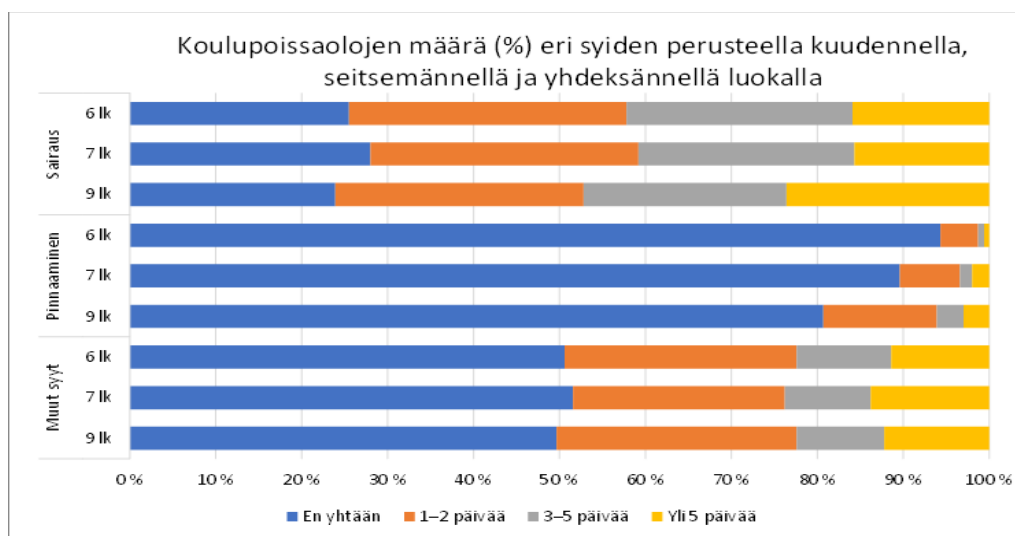
Nuorten toistuvia koulupoissaoloja kuudennelta yhdeksännelle luokalle tarkasteltiin koulupoissaolojen kehityspolkujen avulla. Koulupoissaolojen kehityspolkujen tunnistamisessa hyödynnettiin mixture-mallinnusta, jonka avulla aineistosta pyrittiin tunnistamaan erilaisia alaryhmiä sairauspoissaolojen, pinnauspoissaolojen ja muihin syihin liittyvien poissaolojen suhteen kuudennelta yhdeksännelle luokalle. Havaittujen koulupoissaolojen kehityspolkujen yhteyttä kouluhyvinvointiin, oppimismotivaatioon, kouluarvosanoihin ja yleiseen hyvinvointiin peruskoulussa sekä opinnoissa edistymiseen sekä hyvinvointiin varhaisaikuisuudessa tarkasteltiin bch-menetelmällä (Asparouhov & Muthén, 2021). Menetelmällä on mahdollista vertailla koulupoissaolojen kehityspoluryhmien välisiä eroja eri muuttujien suhteen ilman, että muuttujat vaikuttavat kehityspoluryhmien muodostumiseen. Aineiston hierarkkisuuksi eli luokkien välisiä eroja pyrittiin huomioimaan analyyseissä käyttämällä complex-komentoa. Koulupoissaolojen kehityspoluryhmien välisten erojen tilastollinen merkitsevyys on testattu Khiin neliötestillä (χ^2 -testi). Vain merkitsevät ryhmäerot on raportoitu.

2.2 Tulokset

Osatutkimuksen tulokset esitellään alaluvuittain. Ensimmäiseksi käsitellään koulupoissaolojen syitä ja niiden sukupuolieroja. Seuraavaksi keskitytään koulupoissaolojen kehityspolkuihin ja niiden yhteyksiin demografisten taustamuuttujien, koulumenestyksen, motivaation ja hyvinvoinnin kanssa. Lopuksi tarkastellaan kehityspolkujen yhteyttä hyvinvointiin ja saatuun oppimisen tukeen.

2.2.1 Koulupoissaolojen määrät eri syiden perusteella ja sukupuolierot poissaolojen syissä

Sairaus oli yleisin syy koulupoissaoloon, sillä yli 70 prosenttia nuorista raportoi olleensa viimeisen kolmen kuukauden aikana vähintään 1–2 päivää poissa koulusta sairauden vuoksi kuudennella, seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla (kuvio 2). Eniten kouluvuosien myötä muutoksia tapahtui pinnauksen vuoksi koulusta poissaolevien määrässä. Pinnauksen vuoksi poissaolleiden määrä kasvoi kuudennen luokan noin 6 prosentista yhdeksännen luokan 19 prosenttiin. Muista syistä kuten matkustelun vuoksi koulusta poissaolevien osuus pysyi suhteellisen vakaana kuudennelta yhdeksännelle luokalle, sillä noin puolet oppilaista raportoi olleensa vähintään 1–2 päivää poissa koulusta muiden syiden takia kuudennella, seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla.



Kuvio 2. Oppilaiden koulupoissaolojen määrät eri syiden mukaan kuudennella ($n = 1724\text{--}1799$), seitsemännellä ($n = 1586\text{--}1645$) ja yhdeksännellä luokalla ($n = 1580\text{--}1616$)

Tyttöjen ja poikien välillä esiintyi eroja ainoastaan muista syistä johtuvissa poissaoloissa yhdeksännellä luokalla siten, että tytöt raportoivat olleensa useammin poissa koulun muiden syiden takia verrattuna poikiin ($\chi^2(4, 1594) = 28,48, p < 0,001$, Cramerin $V = 0,13$).

Taulukossa 3 on kuvattu koulupoissaolojen eri syiden väliset Spearmanin korrelaatiokertoimet kuudennelta, seitsemänneltä ja yhdeksänneltä luokalta. Eri syistä johtuvat

koulupoissaolot olivat positiivisesti yhteydessä toisiinsa. Mitä enemmän nuorella oli poissaoloja sairauden takia, sitä enemmän hänellä oli poissaoloja pinnauksen ja muiden syiden takia. Toisaalta mitä enemmän nuori pinnasi kuudennella luokalla koulusta, sitä enemmän hän pinnasi myös seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla.

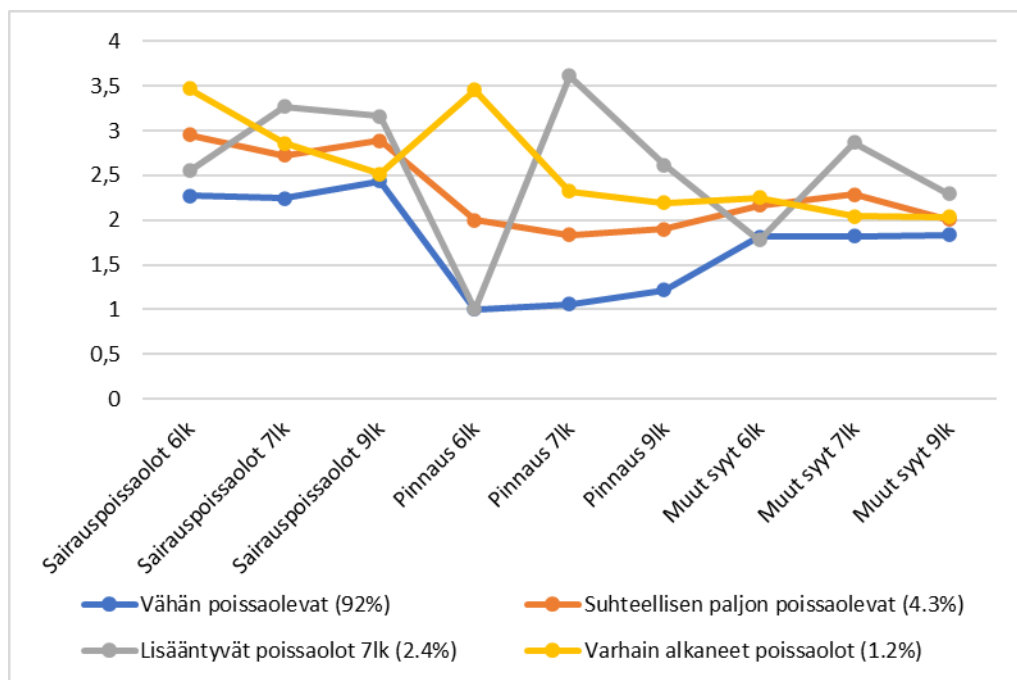
Taulukko 3. Koulupoissaolojen eri syiden väliset korrelaatiot

Koulupoissaolon syy	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Sairaus 6. lk	–								
2 Pinnaaminen 6. lk	0,18***	–							
3 Muut syyt 6. lk	0,16***	0,08**	–						
4 Sairaus 7. lk	0,31***	0,10***	0,09***	–					
5 Pinnaaminen 7. lk	0,12***	0,33***	0,05	0,23***	–				
6 Muut syyt 7. lk	0,09***	0,07*	0,27***	0,16***	0,12***	–			
7 Sairaus 9. lk	0,29***	0,07**	0,10***	0,30***	0,12***	0,09***	–		
8 Pinnaaminen 9. lk	0,11***	0,24***	0,05	0,13***	0,35***	0,08**	0,23***	–	
9 Muut syyt 9. lk	0,05	0,04	0,21***	0,06*	0,07**	0,27***	0,17***	0,15***	–

Huom. * p < 0,05, **p < 0,01. ***p < 0,001

2.2.2 Koulupoissaolojen kehityspolut kuudennelta yhdeksännelle luokalle ja niiden sosiodemografiset taustatekijät

Tutkimuksessa tunnistettiin neljä erilaista koulupoissaolojen kehityspolkua kuudennelta yhdeksännelle luokalle, jotka on havainnollistettu kuviossa 3. Suurimmalla osalla nuorista (92 %) oli vähän poissaoloja sairaudesta, pinnaamisesta ja muista syistä johtuen kuudennelta yhdeksännelle luokalle. Nuoret, joilla oli tämä kehityspolku, nimettiin ”*vähän poissaoleviksi*”. Nuorista 4,3 prosenttia oli tasaisen paljon poissa koulusta sairaudesta, pinnaamisesta ja muista syistä johtuen kuudennelta yhdeksännelle luokalle, minkä vuoksi nämä nuoret nimettiin ”*suhteellisen paljon poissaoleviksi*”. Nuorista 2,4 prosentilla koulupoissaolot sairaudesta, pinnaamisesta ja muista syistä johtuen lisääntyivät heidän siirtyessä seitsemännelle luokalle. Seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla tähän ryhmään kuuluvilla oli enemmän koulupoissaoloja kuin muilla nuorilla. Tämä kehityspolku nimettiin ”*lisääntyviksi poissaoloiksi*”. Pienellä osalla nuorista (1,2 %) koulupoissaoloja oli paljon sairaudesta, pinnaamisesta ja muista syistä johtuen kuudennella luokalla. Tämä kehityspolku nimettiin ”*varhain alkaneiksi poissaoloiksi*”.



Kuvio 3. Koulupoissaolojen neljä kehityspolukuryhmää kuudennelta yhdeksännelle luokalle

Koulupoissaolojen kehityspolkujen sosiodemografisten taustatekijöiden tarkastelu osoitti, että tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroja koulupoissaolojen kehityspolukuryhmiin kuulumisessa ($p > 0,05$). Myöskään perheen sosioekonomisella asemalla ei ollut yhteyttä koulupoissaolojen kehityspolkuihin ($p > 0,05$). Sen sijaan koulupoissaolojen kehityspolukuryhmät erosivat toisistaan vanhempien koulutustason suhteen ($\chi^2(3) = 10,26$, $p < 0,05$). Vähän ja suhteellisen paljon poissaolevien nuorten vanhemmat olivat korkeammin koulutettuja verrattuna vanhempiin, joiden nuorten koulupoissaolot alkoivat varhain. Myös nuoren asumismuodon suhteen havaittiin eroja koulupoissaolojen kehityspolukuryhmiin kuulumisessa ($\chi^2(3) = 11,86$, $p < 0,01$). Yksinhuoltajaperheissä asuvat nuoret olivat yliedustettuina kasvavien poissaolojen ja varhain alkaneiden poissaolojen ryhmissä, kun taas kahden vanhemman kanssa asuvat nuoret olivat yliedustettuina vähän poissaolevien ja suhteellisen paljon poissaolevien ryhmissä.

2.2.3 Koulupoissaolojen kehityspolkujen yhteys nuorten kouluarvosanoihin, motivaatioon ja hyvinvointiin peruskoulussa

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, minkälaisia yhteyksiä toistuvilla koulupoissaoloilla luokka-asteiden 6–9 aikana on lasten ja nuorten psyykkiseen pahoinvointiin, oppimismotivaatioon ja päihteiden käyttöön.

Koulupoissaolojen kehityspolukuryhmät erosivat toisistaan peruskoulun kouluarvosanoissa (taulukko 4). Vähän poissaolevilla nuorilla oli paras kuudennen luokan sekä yhdeksännen luokan päättötodistuksen keskiarvo. Nuorilla, joilla poissaolot lisääntyivät

yläkoulussa tai poissaolot alkoivat jo alakoulussa, oli heikompi peruskoulun päättö-
distuksen keskiarvo kuin muilla nuorilla.

Taulukko 4. Koulupoissaolojen kehityspolkuryhmien väliset erot koulumenestyksessä peruskoulun kuuden-
nella ja yhdeksännellä luokalla

	Vähän poissa- olevat (92 %)	Suhteelli- sen paljon poissaole- vat (4,3 %)	Lisääntyvät poissaolot (2,4 %)	Varhain alkaneet poissaolot (1,2 %)	Ryhmi- en väliset erot
	1	2	3	4	
	KA (KH)	KA (KH)	KA (KH)	KA (KH)	
Keskiarvo 6. lk	8,28 (0,03)	7,77 (0,12)	7,55 (0,12)	7,62 (0,16)	1 > 2, 3, 4,
Keskiarvo 9. lk	8,30 (0,04)	7,81 (0,15)	7,07 (0,20)	6,98 (0,19)	1 > 2, 3, 4, 2 > 3, 4

Huom. KA = keskiarvo, KH = keskihajonta

Koulupoissaolojen kehityspolkuryhmät erosivat toisistaan myös peruskouluaikaisen oppimismotivaation suhteen (taulukko 5). Vähän poissaolevat nuoret osoittivat eniten tehtäväsuuntautuneisuutta ja vähiten tehtävien välttelyä koulunkäynnissään kuudennella ja seitsemännellä luokalla. Heillä oli myös muita nuoria myönteisempi käsitys itsestään sekä äidinkielen että matematiikan oppijoina (oppijaminäkuva). Varhain alkaneiden poissaolojen ryhmässä puolestaan nuoret raportoivat vähiten tehtäväsuuntautuneisuutta kuudennella ja runsaasti tehtävien välttelyä kuudennella ja seitsemännellä luokalla. Nuorilla, joiden poissaolot alkoivat varhain ja nuorilla, jotka kuuluivat suhteellisen paljon poissaolevien ryhmään, oli heikoin äidinkielen ja matematiikan oppijaminäkuva kuudennella ja seitsemännellä luokalla. Nuoret, joiden poissaolot lisääntyivät yläkoulussa eivät eronneet äidinkielen tai matematiikan oppijaminäkuvan suhteen vähän poissaolevista nuorista.

Taulukko 5. Koulupoissaolojen kehityspolkuryhmien väliset motivaatioerot peruskoulun kuudennella ja seitsemännellä luokalla

	Vähän poissa- olevat (92 %)	Suhteelli- sen paljon poissaole- vat (4,3 %)	Lisääntyvät poissaolot (2,4 %)	Varhain alka- neet poissa- olot (1,2 %)	Ryhmi- en väliset erot
	1	2	3	4	
	KA (KH)	KA (KH)	KA (KH)	KA (KH)	
Tehtäväsuuntau- tuneisuus 6. lk	3,22 (0,03)	2,60 (0,09)	2,81 (0,12)	2,19 (0,17)	1 > 2, 3, 4 2, 3 > 4
Tehtäväsuuntau- tuneisuus 7. lk	3,24 (0,02)	2,50 (0,10)	2,66 (0,15)	2,35 (0,17)	1 > 2, 3, 4

Tehtävien välttely 6. lk	2,63 (0,03)	3,46 (0,09)	3,14 (0,10)	3,82 (0,20)	2, 3, 4 > 1 2, 4 > 3
Tehtävien välttely 7. lk	2,73 (0,03)	3,38 (0,13)	3,23 (0,16)	3,88 (0,19)	2, 3, 4 > 1 4 > 2, 3
Äidinkielen oppijaminäkuva 6. lk	3,47 (0,02)	3,15 (0,09)	3,29 (0,09)	2,81 (0,14)	1 > 2, 4 2, 3 > 4
Äidinkielen oppijaminäkuva 7. lk	3,41 (0,02)	3,12 (0,10)	3,30 (0,12)	3,01 (0,21)	1 > 2, 4
Matematiikan oppijaminäkuva 6. lk	3,44 (0,02)	3,10 (0,12)	3,31 (0,17)	2,96 (0,17)	1 > 2, 4
Matematiikan oppijaminäkuva 7. lk	3,34 (0,03)	3,01 (0,15)	3,09 (0,16)	2,67 (0,18)	1 > 2, 4

Huom. KA = keskiarvo, KH = keskihajonta

Koulupoissaolojen kehityspolkuryhmät erosivat toisistaan myös hyvinvoinnin suhteen (taulukko 6). Vähän poissaolevilla nuorilla oli vähiten uupumusasteista väsymystä ja kyynisyyttä kuudennella ja seitsemännellä luokalla. Nuorilla, joilla poissaolot alkoivat varhain, oli eniten sekä uupumusasteista väsymystä kuudennella luokalla että kyynistymistä eli opiskelun merkityksen kyseenalaistamista kuudennella ja seitsemännellä luokalla verrattuna muihin nuoriin.

Taulukko 6. Koulupoissaolojen kehityspoljuryhmien väliset erot uupumusasteisessa väsymyksessä ja kyynisydessä kuudennella ja seitsemännellä luokalla

	Vähän poissa-olevat (92 %) 1 KA (KH)	Suhteellisen paljon poissaolevat (4,3 %) 2 KA (KH)	Lisääntyvät poissaolot (2,4 %) 3 KA (KH)	Varhain alkaneet poissaolot (1,2 %) 4 KA (KH)	Ryhmien väliset erot
Uupumusasteinen väsymys 6. lk	1,99 (0,03)	2,43 (0,13)	2,20 (0,15)	3,06 (0,28)	2 > 1 4 > 1, 2, 3
Uupumusasteinen väsymys 7. lk	2,08 (0,03)	2,50 (0,14)	2,52 (0,19)	2,84 (0,24)	1 < 2, 3, 4
Kyynisyys 6. lk	2,21 (0,03)	3,19 (0,12)	3,11 (0,14)	3,80 (0,20)	1 < 2, 3, 4 4 > 2, 3
Kyynisyys 7. lk	2,21 (0,03)	3,09 (0,11)	3,25 (0,15)	3,83 (0,16)	1 < 2, 3, 4 4 > 2, 3

Huom. KA = keskiarvo, KH = keskihajonta

Tuloksissa havaittiin myös, että sisäänpäin suuntautuneet oireet, kuten ahdistuneisuus, olivat tyypillisiä varhain alkaneiden poissaolojen ryhmässä kuudennella ja seitsemännellä luokalla (taulukko 7). Lisääntyvien poissaolojen ryhmässä ulospäin suuntautuneet ja sisäänpäin suuntautuneet oireet lisääntyivät erityisesti nuorten siirryttyä seitsemännelle luokalle. Päihteiden käyttö kuudennella luokalla oli tyypillisintä varhain alkaneiden poissaolojen ryhmässä sekä epätyypillisintä vähän poissaolevien ryhmässä kuudennella ja seitsemännellä luokalla.

Taulukko 7. Koulupoissaolojen kehityspoljuryhmien väliset erot sisään- ja ulospäin suuntautuneissa oireissa sekä päihteiden käytössä kuudennella ja seitsemännellä luokalla

	Vähän poissa-olevat (92 %) 1 KA (KH)	Suhteellisen paljon poissaolevat (4,3 %) 2 KA (KH)	Lisääntyvät poissaolot (2,4 %) 3 KA (KH)	Varhain alkaneet poissaolot (1,2 %) 4 KA (KH)	Ryhmien väliset erot
Sisäänpäin suuntautuneet oireet 6. lk	1,41 (0,01)	1,60 (0,04)	1,41 (0,06)	1,74 (0,10)	1, 3 < 2, 4
Sisäänpäin suuntautuneet oireet 7. lk	1,42 (0,01)	1,62 (0,05)	1,80 (0,07)	1,84 (0,07)	1 < 2, 3, 4 2 < 3, 4
Ulospäin suuntautuneet oireet 6. lk	1,46 (0,01)	1,83 (0,04)	1,70 (0,04)	1,89 (0,08)	1 < 2, 3, 4 2, 4 > 3
Ulospäin suuntautuneet oireet 7. lk	1,49 (0,01)	1,78 (0,04)	1,98 (0,05)	1,93 (0,07)	1 < 2, 3, 4 3 > 2
Päihteiden käyttö 6. lk	1,16 (0,01)	1,67 (0,08)	1,53 (0,09)	2,05 (0,20)	1 < 2, 3, 4 4 > 3
Päihteiden käyttö 7. lk	1,29 (0,02)	2,33 (0,14)	2,38 (0,23)	2,61 (0,24)	1 < 2, 3, 4

Huom. KA = keskiarvo, KH = keskihajonta

2.2.4 Koulupoissaolojen kehityspolkujen seuraukset toisen asteen opinnoista valmistumiselle sekä psyykkiselle hyvinvoinnille varhaisaikuisuudessa

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, minkälaisia yhteyksiä poissaoloilla on opintojen etenemiseen, koulutiellä pysymiseen sekä hyvinvointiin peruskoulun jälkeisessä siirtymässä.

2.2.4.1 Toisen asteen opiskelijoiden taustatiedot

Toisen asteen opiskelijoiden taustatietoja on esitetty taulukossa 8. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat nuoret olivat yliedustettuina lisääntyvien poissaolojen ja varhain alkaneiden poissaolojen kehityspolkuryhmissä. Nuoret, jotka kuuluivat lisääntyvien poissaolojen kehityspolkuryhmään, olivat muita todennäköisemmin toisen asteen opinnoissaan hakutoiveidensa mukaisessa koulutuksessa.

Taulukko 8. Toisen asteen opiskelijoiden taustatiedot

Muuttuja	Lukumäärät	Prosenttiosuudet
^aToisen asteen opiskelupaikka		
lukio	882	69,2 %
ammattikoulu	392	30,8 %
^aEnsisijaisen hakutoiveen toteutuminen		
kyllä	1047	80,4 %
ei ensisijainen vaihtoehto	256	19,6 %
^bValmistuminen toiselta asteelta		
kyllä, 3,5 vuoden aikana	1142	73,5 %
ei	412	26,5 %

Huom. ^a = itsearvio; ^b = yhdistetty rekisteritietoa ja tietoa julkisista lähteistä

2.2.4.2 Koulupoissaolojen kehityspolkujen yhteys nuorten hyvinvointiin toisella asteella

Tarkasteltujen hyvinvointitekijöiden prosenttiosuudet on kuvattu taulukossa 9. Noin 19 prosenttia nuorista oli saanut toimeentulotukea joko hakijan tai puolison roolissa 18–21-vuotiaana. Noin 10 prosenttia nuorista oli tehnyt vähintään yhden masennuslääkeoston toisen asteen opintojen aikana.

Taulukko 9. Tarkasteltujen hyvinvointitekijöiden prosenttiosuudet

Muuttuja	Lukumäärät	Prosenttiosuudet
^bSaadut toimeentulotukikuukaudet 18–21-vuotiaana		
Ei toimeentulotukea	580	81,3 %
Yksi kuukausi	20	2,8 %
Kaksi kuukautta tai enemmän	113	15,9 %
^bMasennuslääkeostot toisella asteella		
Ei masennuslääkeostoja	639	89,6 %
Yksi masennuslääkeosto	13	1,8 %
Kaksi masennuslääkeostoa	17	1,0 %
Kolme masennuslääkeostoa tai enemmän	54	7,6 %
^aRikkeet		
Ei koskaan	705	84,9 %
Kerran viimeisen 3 kk aikana	103	12,4 %
2–3 kertaa viimeisen 3 kuukauden aikana	19	2,3 %
Enemmän kuin 4 kertaa viimeisen 3 kuukauden aikana	3	0,4 %
^aYksinäisyys		
Ei koskaan	324	42,3 %
Joskus	399	52,0 %
Usein	44	5,7 %

Huom. ^a = itsearvio; ^b = perustuu Kelan rekisteritietoon

Nuorilla, joiden poissaolot alkoivat varhain peruskoulussa, oli muita nuoria suurempi todennäköisyys saada toimeentulotukea varhaisaikuisuudessa (taulukko 10). Heillä oli myös suuri riski kokea yksinäisyyttä toisella asteella. Nuoret, jotka kuuluivat lisääntyvien poissaolojen kehityspolkuryhmään, oli suurempi todennäköisyys syyllistyä rikkeisiin toisella asteella. Nämä nuoret raportoivat myös kokevansa vähemmän yksinäisyyttä kuin vähän ja suhteellisen paljon poissaolevat nuoret.

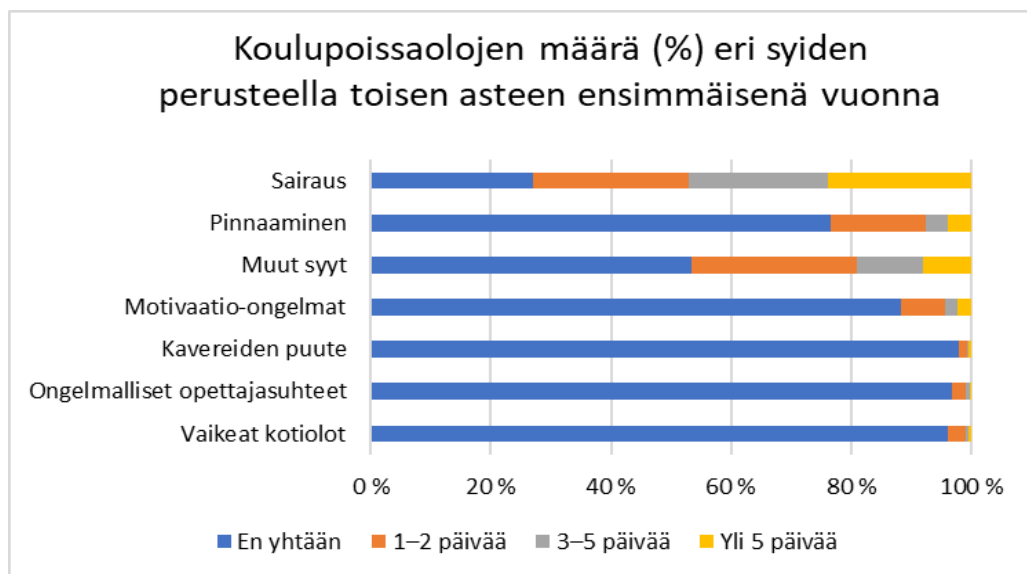
Taulukko 10. Koulupoissaolojen kehityspolkuryhmien väliset erot varhaisaikuisuuden hyvinvoinnissa

	Vähän poissaolevat (92 %)	Suhteellisen paljon poissaolevat (4,3 %)	Lisääntyvät poissaolot (2,4 %)	Varhain alkaneet poissaolot (1,2 %)	Ryhmien väliset erot
	1	2	3	4	
	KA (KH)	KA (KH)	KA (KH)	KA (KH)	
Toimeentulotuen saaminen 18–21 v.	0,33 (0,03)	0,60 (0,20)	1,04 (0,44)	1,50 (0,36)	4 > 1, 2
Rikkeet toisen asteen 3. vuosi	0,17 (0,02)	0,27 (0,11)	1,06 (0,38)	0,33 (0,27)	3 > 1, 2
Yksinäisyys toisen asteen 3. vuosi	0,63 (0,02)	0,81 (0,14)	0,26 (0,18)	1,00 (0,71)	1, 2 > 3

Huom. KA = keskiarvo, KH = keskihajonta

2.2.4.3 Koulupoissaolojen kehityspolkujen yhteys toisen asteen opinnoissa edistymiseen

Koulupoissaolojen määrä toisella asteella eri syiden perusteella on kuvattu kuviossa 4. Sairaus oli yleisin syy poissaoloon myös toisella asteella, sillä yli 70 prosentilla opiskelijoista raportoi olleensa poissa koulusta sairauden vuoksi lukuvuoden aikana vähintään 1–2 päivää. Nuorista 23,5 prosenttia raportoi pinnanneensa vähintään 1–2 päivää lukuvuoden aikana. Pieni osa nuorista raportoi olleensa vähintään 1–2 päivää poissa koulusta motivaatio-ongelmien (11,7 %), kavereiden puuttumisen (2,1 %), ongelmallisten opettajasuhteiden (3,2 %) tai vaikeiden kotiolojen vuoksi lukuvuoden aikana (3,9 %).



Kuvio 4. Opiskelijoiden koulupoissaolojen määrät eri syiden mukaan toisella asteella ($n = 1266\text{--}1294$)

Vähän ja suhteellisen paljon poissaolevilla nuorilla oli muita nuoria enemmän opintojen keskeyttämisaikomuksia toisella asteella (taulukko 11). Vähän poissaolevat nuoret kuitenkin valmistuivat muita nuoria todennäköisimmin toiselta asteelta normatiivisessa 3–3,5 vuodessa ja olivat tyytyväisempiä koulutuspaikkaansa kuin suhteellisen paljon poissaolevat nuoret. Nuorilla, joilla poissaolot alkoivat varhain, oli eniten eri syistä johtuvia koulupoissaoloja toisella asteella.

Taulukko 11. Koulupoissaolojen kehityspolkyryhmien väliset erot opinnoissa etenemisessä

	Vähän pois- saolevat (92 %) 1 KA (KH)	Suhteellisen pal- jon poissaolevat (4,3 %) 2 KA (KH)	Lisääntyvät poissaolot (2,4 %) 3 KA (KH)	Varhain alka- neet poissa- olot (1,2 %) 4 KA (KH)	Ryhmien väli- set erot
Valmistumi- nen toiselta asteelta	0,75 (0,01)	0,56 (0,07)	0,36 (0,09)	0,44 (0,12)	1 > 2, 3, 4
Keskeyttä- misaikomuk- set	1,70 (0,04)	2,07 (0,27)	1,03 (0,09)	1,17 (0,14)	1, 2 > 3, 4
Tyytyväisyys koulutus- paikkaan	4,37 (0,02)	4,00 (0,14)	4,25 (0,18)	4,18 (0,28)	1 > 2
Koulupois- saolot toi- sella as- teella	1,43 (0,01)	1,64 (0,07)	1,67 (0,10)	2,07 (0,15)	4, 3, 2 > 1 4 > 2, 3

Huom. KA = keskiarvo, KH = keskihajonta

2.2.5 Hyvinvointiin ja oppimiseen saadun tuen merkitys koulupoissaolojen kehityspoluille

Tutkimuksen kolmantena tavoitteena oli tarkastella, minkälaista oppimisen ja hyvinvoinnin tukea poissaolevat opiskelijat ovat saaneet.

Opiskelu- ja terveydenhuollon palveluiden käytön prosentiosuudet on kuvattu taulukossa 12. Eniten nuoret raportoivat käyttäneensä lääkärin palveluita (45,8 %) ja vähiten psykiatrin (4,8 %) palveluita toisen asteen opintojen ensimmäisenä vuonna.

Taulukko 12. Opiskelu- ja terveydenhuollon palveluiden käyttö toisella asteella

	Opiskelu- huollon palvelut	Kouluku- raattorin palvelut	Psykolo- gin pal- velut	Lääkärin palvelut	Psykiat- rin palve- lut	Sosiaali- työnteki- jän palve- lut	Muut pal- velut
En yhtään	69,1 %	92,5 %	91,5 %	54,2 %	95,2 %	93,5 %	96,4 %
Joskus	28,8 %	6,5 %	5,5 %	40,6 %	2,8 %	5,2 %	1,9 %
Usein	2,1 %	1,0 %	3,0 %	5,2 %	2,0 %	1,3 %	1,7 %

Nuorista 4,6 prosentilla oli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) jossakin oppiaineessa toisella asteella. Suurimmalla osalla näistä nuorista HOJKS koski matematiikan ja kielten opiskelua. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma ei ollut todennäköisempää tietyssä koulupoissaolojen kehityspolkyryhmässä.

Koulupoissaolojen kehityspolkyryhmien väliset erot saadussa sosiaalisessa tuessa sekä hyvinvoinnin ja oppimisen tuessa on raportoitu taulukossa 13. Nuoret, joiden poissaolot lisääntyivät yläkoulussa tai alkoivat jo alakoulussa raportoivat käyttäneensä

enemmän opiskelu- ja terveydenhuollon palveluita toisella asteella kuin vähän poissaolevat nuoret.

Keskimäärin arvioituna vähän poissaolevat nuoret raportoivat muita nuoria enemmän sosiaalista tukea vanhemmiltaan peruskoulussa ja toisella asteella. He myös raportoivat saaneensa enemmän sosiaalista tukea opettajiltaan peruskoulussa ja toisella asteella kuin suhteellisen paljon poissaolevat nuoret ja nuoret, joiden poissaolot alkoivat varhain. Nuoret, jotka kuuluivat varhain alkaneiden poissaolojen kehityspoljuryhmään raportoivat keskimäärin vähiten sosiaalista tukea vanhemmilta, opettajilta ja luokkatovereilta peruskoulussa ja toisella asteella.

Taulukko 13. Koulupoissaolojen kehityspoljuryhmien väliset erot saadussa sosiaalisessa tuessa, hyvinvoinnin sekä oppimisen tuessa peruskoulussa ja toisella asteella

	Vähän poissaolevat (92 %) 1	Suhteellisen paljon poissaolevat (4,3 %) 2	Lisääntyvät poissaolot (2,4 %) 3	Varhain alkaneet poissaolot (1,2 %) 4	Ryhmien väliset erot
	KA (KH)	KA (KH)	KA (KH)	KA (KH)	
Sosiaalinen tuki vanhemmilta 6. lk	3,53 (0,01)	3,29 (0,06)	3,36 (0,10)	3,33 (0,11)	1 > 2
Sosiaalinen tuki vanhemmilta 7. lk	3,52 (0,01)	3,20 (0,08)	3,09 (0,13)	2,94 (0,13)	1 > 2, 3, 4
Sosiaalinen tuki vanhemmilta toisella asteella	3,51 (0,01)	3,26 (0,08)	3,42 (0,11)	3,13 (0,12)	1 > 2, 4
Sosiaalinen tuki opettajilta 6. lk	3,02 (0,02)	2,57 (0,08)	2,86 (0,11)	2,37 (0,13)	1, 3 > 2, 4
Sosiaalinen tuki opettajilta 7. lk	2,96 (0,02)	2,55 (0,10)	2,59 (0,13)	2,22 (0,17)	1 > 2, 3, 4
Sosiaalinen tuki opettajilta toisella asteella	3,23 (0,02)	3,01 (0,09)	3,03 (0,14)	3,00 (0,08)	1 > 2, 4
Sosiaalinen tuki luokkakavereilta 6. lk	3,03 (0,02)	2,90 (0,08)	2,95 (0,08)	2,54 (0,17)	1, 3 > 4
Sosiaalinen tuki luokkakavereilta 7. lk	3,06 (0,02)	2,86 (0,10)	2,80 (0,12)	2,58 (0,13)	1 > 2, 3, 4
Sosiaalinen tuki luokkakavereilta toisella asteella	3,25 (0,02)	3,07 (0,09)	3,24 (0,13)	3,10 (0,16)	1 > 2
Opiskelu- ja terveydenhuollon palveluiden käyttö toisella asteella	0,16 (0,01)	0,22 (0,04)	0,36 (0,07)	0,40 (0,09)	3, 4 > 1

Huom. KA = keskiarvo, KH = keskihajonta

Tutkimuksessa myös havaittiin, että opettajilta ja vanhemmilta saatu sosiaalinen tuki toisella asteella toimi suojaavana tekijänä psyykkiseltä pahoinvoinnilta ja keskeyttämisaikomuksilta. Vahva sosiaalinen tuki vanhemmilta ja opettajilta myös lisäsi todennäköisyyttä, että nuori valmistui toiselta asteelta normatiivisessa 3–3,5 vuodessa.

Toisaalta havaittiin myös, että vähäinen sosiaalinen tuki opettajilta ja vanhemmilta sekä runsaat poissaolot toisella asteella olivat riskitekijöitä psyykkiselle pahoinvoinnille. Erityisesti varhain alkaneet ja yläkoulussa lisääntyvät poissaolot yhdistettynä kokemukseen vähäisestä sosiaalisesta tuesta vanhemmilta ja opettajilta sekä runsaat poissaolot toisella asteella olivat riskitekijöitä rikkeiden tekemiselle, yksinäisyydelle sekä masennuslääkkeiden käytölle toisella asteella.

2.3 Yhteenveto

Tämän osatutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koulupoissaolojen yhteyttä opinnoissa menestymiseen, opintojen etenemiseen, koulutiellä pysymiseen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Tutkimuksessa havaittiin, että valtaosalla (92 %) pitkäaikaistutkimukseen vuosina 2013–2016 osallistuneista nuorista poissaoloja oli vähän peruskoulun aikana. Vähäiset poissaolot liittyivät hyvinvointiin ja opinnoissa pysymiseen. Vähän poissaolevat nuoret menestyivät opinnoissa ja saavuttivat toisen asteen tutkinnon tyypillisessä kolmessa vuodessa poissaolevia nuoria todennäköisemmin. Lisäksi heidän hyvinvointinsa oli poissaolevia nuoria parempi peruskoulussa ja toisella asteella.

Noin kahdeksalla prosentilla nuorista oli runsaita koulupoissaoloja peruskoulussa ja heistä noin neljällä prosentilla poissaoloja oli suhteellisen paljon alakoulusta peruskoulun päättymiseen saakka. Tässä nuorten joukossa psyykinen pahoinvointi kuten sisänpään ja ulospäin suuntautuva oireilu sekä motivaatio-ongelmat peruskoulussa olivat tyypillisempiä kuin vähän poissaolevilla nuorilla. Heillä oli enemmän poissaoloja myös toisen asteen opintojen aikana, kun heitä verrattiin peruskoulussa vähän poissaolleisiin nuoriin. Kuuluminen suhteellisen paljon poissaolevien ryhmään lisäsi myös riskiä sille, että toisen asteen tutkintoa ei saavutettu tyypillisessä ajassa.

Noin kahdella prosentilla nuorista koulupoissaolot lisääntyivät erityisesti yläkouluun siirtymisen myötä, ja heillä olikin yläkoulussa muita nuoria enemmän koulupoissaoloja sairaudesta, pinnaamisesta ja muista syistä johtuen. Lisääntyneisiin poissaoloihin liittyi erityisesti kasvanut ulospäin suuntautuva oireilu, kuten yliaktiivisuus ja käytöshäiriöt, yläkoulun aikana. Näillä nuorilla oli myös muita nuoria suurempi todennäköisyys tehdä rikkeitä toisella asteella.

Pienellä osalla nuorista (1,2 %) poissaolokierre alkoi jo alakoulussa, mihin liittyi runsaasti erilaista psyykkistä pahoinvointia peruskoulussa ja toisella asteella. Näille nuorille oli tyypillistä runsaat sisänpään suuntautuneet oireet kuten ahdistuneisuus, opiskelun kokeminen merkityksettömänä, heikko oppimismotivaatio ja koulumenestys peruskoulussa sekä yksinäisyyden kokemukset toisella asteella. He myös kokivat saavansa muita nuoria vähemmän sosiaalista tukea vanhemmilta ja opettajilta peruskoulussa ja toisella asteella. Vähäinen sosiaalinen tuki myös lisäsi todennäköisyyttä masennuslääkkeiden käyttöön ja riskiä saada toimeentulotukea varhaisaikuisuudessa.

Näiden tulosten valossa voidaan todeta, että vaikka suurin osa nuoristamme on kiinnittyneitä kouluun ja heillä on vähän poissaoloja, on meillä myös joukko nuoria, joilla on runsaasti poissaoloja ala- ja yläkoulussa. Runsailla poissaoloilla on tulostemme mukaan yhteys nuorten koulutuspoluille ja hyvinvointiin varhaisaikuisuuteen saakka. Tarvitsemme keinoja tunnistaa, ennaltaehkäistä ja puuttua poissaolojen kehityssuuntiin ja niiden taustalla oleviin riskitekijöihin. Poissaolojen kehityskulkujen erilaiset riskitekijät ja seuraukset hyvinvoinnille ja toisen asteen opintojen etenemiselle tulisi huomioida tukitoimien suunnittelussa ja kohdentamisessa. Osa nuorista tarvitsee erityisesti uuteen kouluympäristöön kiinnittymistä edistävää tukea opintojen nivelvaiheissa.

Tämän tutkimuksen rajoitteena voidaan pitää sitä, että koulupoissaolojen määrät perustuivat yksinomaan nuoren omaan arvioon, koska rekisteritietoja poissaoloista ei ollut saatavilla. Vastaavasti tarkempaa tietoa nuorten saamista koulunkäynnin tukikeinoista tai poissaoloihin puuttumisen käytänteistä ei ollut saatavilla. Tämän lisäksi tulee huomioida, että aineistomme koostui lähes yksinomaan suomen kieltä äidinkielenään puhuvista nuorista.

Rajoitteista huolimatta tutkimuksemme osoitti peruskoulun poissaolojen olevan yhteydessä nuorten motivaatioon, hyvinvointiin ja koulutuspolkuihin jopa varhaisaikuisuuteen saakka. Tämän lisäksi tutkimuksemme korosti vanhemmilta ja opettajilta saatavan tuen merkitystä kouluun kiinnittymiselle.

2.4 Lähteet

- Asparouhov, T. & Muthén, B. (2021). Auxiliary variables in mixture modeling: Using the BCH method in Mplus to estimate a distal outcome model and an arbitrary secondary model. <https://www.statmodel.com/examples/webnotes/web-note21.pdf>
- Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2006–2016). *Alkuportaat*. Jyväskylän yliopisto.
- Vasalampi, K. & Aunola, K. (2016–). *Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin*. Jyväskylän yliopisto.

3

3 Poissaolokirjaukset, tuki ja palautemerkinnät

Suvi Kanerva, Sanna Oinas, Eelis Mikkola ja Risto Hotulainen

Raportin toisen osatutkimuksen tavoitteena on tarkastella poissaoloja poissaolokirjauksen, tukitoimien ja muiden tuntimerkintöjen näkökulmasta. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- Miten oppimisen ja koulunkäynnin tuen saaminen on yhteydessä erilaisiin poissaoloihin?
- Miten 5-luokkainen asteikko poissaolotyypeistä on yhteydessä kouluarvosanoihin ja tuntimerkintöihin?
- Mitkä tekijät selittävät poissaoloja, kun seurataan oppilaiden etenemistä kolmannelta luokalta seitsemännelle luokalle ja viidenneltä yhdeksännelle?
- Millaisia muutoksia erilaisissa poissaoloryhmissä tapahtuu ja löytyykö muutoksille selittäviä tekijöitä?
- Millaiset tekijät selittävät oppilaan poissaoloja rekisteriaineistossa ylipäänsä?
- Millaisia ovat tyttöjen ja poikien poissaolomäärät keväällä 2023, kun vertaillaan tuntimerkintöjä saaneita oppilaita niihin oppilaisiin, jotka eivät ole saaneet tuntimerkintöjä lainkaan ja miten erilaiset tuntimerkinnät ovat yhteydessä poissaololuokkiin?
- Miten poissaolojen määrä syksyllä 2022 eroaa syksyn 2019 tilanteesta ja onko ongelmallisten poissaolojen määrä muuttunut vuodesta 2019 vuoteen 2022?

3.1 Aineiston kuvaus

Käytetty määrällinen aineisto on lukukausilta 2016–2017 – 2022–2023 oppilashallinta-järjestelmään kertynyt oppilasrekisteriaineisto kuudesta kunnasta (N = 11 637). Aineisto sisältää pseudonymisoidun oppilastunnisteen, lukukausittaisen tiedon oppilaan luokka-asteesta, keskiarvosta (muodostettu matematiikasta ja suomen kielestä), poissaolojen määrästä kokonaisuudessaan ja poissaolotyypeittäin (5 tyyppiä), poissaolomäärän tasosta (1–4), ja tuntimerkintöjen määrästä luokittain (7 luokkaa), ja viimeisen tiedon oppilaan koulusta (oppilaitoskoodi), opetuskielestä, tuen vaiheesta, koulumatkan pituudesta ja suomen kielen oppimäärästä sekä oppilaan syntymävuoden, sukupuolen rekisterissä, asuinkunnan ja syntymäajan luokittelun (alku-, keski- vai loppuvuosi). Sekä poissaolomerkinnät että muut tuntimerkinnät ovat aineistossa 45-minuuttisten oppituntien lukumääräksi koodattuna.

Aineistonkeruuseen pyydettiin luvat tutkimukseen osallistuvilta opetuksenjärjestäjiltä/kunnilta asianmukaisin menettelyin. Tutkimukselle haettiin Helsingin yliopiston Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin toimikunnan lausunto. Rekisteriaineisto siirrettiin opetuksenjärjestäjien vakiintuneen oppilasrekisteriaineistoja käsittelevän yhteistyökumppanin avulla Koulutuksen arviointikeskuksen suojatulle tallennusasemalle.

Kuten taulukosta 1 voidaan nähdä, samalla kun aineiston oppilasmäärät vaihtelevat lukuvuosittain, ne myös hieman kasvavat. Tämä selittyy rekisteriaineiston arkistoinnin viiveellä oppilaiden valmistuttua tai muutettua pois kunnasta. Esimerkiksi kunnan F oppilaita on mukana aineistossa vasta aikajakson loppupäässä.

Taulukko 1. Primus-aineiston oppilasmäärät lukuvuosittain ja luokka-asteittain

Luokka-aste	2016– 2017	2017– 2018	2018– 2019	2019– 2020	2020– 2021	2021– 2022	2022– 2023
3. luokka	473	858	779	779	1044	951	700
4. luokka	565	493	889	807	818	1067	973
5. luokka	747	601	521	914	825	836	1090
6. luokka	425	539	622	566	935	842	850
7. luokka	754	685	784	844	870	1426	1320
8. luokka	682	778	695	788	846	874	1440
9. luokka	605	689	781	696	790	847	874
Yhteensä	3978	4643	5071	5394	6128	6853	7229

Huom. Aineistossa oppilasmäärä pysyy samana aina lukuvuoden ajan, eikä kesken vuoden muualle siirryneitä ole otettu huomioon.

3.1.1 Taustamuuttujat

Rekisteriaineistoon pyydettiin mukaan poissaolojen ja tuntimerkintöjen rinnalle erilaisia taustamuuttujia. Näitä ovat oppilaan asuinkunta, koulu, tuen vaihe, syntymäaika, koulumatkan pituus, sukupuoli ja tieto siitä, osallistuuko oppilas suomi toisena kielenä -oppi-

määrän mukaiseen opetukseen. Kuntien yleisiä kuvailevia tietoja tarkastellessa huomataan, että kunnasta F on aineistossa suhteettoman vähän oppilaita kunnan asukasmäärään nähden (taulukko 2).

Taulukko 2. Tutkimukseen osallistuneiden kuntien A–F kuvailevia tietoja

Kunta	Oppilaita aineistossa	Asukasmäärä	Peruskoulujen määrä
Kunta A	3558	n. 80 000	yli 20
Kunta B	2814	n. 20 000	yli 10
Kunta C	2426	n. 30 000	yli 10
Kunta D	1197	yli 5 000	alle 10
Kunta E	895	yli 5 000	alle 10
Kunta F	747	yli 15 000	alle 10

Taulukossa 3 esitellyt taustatietojen jakaumat oppilasaineistossa vastaavat hyvin kansallisia keskiarvoja. Suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaiseen opetukseen osallistuvien oppilaiden pieni osuus (3,7 %) johtunee siitä, että aineistossa ei ole mukana Etelä-Suomen suuria kaupunkeja.

Taulukko 3. Oppilaiden jakautuminen taustatietojen mukaan

	Lukumäärät	Prosenttiosuudet
Sukupuoli rekisterissä		
poikia	6105	52,5 %
tyttöjä	5517	47,5 %
Asuinkunta		
A	3558	30,6 %
B	2814	24,2 %
C	2426	20,8 %
D	1197	10,3 %
E	895	7,7 %
F	747	6,4 %
Viimeisin tuen vaihe		
yleisessä tuessa	8652	74,3 %
tehostetussa tuessa	1610	13,8 %
erityisessä tuessa	1375	11,8 %
Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärä		
suomen kieli	11197	96,3 %
suomi toisena kielenä	425	3,7 %
Syntymäaika		
alkuvuodesta (tammi-huhtikuu)	4503	38,7 %
keskivuodesta (touko-elokuu)	3764	32,4 %
loppuvuodesta (syys-joulukuu)	3355	28,9 %
Koulumatkan pituus		
alle viisi kilometriä	9024	77,9 %
vähintään viisi kilometriä	2559	22,1 %

3.1.2 Poissaolotasot

Oppilaiden poissaolomäärät on luokiteltu aineistossa neljään poissaolotasoon sen mukaan, kuinka suuren osan lukukauden oppitunneista he ovat olleet poissa koulusta. Poissaolotasot ovat: 1) alle 5 prosenttia, 2) 5–9 prosenttia, 3) 10–20 prosenttia ja 4) yli 20 prosenttia. Näistä kaksi viimeistä tulkitaan tässä tutkimuksessa ongelmallisiksi poissaoloiksi mukailien Gentle-Genittyä ja kollegoja (2020). Tasot on muodostettu laskemalla Opetushallituksen luokka-astekohtaiset vähimmäisoppituntimäärät (Opetushallitus, ei pvm.) eri luokka-asteiden vertailun mahdollistamiseksi. Esimerkiksi kolmasluokkalaisten vähimmäisoppituntimäärä on 22 tuntia ja yhdeksäsluokkalaisten 30 tuntia viikossa. Poissaolotason luokittelut on eritelty taulukossa 4.

Taulukko 4. Oppilaiden vähimmäisoppituntimäärien mukaiset poissaolotasojen luokittelut

Luokka-aste	Alle 5 %		5–9 %		10–20 %		yli 20 %	
	Syksy	Kevät	Syksy	Kevät	Syksy	Kevät	Syksy	Kevät
3. luokka	alle 20	alle 22	20–36	22–40	37–79	41–88	yli 79	yli 88
4. luokka	alle 22	alle 24	22–39	24–43	40–86	44–96	yli 86	yli 96
5. ja 6. luokka	alle 23	alle 25	23–41	25–45	42–90	46–100	yli 90	yli 100
7. ja 8. luokka	alle 26	alle 29	26–47	29–52	48–104	53–116	yli 104	yli 116
9. luokka	alle 27	alle 30	27–49	30–54	50–108	55–120	yli 108	yli 12

Huom. Oppituntien määrä on laskettu olettamalla, että lukuvuodessa on 190 koulupäivää eli 38 kouluviikkoa: syksyllä 18 viikkoa ja keväällä 20 viikkoa. Vähimmäisoppituntimäärät ovat: 3.lk 22 h, 4.lk 24 h, 5.–6.lk 25 h, 7.–8.lk 29 h ja 9.lk 30 h (Opetushallitus, ei pvm.).

3.1.3 Poissaolotyypit

Poissaolot on tasojen lisäksi luokiteltu poissaolomerkintöjen tyyppin mukaan eli kirjattujen syiden mukaan. Luokittelussa mukailtiin kansallisia poissaololuokituksia, jotka on otettu kouluissa laajemmin käyttöön vasta lukukaudella 2023–2024 (Sergejeff, 2023). Luokittelua pilotoitiin opetus- ja kulttuuriministeriön Perusopetuksen sitouttavan koulu-yhteisötyön toimintamallin kehittämishankkeessa lukuvuonna 2022–2023 (Markkanen & Pusa, 2023). Kaikkiaan aineistossa oli 91 eri kirjauskoodia, joilla oppilaiden poissaoloja kirjattiin. Nämä 91 merkintää luokiteltiin viiteen poissaolotyyppiin, jotka ovat: 1) Terveydellisiin syihin liittyvä poissaolo, 2) Luvaton selvitetty poissaolo, 3) Muu selvitetty poissaolo, 4) Selvittämätön poissaolo ja 5) Ennalta anottu vapaa. Luokkiin yhdistettyjen poissaolomerkintöjen määrät, jakaumat ja käyttövuodet löytyvät taulukoista 5, 6 ja 7. Luokittelujen erittelyt löytyvät liitteistä 1–5.

Vain kunnassa A on ollut käytössä kaikkiin poissaolotyyppisiin luokiteltuja tunti-merkintöjä koko tutkimuksen aikajakson ajan (taulukko 5). Kunta A erottuu myös erilaisten poissaolomerkintöjen määrässä muista kunnista (taulukko 6). Toisaalta kunta A on tutkimukseen osallistuneista kunnista suurin ja siellä on eniten kouluja (taulukko 1), joten ei ole yllättävää, että seitsemän vuoden jaksolla käytössä on ollut monenlaisia kirjaustapoja ja -koodeja. Liitteisiin eritellyistä merkintöjen seliteteksteistä nähdään myös,

että samat tai lähes samat selitteet toistuvat useaan kertaan eri kirjauskoodeilla. Taulukosta 7 voidaan tarkastella kunnan sisäistä poissaolomerkintöjen antamisen jakautumista poissaolotyypeittäin. Niissä kunnissa, joissa terveydellisiin syihin liittyvät merkinnät ovat olleet käytössä jo pitkään, se on eniten annettu poissaolomerkintätyyppi. Sen sijaan niissä kunnissa, joissa terveydellisiä poissaoloja ei ole ollenkaan tai lähes ollenkaan käytetty ajanjaksolla, yleisimmäksi poissaolotyyppiksi nousevat muut selvitetty poissaolot.

Taulukko 5. Poissaolotyypeihin kuuluvien tuntimerkintöjen käyttö kunnittain

Poissaolotyyppi	Kunta A	Kunta B	Kunta C	Kunta D	Kunta E	Kunta F
Terveydellisiin syihin liittyvä	✓	S2022–K2023	S2019–K2023	-	S2020–K2023	S2018–K2023
Luvaton selvitetty	✓	S2022–K2023	✓	✓	-	K2020–K2023
Muu selvitetty	✓	✓	✓	✓	✓	-
Selvittämätön	✓	✓	✓	✓	✓	S2021–K2023
Ennalta anottu vapaa	✓	✓	✓	K2020–K2023	-	S2019–K2023

Huom.

- ✓ = Käytössä syksystä 2016 kevääseen 2023.
- = Ei käytössä ollenkaan.

Taulukko 6. Poissaolotyypeihin luokiteltujen erilaisten poissaolomerkintöjen määrä kunnittain

Poissaolotyyppi	Kunta A	Kunta B	Kunta C	Kunta D	Kunta E	Kunta F
Terveydellisiin syihin liittyvä poissaolo	7	1	2	0	1	1
Luvaton selvitetty poissaolo	13	3	2	1	1	1
Muu selvitetty poissaolo	8	2	1	1	0	1
Selvittämätön poissaolo	21	5	1	2	1	0
Ennalta anottu vapaa	8	3	2	1	0	1
Yhteensä	57	14	8	5	3	4

Taulukko 7. Annettujen poissaolomerkintöjen jakautuminen poissaolotyypeihin kunnittain

Poissaolotyyppi	Kunta A	Kunta B	Kunta C	Kunta D	Kunta E	Kunta F
Terveydellisiin syihin liittyvä poissaolo	63,5 %	26,1 %	62,7 %	0 %	39,5 %	84,5 %
Luvaton selvitetty poissaolo	2,5 %	0,6 %	1,4 %	1,6 %	0 %	2,6 %
Muu selvitetty poissaolo	14,1 %	46,7 %	21,3 %	91,7 %	58,9 %	0 %
Selvittämätön poissaolo	4,4 %	3,3 %	1,4 %	2,6 %	1,6 %	1,2 %
Ennalta anottu vapaa	15,5 %	23,3 %	13,2 %	4,1 %	0 %	11,7 %

3.1.4 Palautemerkinnät

Aineistoon kuuluvia oppilaan työskentelyyn ja käyttäytymiseen oppitunneilla liittyviä merkintöjä kutsutaan tässä tutkimuksessa palautemerkinnöiksi, sillä opettajan kirjaamat digitaaliset merkinnät on tarkoitettu palautteeksi huoltajille ja oppilaille itselleen. Kaikkiaan kuudessa kunnassa oli käytössä yli 400 erilaista merkintää. Aikaisemmasta tutkimuksesta tiedetään, että merkinnät ovat laadultaan myönteisiä, kielteisiä tai liittyvät erilaisiin läksyunohduksiin, ja että ne ovat yhteydessä poissaoloihin (Oinas ym., 2018). Tässä tutkimuksessa alkuperäiset merkinnät (267 erilaista kirjauskoodia) luokiteltiin sisällön perusteella seitsemään kategoriaan seuraavasti: 1) Antisosiaalinen toiminta (esim. *oppitunnin häiritseminen*), 2) Unohdukset, 3) Myöhästymiset, 4) Muut negatiiviset merkinnät (esim. *negatiivinen palaute*), 5) Prososiaalinen toiminta (esim. *kaverin auttaminen*), 6) Pedagogisesti positiiviset merkinnät (esim. *aktiivinen osallistuminen*) ja 7) Muut positiiviset merkinnät (esim. *positiivinen palaute*). Kategorioihin yhdistettyjen merkintöjen määrät ja jakaumat löytyvät taulukoista 8 ja 9. Lisäksi kategorioihin liitetyt alkuperäiset merkinnät ja annettujen merkintöjen määrät löytyvät liitteistä 6–12.

Samoin kuin poissaolomerkintöjen kohdalla, myös palautemerkinnöissä kunta A erottuu muista kunnissa siten, että erilaisia merkintöjä oli huomattavasti enemmän kuin muissa kunnissa (taulukko 8). Kunnassa E ei ole ollenkaan muihin negatiivisiin tai muihin positiivisiin luokiteltuja merkintöjä. Myöskään kunnan F käyttämistä merkinnöistä mitään ei luokiteltu muihin positiivisiin merkintöihin. Kaikissa kunnissa yli puolet kirjatuista palautemerkinnöistä kuuluivat joko kategoriaan pedagogisesti positiivinen tai muu positiivinen (taulukko 9). Myönteinen palaute oli siis yleisintä. Seuraavaksi yleisimpiä merkintöjä olivat unohduksiin liittyvät tuntimerkinnät. Myöhästymismerkintöjä annettiin myös jonkin verran, mutta loput kategoriat jäivät hyvin vähälle käytölle kunnissa.

Taulukko 8. Palautemerkintäkategorioihin luokiteltujen erilaisten merkintöjen määrä kunnittain

Merkintäkategoria	Kunta A	Kunta B	Kunta C	Kunta D	Kunta E	Kunta F
Antisosiaalinen toiminta	71	4	16	9	4	6
Unohdukset	22	2	3	5	1	2
Myöhästymiset	13	2	2	1	1	1
Muu negatiivinen	2	1	1	2	0	1
Prososiaalinen toiminta	13	2	1	4	1	2
Pedagogisesti positiivinen	35	5	3	1	6	7
Muu positiivinen	11	2	1	1	0	0
Yhteensä	167	18	27	23	13	19

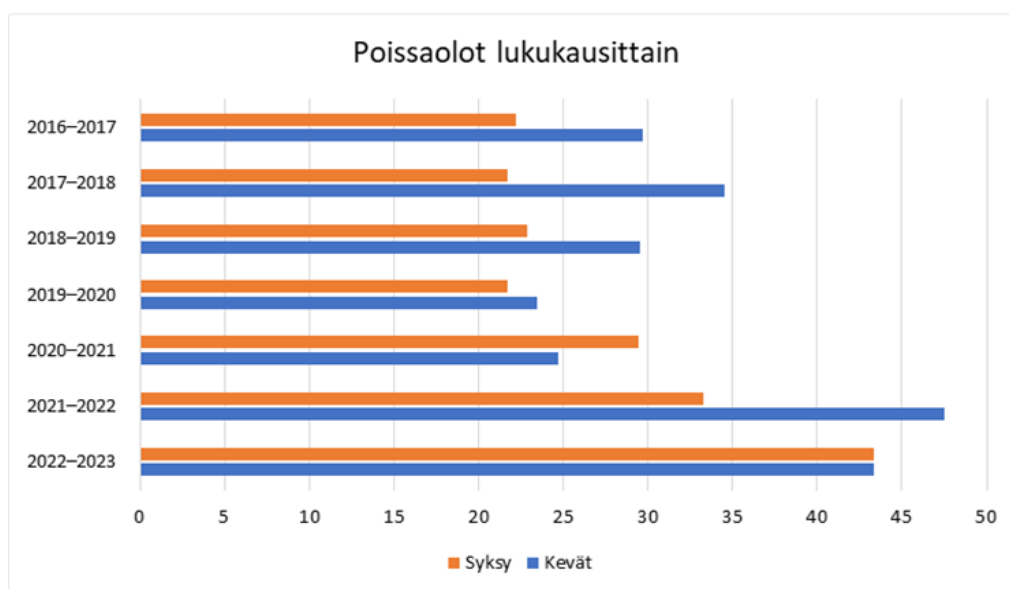
Taulukko 9. Annettujen palaitemerkintöjen jakautuminen kategorioihin kunnittain

Merkintäkategoria	Kunta A	Kunta B	Kunta C	Kunta D	Kunta E	Kunta F
Antisosaalinen toiminta	5,6 %	0,7 %	4,9 %	6,1 %	7,8 %	4,6 %
Unohdukset	15,9 %	18,0 %	8,5 %	29,8 %	26,0 %	19,1 %
Myöhästymiset	6,1 %	4,4 %	1,6 %	4,6 %	2,6 %	6,0 %
Muu negatiivinen	0,0 %	2,2 %	0,9 %	1,0 %	-	1,3 %
Prosoosaalinen toiminta	0,2 %	0,0 %	0,9 %	0,0 %	0,0 %	1,8 %
Pedagogisesti positiivinen	4,7 %	27,6 %	81,3 %	0,4 %	63,6 %	67,2 %
Muu positiivinen	67,4 %	47,1, %	2,0 %	58,0 %	-	-

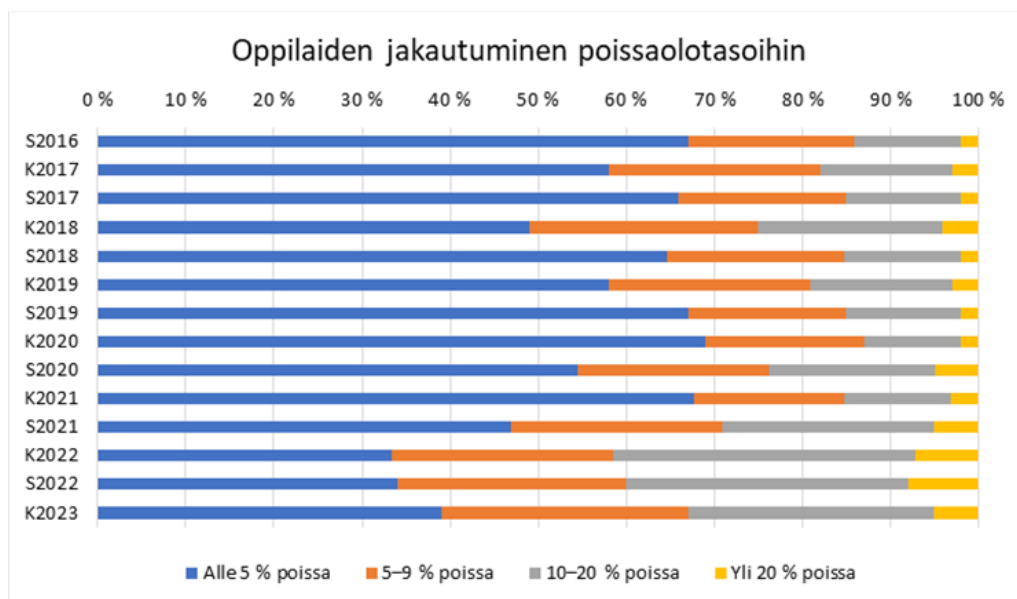
3.2 Tulokset

Tulosluvun alaluvuissa esitellään osatutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Aluksi kuvaillaan yleisesti oppilaiden poissaolomääriä ja poissaolotasoihin kuulumista.

Oppilaiden lukukausittaisten poissaolojen keskiarvot vaihtelevat runsaan 20 ja vajaan 50 oppitunnin (à 45 min) välillä syksystä 2016 kevääseen 2023 (kuvio 1). Syyslukukausien poissaolot ovat olleet nousussa syksystä 2019 lähtien. Kevätlukukausien poissaoloissa erottuu sen sijaan selkeä kuoppa vuosina 2019–2021. Lisäksi vertaillen oppilaiden poissaoloja syys- ja kevätlukukausina ainoastaan lukuvuonna 2022–2023 syys- ja kevätlukukauden poissaolojen välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Lukuun ottamatta lukuvuotta 2020–2021 kevätlukukaudella poissaolomäärät ovat syyslukukautta suuremmat. Tämä selittyy pääasiassa sillä, että kevätlukukausi on keskimäärin 50 oppituntia pidempi kuin syyslukukausi.

**Kuvio 1.** Oppilaiden poissaolojen keskiarvot lukukausittain

Tarkasteltaessa lukukausittaisia poissaoloja poissaolotasoinnain huomataan, että lukuvuosina 2016–2019 keväisin pienempi osa oppilaista on ollut alle viisi prosenttia oppitunneista poissa koulusta kuin syksyisin (kuvio 2). Sama ilmiö toistuu lukuvuonna 2021–2022. Sen sijaan lukuvuosina 2019–2020, 2020–2021 ja 2022–2023 kevätlukukausina alle viiden prosentin poissaoloja on syyslukukautta suuremmalla osalla. Ylempänä tehty huomio kevät- ja syyslukukausien eroista ei siis selity ainakaan täysin kevätlukukauden pituudella.



Kuvio 2. Oppilaiden jakautuminen poissolotasoihin lukukausittain

3.2.1 Poissaolot ja tuen vaihe

Oppilaiden poissaolojen ja viimeisimmän tuen vaiheen yhteyksiä tarkasteltiin sekä poissaolotyyppien että poissaolotasojen avulla. Analyysinä käytettiin keskiarvojen vertailua, korrelaatioanalyysia ja riippuvuustestejä. Tuen vaihe luokiteltiin asteikolla 1–3, jossa 1 on yleinen tuki, 2 tehostettu tuki ja 3 erityinen tuki.

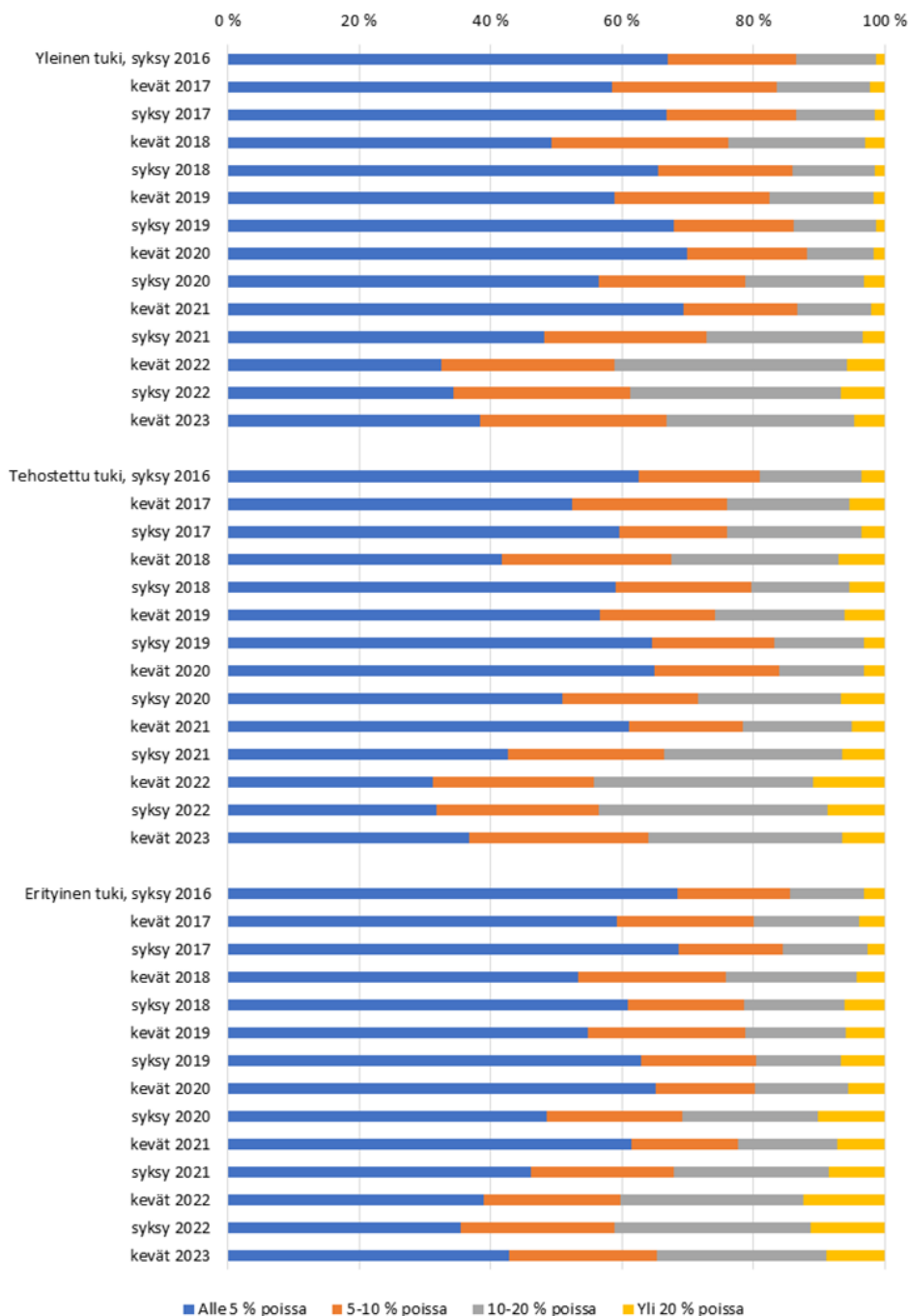
Epäparametrisen Kruskal-Wallis testin mukaan eri tuen vaiheessa olevien oppilaiden terveydellisiin syihin liittyvät, luvattomat selvitettyt ja selvittämättömät poissaolot erosivat tilastollisesti merkitsevästi kaikkina lukukausina. Terveydellisiin syihin liittyvien poissaolojen kohdalla eroja oli alkuvuosina pääasiassa erityisen ja yleisen tuen välillä ja loppuvuosina tehostetun ja yleisen tuen välillä. Luvattomien selvitettyjen poissaolojen erot olivat lähinnä erityisen ja yleisen sekä tehostetun ja yleisen tuen välillä. Selvittämättömien poissaolojen kohdalla eroja tehostetun ja yleisen tuen välillä ei juuri ollut. Muiden selvitettyjen poissaolojen kohdalla tuen vaiheiden välillä oli eroja lukuvuosina 2016–2019 ja 2022–2023. Erot olivat erityisesti yleisen ja erityisen tuen välillä. Ennalta anottujen vapaiden kohdalla tilastollisesti merkitseviä eroja ei juuri ollut.

Spearman's rho -korrelaatiokertoimen mukaan terveydellisiin syihin liittyvät poissaolot olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tuen vaiheen kanssa positiivisesti muina lukukausina paitsi lukuvuonna 2022–2023. Luvattomat selvitettyt ja selvittämättömät poissaolot korreloivat merkitsevästi positiivisesti kaikkina lukukausina. Sen sijaan muut selvitettyt poissaolot korreloivat tuen vaiheen kanssa merkitsevästi negatiivisesti lukukausina 2016–2020 ja positiivisesti lukukausina kevät 2021, syksy 2022 ja kevät 2023. Ennalta anottut vapaat korreloivat tuen vaiheen kanssa tilastollisesti merkitsevästi vain keväällä 2019, keväällä 2022, syksyllä 2022 ja keväällä 2023. Ennalta anottujen vapaiden kohdalla korrelaatiot tuen vaiheen kanssa olivat negatiiviset.

Khiin neliö -testin mukaan poissaolotason ja viimeisimmän tuen vaiheen välillä oli tilastollisesti merkitsevä riippuvuus jokaisena lukukautena. Kuviossa 3 (sivulla 57) näkyy oppilaiden jakautuminen poissaolotasoihin lukukausittain tuen vaiheen mukaan.

Kuviota tarkastelemalla huomataan, että alle prosentin poissaolojen osuus pienenee vuodesta 2016 vuoteen 2023 kaikilla oppilailla tuen vaiheesta riippumatta. Sekä tehostettua että erityistä tukea saavilla oppilailla on enemmän erittäin ongelmallisia poissaoloja (yli 20 %) kuin yleistä tukea saavilla oppilailla. Tehostettua tukea saavilla oppilailla on myös poikkeuksetta vähemmän alle viiden prosentin poissaoloja kuin yleistä tukea saavilla. Erityistä tukea saavilla oppilailla tilanne vaihtelee lukukaudesta toiseen.

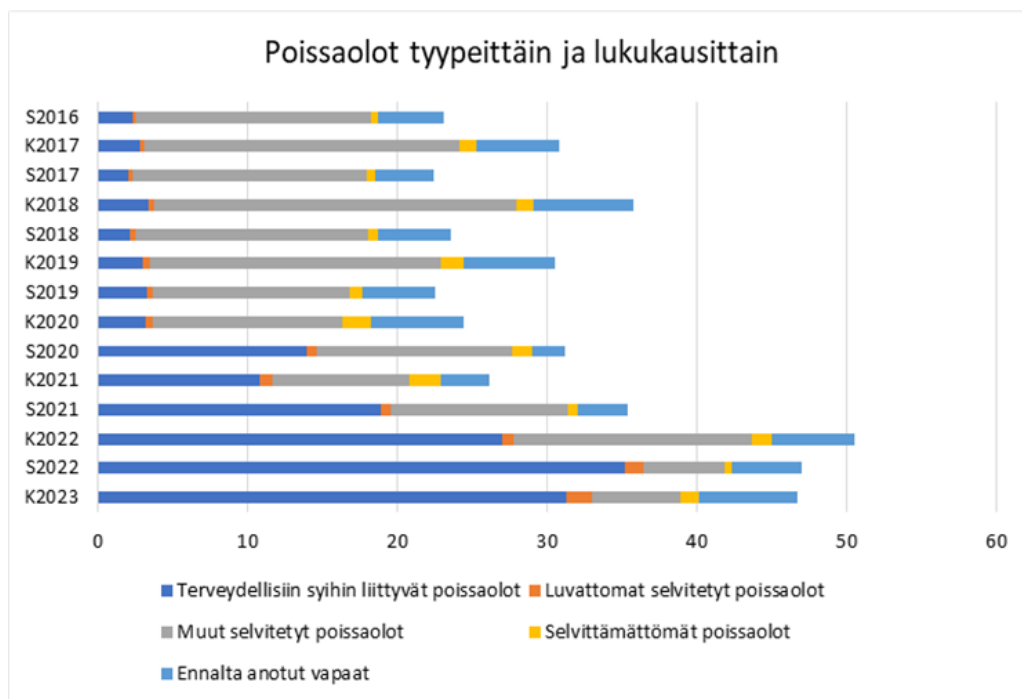
Poissaolotasoihin jakautuminen lukukausittain viimeisimmän tuen vaiheen mukaan



Kuvio 3. Oppilaiden jakautuminen poissaolotasoihin lukukausittain viimeisimmän tuen vaiheen mukaan

3.2.2 Erilaiset poissaolot

Kuviosta 4 nähdään, että erityyppisten poissaolomerkintöjen määrä vaihtelee lukukausittain. On huomioitava, että kaikki poissaolotyypit eivät ole olleet koko aikajakson ajan käytössä. Esimerkiksi niissä kunnissa, joissa ei ole käytössä terveydellisiin syihin liittyviä poissaolomerkintöjä, sairauspoissaolot on merkitty usein muut selvitetty poissaolot -kategoriaan luokitelluilla poissaolomerkinnöillä.



Kuvio 4. Oppilaiden poissaolot poissaolotyypeittäin. Huom. keskiarvot ovat hieman eri kuin kokonaispoissaoloilla sovellusten pyöristyskäytäntöjen erojen takia.

3.2.2.1 Poissaolot ja palautemerkinnät

Koko aineiston tasolla (eli yli aineiston) tarkasteltuna terveydellisiin syihin liittyvät ja luvattomat selvitetty poissaolot olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kaikkien eri palautemerkintäkategorioiden kanssa. Muuttujien välinen positiivinen yhteys tarkoittaa, että poissaolokirjausten lisääntyessä myös palautemerkinnät ovat lisääntyneet. Selvittämättömät poissaolot korreloivat negatiivisesti muu positiivinen merkintä -kategorian kanssa ja muiden merkintöjen kanssa positiivisesti. Muut selvitetty poissaolot korreloivat positiivisesti antisosiaalisen toiminnan, myöhästymisten, muiden negatiivisten merkintöjen ja muiden positiivisten merkintöjen kanssa. Lisäksi ne korreloivat negatiivisesti unohdusten, prososiaalisen toiminnan ja pedagogisesti positiivisten merkintöjen kanssa. Ennalta anotut vapaat korreloivat positiivisesti antisosiaalisen toiminnan, unohdusten, myöhästymisten sekä pedagogisesti positiivisten merkintöjen kanssa ja negatiivisesti muiden negatiivisten merkintöjen sekä muiden positiivisten merkintöjen kanssa.

Korrelaatio prososiaalisen toiminnan kanssa ei ole tilastollisesti merkitsevä. Korrelaatiot poissaolojen ja tuntimerkintöjen välillä olivat pääasiassa heikkoja tai hyvin heikkoja, eikä niitä ilmennyt kaikkien lukuvuosien väliltä.

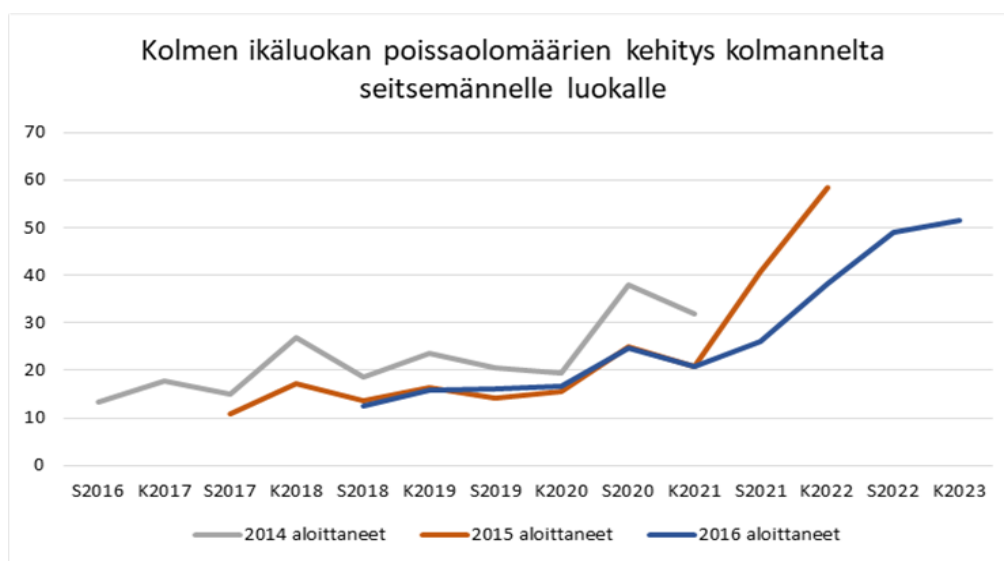
3.2.2.2 Poissaolot ja arvosanat

Erityyppisten poissaolojen yhteyksiä koulumenestykseen ja tuntimerkintöihin tutkittiin korrelaatioanalyysillä yli aineiston. Terveydellisiin syihin liittyvät, selvittämättömät ja luvattomat selvitetty poissaolot korreloivat negatiivisesti arvosanojen kanssa. Myös muiden selvitettyjen poissaolojen kohdalla yhteydet arvosanoihin olivat pääasiassa negatiivisia. Ennalta anotut vapaat sen sijaan korreloivat vaihtelevasti, eli negatiivisesti ja positiivisesti, arvosanoihin. Edellä mainittuja tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita ei ilmennyt joka lukuvuosi, ja ilmenneet yhteydet olivat enimmäkseen heikkoja.

3.2.3 Poissaolot viiden vuoden seurantajaksolla

Kouluvuosilta 2016–2023 kerääntyneestä aineistosta on mahdollista muodostaa kuusi viiden vuoden seurantajaksoa, joissa oppilaan merkintöjä on mahdollista seurata kolmannelta seitsemännelle tai viidenneltä yhdeksännelle luokalle. Näihin seurantajaksoihin kuuluu vuosina 2012–2016 koulunkäynnin aloittaneet oppilaat, jotka ovat pääasiassa syntyneet vuosina 2005–2009. Ikäluokkien lukukausittaisten poissaolomäärien keskiarvojen vertailun lisäksi tarkastelemme 2014 koulunsa aloittaneiden seurantajaksojen viimeisten lukuvuosien poissaolomäärää selittäviä tekijöitä.

Tarkastellessa peräkkäisten ikäluokkien poissaoloja huomaamme, että kaikkien oppilaiden poissaolot nousevat kolmannelta seitsemännelle luokalle. Vertaillen seitsemännenten luokan poissaoloja viimeisimmät vuodet erottuvat selkeästi suuripoissaoloisempina kuin ensimmäiset (kuvio 5).



Kuvio 5. Vuosina 2014–2016 koulunsa aloittaneiden oppilaiden poissaolojen kehitys kolmannelta seitsemännelle luokalle

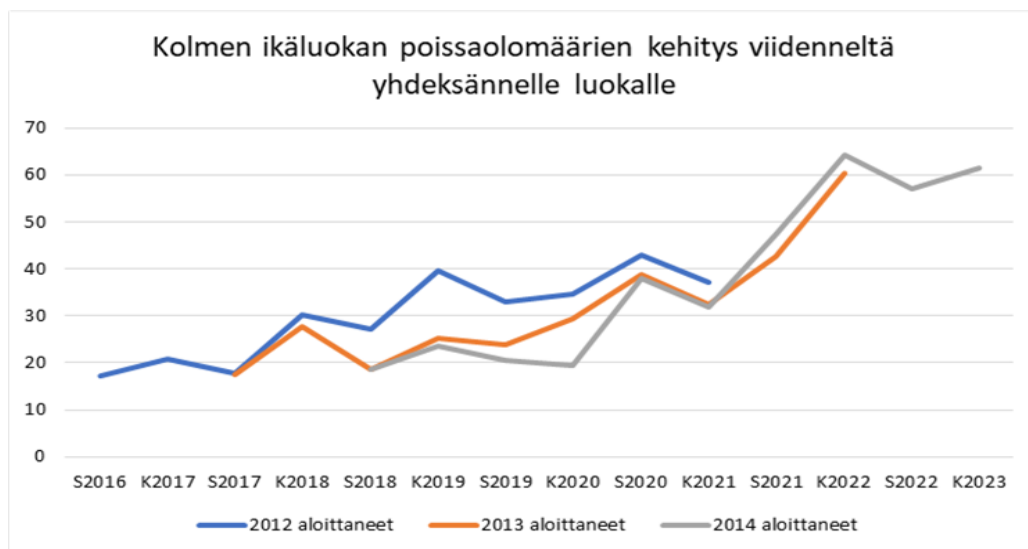
Vuonna 2014 koulunsa aloittaneiden opiskelijoiden seitsemännen luokan poissaoloja selittäviä tekijöitä tarkasteltiin regressioanalyysillä viidentoista selittäjämuuttujan avulla. Näistä neljä selittäjämuuttujaa jäi jäljelle lopulliseen regressiomalliin tilastollisesti merkitsevinä. Sukupuoli (tyttö = 0, poika = 1) ennusti negatiivisesti, viidennen ja kuudennen luokan poissaolot ennustivat positiivisesti ja seitsemännen luokan keskiarvo ennusti negatiivisesti yhdeksännen luokan poissaoloja. Malli sopi aineistoon $F(4,42) = 56,01$, $p < 0,001$ ja tuloksen efektiivisyys oli Cohenin (1988) mukaan suuri, $R^2 = 0,35$. Seitsemännen luokan poissaoloja selittävät siis edellisen kahden vuoden poissaolot, saman vuoden heikko keskiarvo ja sukupuoli (tyttö) (taulukko 10).

Taulukko 10. Regressioanalyysin tulokset, kun selitetään vuonna 2014 koulunsa aloittaneiden seitsemännen luokan poissaoloja

Muuttujat	B	Beta	95 % luottamusväli B	Keskivirhe	t-arvo	Merkitsevyys
Vakio	195,842			22,818	8,583	<0,001
Sukupuoli	-14,902	-0,106	[-26,324; -3,589]	5,755	-2,589	0,010
5 lk poissaolot	0,333	0,183	[0,158; 0,508]	0,095	3,738	<0,001
6 lk poissaolot	0,598	0,309	[0,410; 0,785]	0,089	6,267	<0,001
7 lk keskiarvo	-19,825	-0,311	[-25,099; -14,552]	2,683	-7,389	<0,001

Huom. Sukupuoli-muuttujan arvot: tyttö = 0 ja poika = 1.

Poissaolot kasvavat samansuuntaisesti niin kolmannelta seitsemännelle kuin myös viidenneltä yhdeksännelle luokalle (kuvio 6). Viimeksi mainitussa vertailussa voidaan huomata, että vuosina 2022 ja 2023 yhdeksännellä luokan oppilailta on enemmän poissaoloja kuin vuoden 2021 yhdeksäsluokkalaisilla.



Kuvio 6. Vuosina 2012–2014 koulunsa aloittaneiden oppilaiden poissaolojen kehitys viidenneltä yhdeksännelle luokalle

Vuonna 2014 koulunsa aloittaneiden oppilaiden yhdeksännen luokan poissaoloja selittäviä tekijöitä tarkasteltiin regressioanalyysillä viidentoista ennustemuuttujan avulla. Näistä kolme jäi jäljelle lopulliseen regressiomalliin tilastollisesti merkitsevinä. Sukupuoli (tyttö = 0, poika = 1) ennusti negatiivisesti, kahdeksännen luokan poissaolot ennustivat positiivisesti ja yhdeksännen luokan keskiarvo ennusti negatiivisesti yhdeksännen luokan poissaoloja (taulukko 11). Malli sopi aineistoon $F(3,42) = 143,56$, $p < 0,001$ ja tuloksen efektikoko oli Cohenin (1988) mukaan poikkeuksellisen suuri, $R^2 = 0,50$. Voidaan siis tulkita, että yhdeksännen luokan poissaoloja selittävät edellisen vuoden poissaolot, heikko koulumenestys ja sukupuoli (tyttö).

Taulukko 11. Regressioanalyysin tulokset, kun selitetään vuonna 2014 koulunsa aloittaneiden yhdeksännen luokan poissaoloja

Muuttujat	B	Beta	95 % luottamusväli B	Keskivirhe	t-arvo	Merkitsevyys
Vakio	172,780			23,345	6,817	<0,001
Sukupuoli	-16,529	-0,088	[-29,808; -3,250]	6,756	-2,447	0,015
8 lk poissaolot	0,688	0,619	[0,608; 0,767]	0,040	17,082	<0,001
9 lk keskiarvo	-15,817	-0,207	[-21,492; -10,141]	2,887	-5,478	<0,001

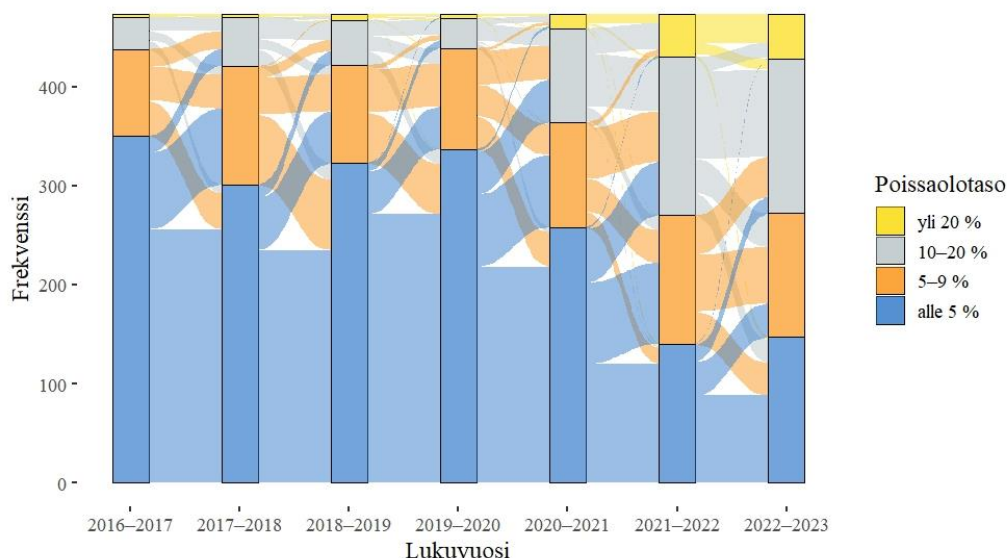
Huom. Sukupuoli-muuttujan arvot: tyttö = 0 ja poika = 1.

3.2.4 Muutokset poissaoloryhmissä

Seurattaessa vuonna 2014 koulunsa aloittaneita oppilaita ($n = 473$) kolmannelta yhdeksännelle luokalle huomataan, että 3.–6. luokalla selkeästi suurimmalla osalla oppilaista poissaolojen määrä on alle viisi prosenttia. Sen sijaan 7.–9. luokilla runsaiden poissaolojen osuus kasvaa.

Tarkastelemalla oppilaiden siirtymiä poissaolotasosta toiseen voidaan tunnistaa 253 erilaista siirtymäjonoa neljän tason välillä seitsemässä aikapisteessä. Siirtymät on koottu kuvioon 7. Kuviossa näkyviä 'aaltoja' seuraamalla huomataan, että siirtymistä tapahtuu pääasiassa samaan tai viereiseen tasoon. Kahden tason päähän siirtymät yhdessä lukuvuodessa ovat harvinaisempia ja kolmen tason siirtymät erittäin harvinaisia. Esimerkiksi vasemmalta ensimmäisessä pylväässä (3. lk.) sinisenä palkkina (alle 5 % poissa) kuvatuista oppilaista noin 255 oppilasta siirtyy seuraavana lukuvuonna edelleen siniseen, noin 80 oppilasta oranssiin (5–9 % poissa) ja loput harmaaseen palkkiin (10–20 % poissa). Näistä kahdesta ja puolesta sadasta jonosta tunnistettiin latentilla luokka-analyysillä kolme luokkaa, jotka kuvaavat oppilaiden yleisimpiä tapoja siirtyä poissaolotasoissa kolmannelta yhdeksännelle luokalle. Taulukossa 12 näkyvät latentin luokka-analyysin tulokset, joiden perusteella parhaimmaksi valittiin kolmen luokan ratkaisu. Kolmen luokan ratkaisu erottui muista lähinnä pienimmän BIC-arvonsa mukaan (Nylund ym., 2007).

Siirtymät poissaolotasossa



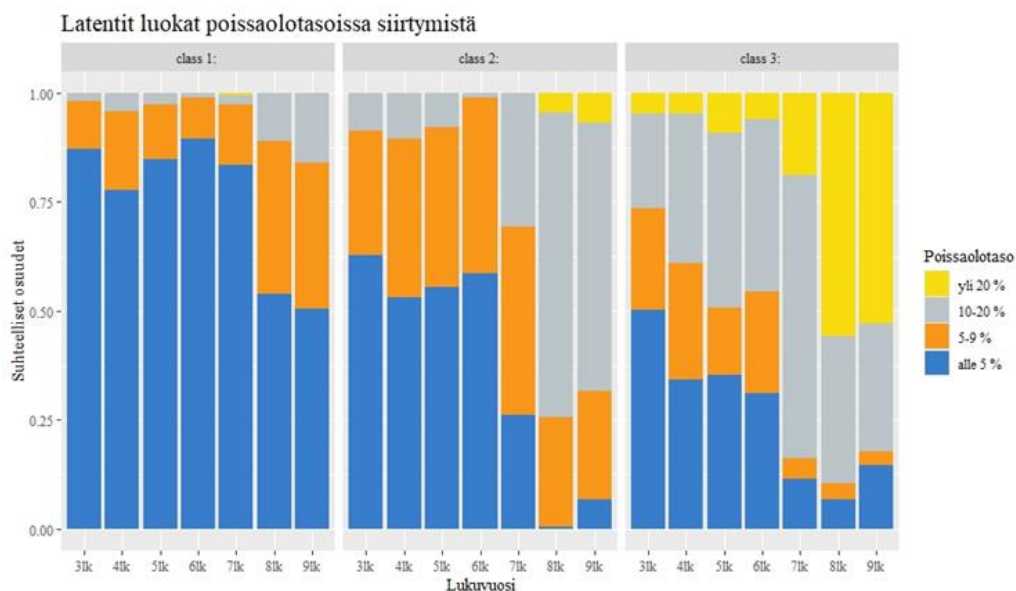
Kuvio 7. Vuonna 2014 koulunsa aloittaneiden oppilaiden siirtymät poissaolotasossa kolmannelta yhdeksännelle luokalle

Taulukko 12. Latentin luokka-analyysin vaihtoehtoisten ratkaisujen sopivuusindeksit

Luokkien määrä	Parametrien määrä	LL	AIC	BIC	Pienimmän profiilin koko
1	21	-3312,972	6667,943	6755,284	100 %
2	43	-3046,732	6179,464	6358,305	38 %
3	65	-2967,984	6065,967	6336,309	13 %
4	87	-2927,367	6028,735	6390,576	9 %
5	109	-2899,912	6017,824	6471,166	3 %
6	131	-2875,087	6012,174	6557,016	1 %

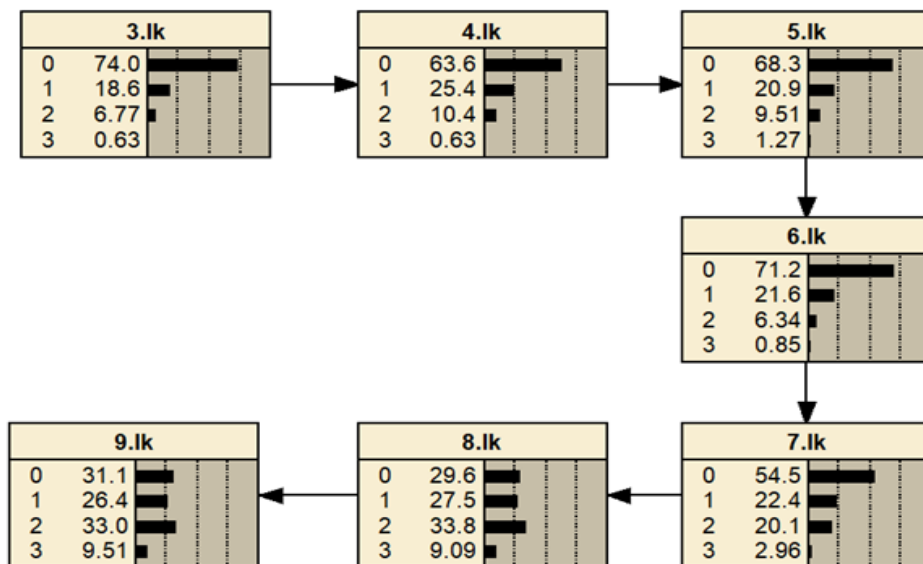
Huom. LL = log-todennäköisyys, AIC = Akaike informaatiokriteeri, BIC = Bayesilainen informaatiokriteeri.

Ensimmäistä luokkaa (54 %) kuvaa oppilaiden kuuluminen lähinnä poissaolotasoon ”alle 5 % poissa” koko aikajakson läpi. Toista luokkaa (33 %) kuvaa sen sijaan oppilaiden jakautuminen pääasiassa kahteen alimpaan poissaolotasoon kolmannelta kuudennelle luokalle, seitsemännellä näiden lisäksi ”10–20 % poissa” -tasoon ja kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla lähinnä ”10–20 % poissa” -tasoon. Kolmas luokka (13 %) sisältää ne oppilaat, joille alkaa kertymään poissaoloja kohti alaluokkien loppua ja joilla on kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla jopa yli 20 prosentin poissaolot. Luokat saivat nimet 1. Vähän poissaolevat, 2. Lisääntyvästi poissaolevat ja 3. Paljon poissaolevat. Oppilaiden suhteelliset osuudet eri poissaolotasossa luokittain näkyvät kuviossa 8.



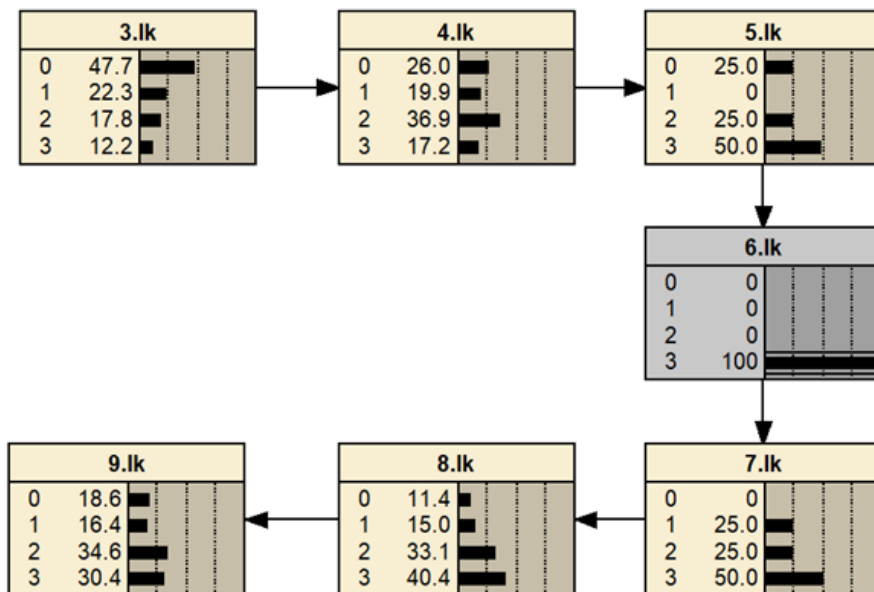
Kuvio 8. Vuonna 2014 koulunsa aloittaneiden poissaolotasoissa siirtymien latentit luokat kolmannelta yhdeksännelle luokalle

Poissaolotasoissa siirtymien ennustamista varten rakennettiin lisäksi Netica-ohjelmistolla yksinkertainen bayes-verkko aineistosta laskettujen ehdollisten todennäköisyyksien avulla (Niedermayer, 2008). Verkosta voi havaita millä todennäköisyydellä satunnainen oppilas kuuluu poissaolotasoon 0 (alle 5 % oppitunneista), 1 (5–9 %), 2 (10–20 %) tai 3 (yli 20 %) kunkin lukuvuoden aikana (kuvio 9).



Kuvio 9. Bayes-verkko, jossa on kuvattuna vuonna 2014 aloittaneiden poissaolotasojen todennäköisyysjakaumat lukuvuosittain

Verkon avulla voidaan lisäksi ennustaa tulevia poissaolomääriä aikaisemman poissaolotason perusteella. Verkkoa tutkimalla voidaan huomata, että kuudennella luokalla kuuluminen ryhmään 3 (yli 20 % poissa) kasvattaa huomattavasti todennäköisyyttä sille, että oppilas on ryhmässä 3 koko yläkoulun (kuvio 10).

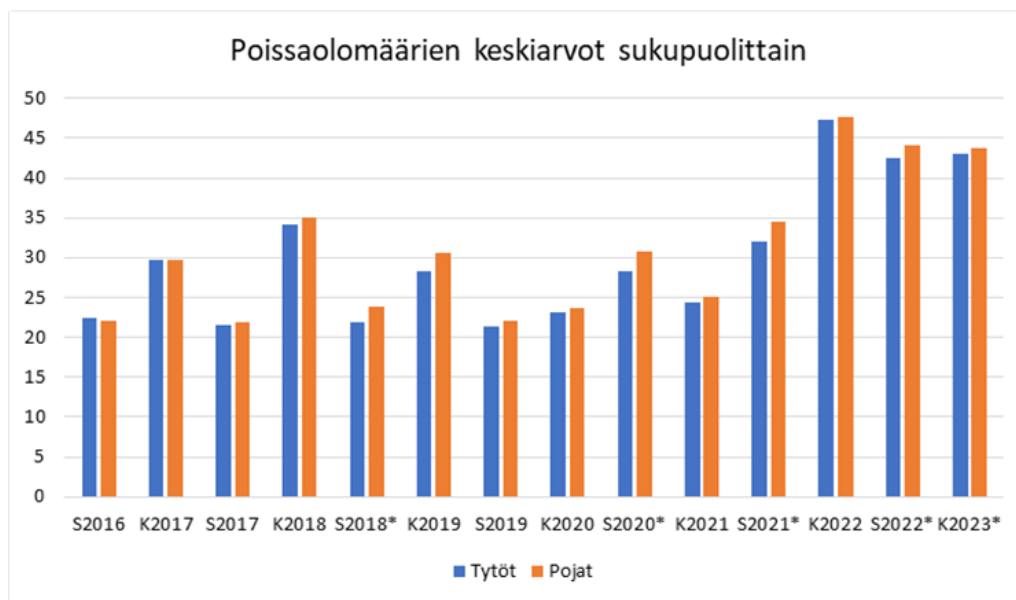


Kuvio 10. Bayes-verkko, jossa näkyy poissaolotasojen todennäköisyysjakaumat vuosiluokittain tilanteessa, jossa on havaittu oppilaan olevan tasolla 3 kuudennella luokalla

3.2.5 Poissaoloja selittäviä tekijöitä

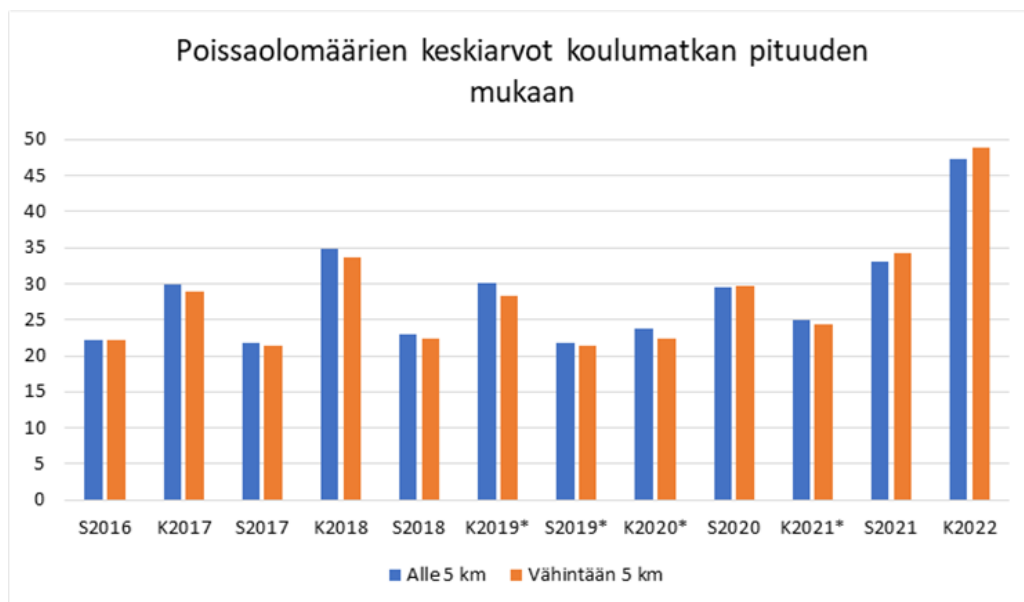
Oppilaiden poissaolojen määriä selittäviä tekijöitä tarkasteltiin myös vertailemalla erilaisten ryhmien poissaolomääräkeskiarvoja Mann-Whitney U-testeillä ja Kruskal-Wallis testillä. Mahdollisia selittäviä tekijöitä aineistossa ovat sukupuoli, koulumatkan pituus, onko suomi toinen vai ensimmäinen kieli, kunta, luokka-aste, syntymäaika ja tuen vaihe.

Sukupuolien tyttö ja poika välillä oli poissaolomäärissä tilastollisesti merkitseviä eroja viitenä lukukautena neljästätoista (kuvio 11). Sukupuoli ei siis ole tässä aineistossa systemaattisesti poissaolojen määrää selittävä tekijä.



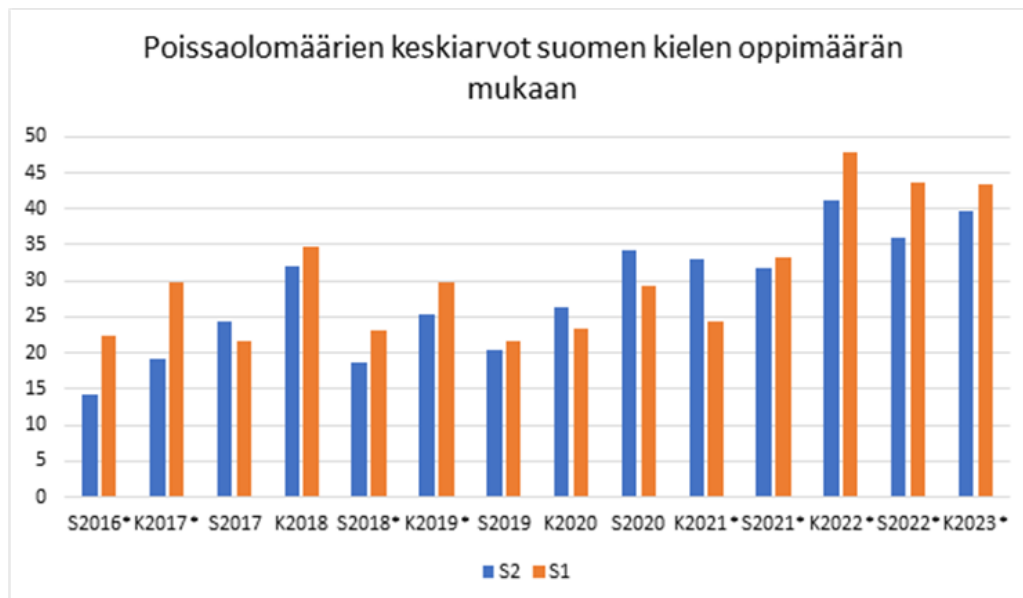
Kuvio 11. Oppilaiden poissaolot sukupuolittain ja lukukausittain. Huom. Asteriski tilastollisesti merkitsevän lukukauden perässä.

Lyhyttä ja pitkää koulumatkaa kulkevien oppilaiden poissaolomäärissä oli tilastollisesti merkitseviä eroja vain neljänä lukukautena neljästätoista (kuvio 12). Koulumatkan pituus ei siis ole erityisen merkittävä selvittävä tekijä oppilaiden poissaoloille.



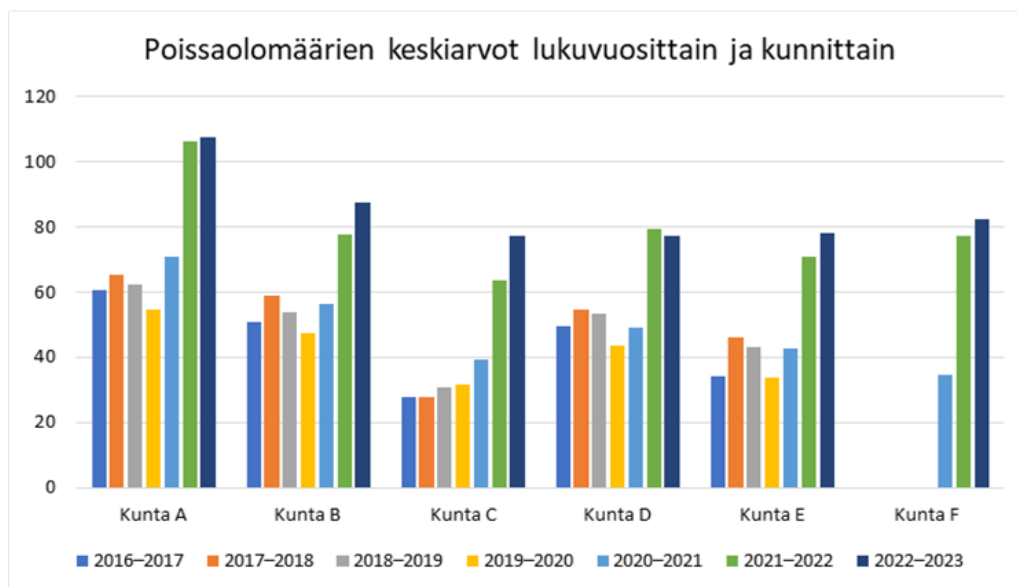
Kuvio 12. Oppilaiden poissaolot koulumatkan pituuden ja lukukauden mukaan. Huom. Asteriski tilastollisesti merkitsevän lukukauden perässä.

Oppilaiden, jotka osallistuvat suomi toisena kielenä opetukseen, ja oppilaiden, jotka opiskelevat suomea ensimmäisenä kielenä, poissaolomäärien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja yhdeksänä lukukautena neljästätoista (kuvio 13). Suomen kielen oppimäärä on siis mahdollisesti poissaoloja selittävä tekijä.



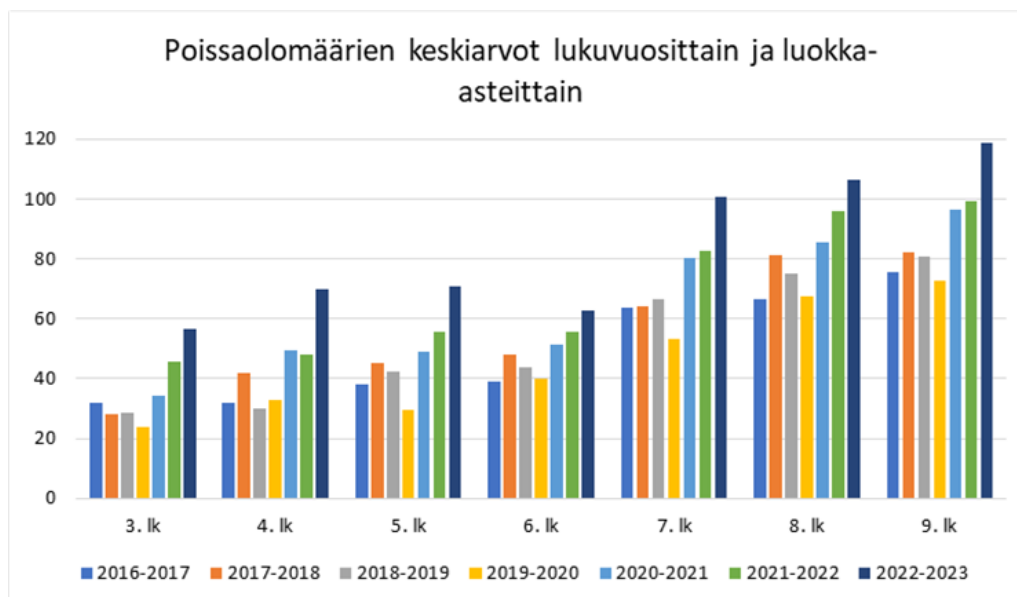
Kuvio 13. Oppilaiden poissaolot suomen kielen oppimäärän mukaan lukukausittain. Huom. Asteriski tilastollisesti merkitsevän lukukauden perässä.

Poissaolomäärien kuntakohtainen tarkastelu osoitti, että jokaisena lukuvuonna kuntien välillä on tilastollisesti merkitseviä eroja (kuvio 14). Lukuvuosina 2016–2020 eroja ei ole kuntien A, B ja D välillä. Lukuvuosina 2020–2023 erityisesti kunta A eroaa muista kunnista. Kunnasta riippumatta huomataan, että poissaolojen määrä on ollut viime lukuvuosien aikana aiempia suurempi. Oppilaan asuinkunta on poissaolomääriä mahdollisesti selittävä tekijä.



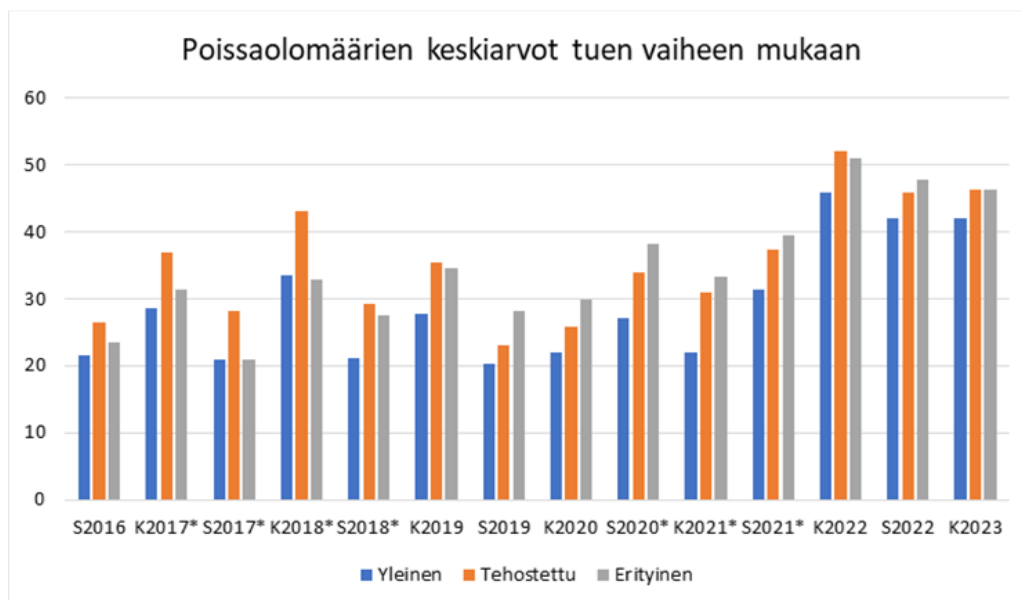
Kuvio 14. Oppilaiden poissaolot kunnittain ja lukuvuosittain

Vertailtaessa eri luokka-asteilla olevien oppilaiden poissaoloja voidaan huomata, että tilastollisesti merkitseviä eroja on erityisesti ala- ja yläluokkien välillä. Eroja ei juuri ilmene peräkkäisten luokka-asteiden välillä, vaan vasta kun vertaillaan toisistaan kauempana olevia luokka-asteita. Kuvioista 15 nähdään myös, että luokka-asteesta riippumatta poissaolot ovat kasvaneet viime lukukausien aikana. Luokka-aste on selkästi poissaoloja selittävä tekijä.



Kuvio 15. Oppilaiden poissaolot luokka-asteittain ja lukuvuosittain

Yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden poissaolomäärien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja seitsemänä lukukautena neljästätoista (kuvio 16). Eroja oli pääasiassa yleisen ja erityisen tuen oppilaiden tai yleisen ja tehostetun tuen oppilaiden välillä. Tuen vaihe on mahdollisesti poissaoloja selittävä tekijä.



Kuvio 16. Oppilaiden poissaolot tuen vaiheen mukaan lukukausittain. Huom. Asteriski tilastollisesti merkitsevän lukukauden perässä.

Alku-, keski- ja loppuvuonna syntyneiden oppilaiden poissaolomäärissä ei ole yhtenäkkään lukukautena tilastollisesti merkitseviä eroja. Syntymäaika ei ole siis poissaoloja selittävä tekijä.

Oppilaiden poissaolomäärien keskiarvojen vertailun perusteella voidaan todeta, että selittäviä tekijöitä ovat luokka-aste ja kunta sekä mahdollisesti tuen vaihe, suomi toisena kielenä -oppimäärä, koulumatkan pituus ja sukupuoli. Samalla luokalla olevien eri-ikäisten oppilaiden välillä sen sijaan ei ollut ollenkaan tilastollisesti merkitseviä eroja.

3.2.6 Poissaolot ja palautemerkinnät

Opettajan antamalla digitaalisella palautteella tiedetään olevan yhteys oppilaiden oppimiseen ja akateemiseen hyvinvointiin. Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että mitä useammin oppilas on saanut digitaalisia palautemerkintöjä liittyen läksyynohduksiin ja käyttäytymisen ongelmiin oppitunnilla, sitä enemmän hän on ollut poissa oppitunneilta (Oinas ym., 2018).

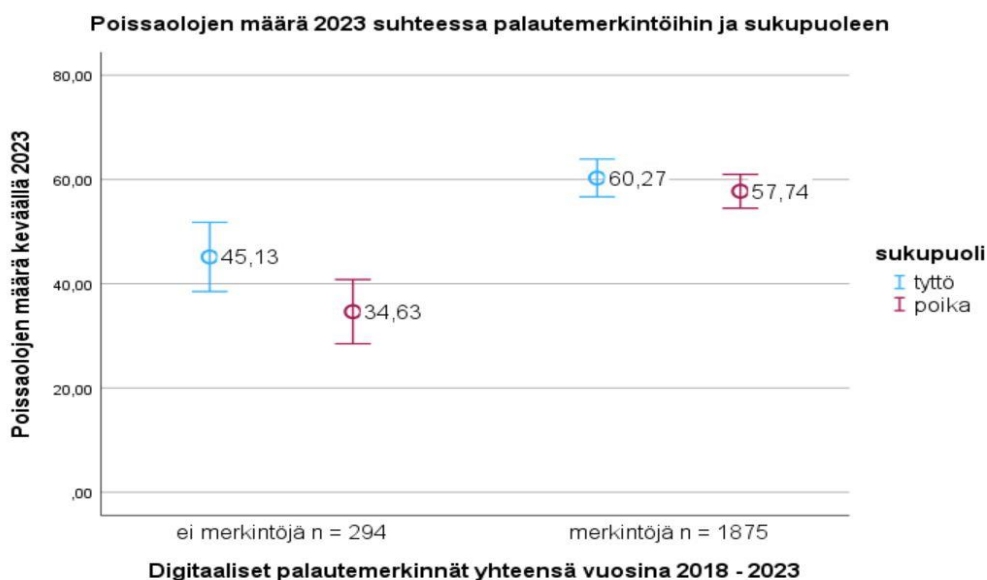
Seuraavaksi tarkastellaan vuonna 2007 ja 2008 syntyneiden oppilaiden opettajalta saatua käyttäytymiseen ja työskentelyyn liittyviä digitaalisia palautemerkintöjä ja niiden yhteyttä poissaoloihin. Tarkastelu aloitetaan syyslukukaudesta 2018 ja se ulottuu

kevätlukukauteen 2023. Mukaan tarkasteluun rajattiin vain ne oppilaat, jotka kevätlukukaudella 2023 olivat joko kahdeksannella ($n = 1353$) tai yhdeksännellä ($n = 816$) luokalla. Oppilaitoskoodin perusteella oppilaat kuuluivat 57 eri yksikköön.

3.2.6.1 Palautemerkintöjen saaminen ja poissaolot

Tarkastelua varten muodostettiin summamuuttuja, johon yhdistettiin kaikki muut paitsi myöhästymisiin liittyvät palautemerkinnät (kielteiset ja myönteiset palautemerkinnät sekä unohduksiin liittyvät merkinnät) alkaen syksystä 2018 ulottuen kevätlukukauden 2023 (min. = 0, maks. = 29, ka = 3,95, kh = 3,98). Seuraavaksi summamuuttujan arvot luokiteltiin uudelleen kaksiluokkaiseksi muuttujaksi: 0 = ei lainkaan palautemerkintöjä ja 1 = palautemerkintöjä. Tarkasteltaviin kohortteihin valituista oppilaista 13,6 prosenttia (tytöt $n = 182$, pojat $n = 112$) kuului ryhmään, joka ei ollut saanut lainkaan palautemerkintöjä viiden lukuvuoden aikana eli vuosina 2018–2023.

Kuviosta 17 nähdään, että palautemerkintöjä vuosina 2018–2023 saaneet tytöt ja pojat ovat useammin poissa koulusta verrattuna oppilaisiin, jotka eivät ole lainkaan saaneet merkintöjä. Poikien osalta ero ryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä ($t(1102) = -4,59$, $p < 0,01$) siten, että pojat, jotka eivät saaneet merkintöjä lainkaan, olivat huomattavasti vähemmän poissa koulusta verrattuna poikiin, jotka saivat merkintöjä. Tyttöillä ero on vain melkein merkitsevä ($t(1063) = -3,483$, $p < 0,05$) tarkoittaen sitä, että myös ne tytöt, jotka eivät saaneet merkintöjä, olivat lähes yhtä usein pois koulusta kuin tytöt, jotka saivat merkintöjä. Erot ryhmissä ovat kuitenkin Cohenin (1988) efektikoon mukaan sekä pojille ($d = -0,46$) että tytöille ($d = -0,28$) kohtalaisia. Ei parametrisen U-testin perusteella tyttöjen ja poikien erot molemmissa ryhmissä ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p < 0,001$).



Kuvio 17. Tyttöjen ja poikien poissaolojen määrät palautemerkintöjä ja ei lainkaan merkintöjä saaneiden oppilaiden välillä

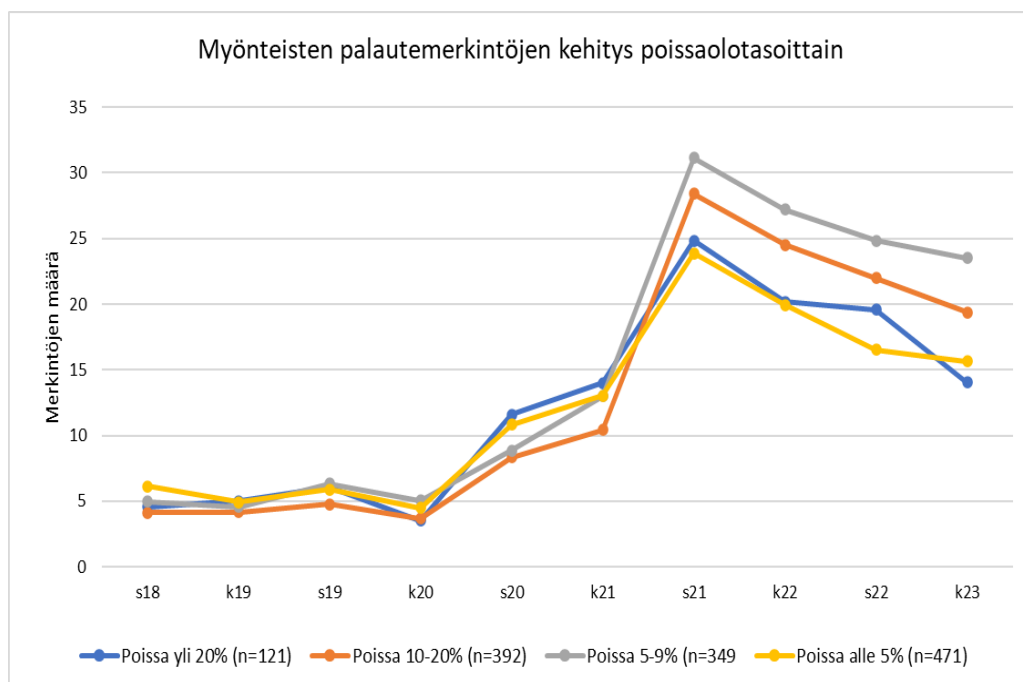
3.2.6.2 Palautemerkinnät poissaoloja selittämässä

Palautemerkintöjen saamisen ja poissaolojen määrän yhteyden lisäksi tarkasteltiin oppilaiden saamia palautemerkintöjä viiden lukuvuoden aikajaksoittain alkaen syyslukukaudesta 2018 päättyen kevääseen 2023 sekä palautemerkintöjen yhteyttä poissaolotasoon keväällä 2023. Tarkasteluun valittiin vain pedagogisesti positiivinen, antisosiaalinen käytös -merkinnät sekä unohdukset, sillä näitä merkintöjä oppilaat olivat saaneet eniten ja nämä luokat esiintyivät kaikissa kunnissa. Jatkossa luokista käytetään nimityksiä myönteiset, kielteiset ja unohduksia kuvaavat merkinnät. Lisäksi tarkasteltiin myöhästymismerkintöjä. Palautemerkintöjen keskiarvojen ja minimi- ja maksimiarvojen tarkastelu vahvistaa yllä esitettyä havaintoa: aineistossa on oppilaita, joille kasautuu palautemerkintöjä runsaasti ja oppilaita, jotka eivät ole saaneet merkintöjä lainkaan (taulukko 13).

Taulukko 13. Palautemerkintöjen keskiarvot, hajonnat ja vaihteluväli vuosina 2007 ja 2008 syntyneiden oppilaiden osalta

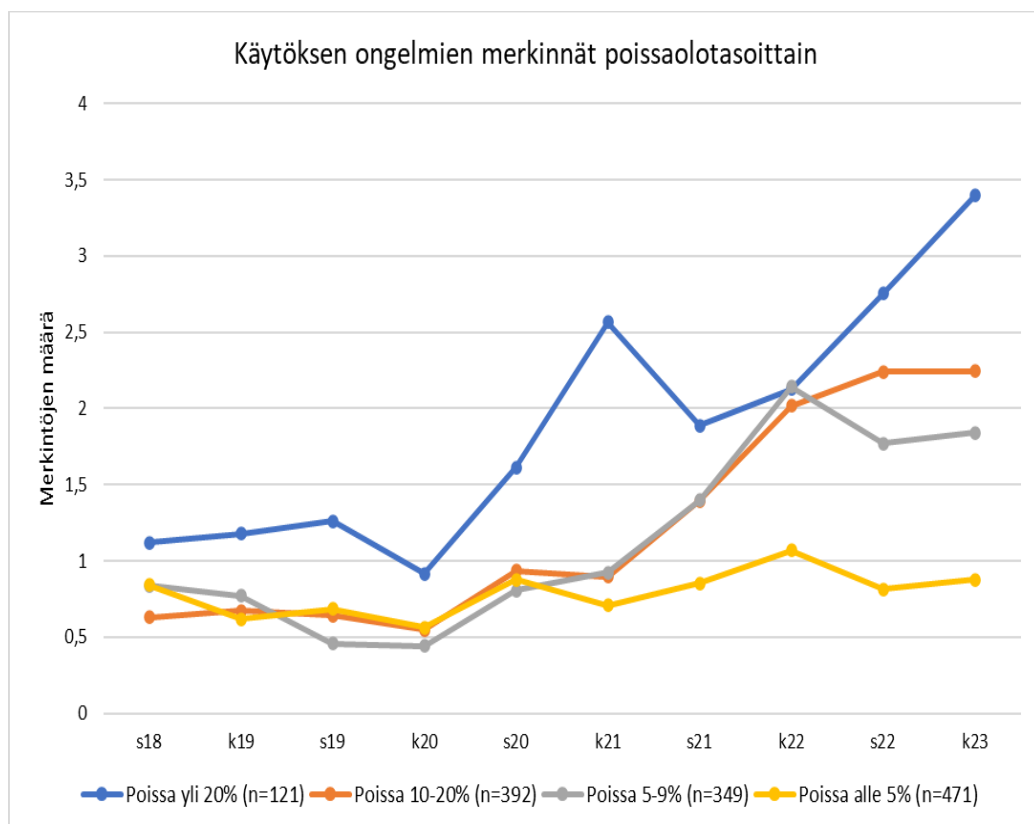
	Myönteiset		Kielteiset		Unohdukset		Myöhästymiset	
	Ka (kh)	min-maks	Ka (kh)	min-maks	Ka (kh)	min-maks	Ka (kh)	min-maks
syksy 2018	5,10 (12,25)	0–157	0,80 (3,16)	0–43	2,92 (5,30)	0–38	0,22 (1,13)	0–18
kevät 2019	4,46 (11,92)	0–166	0,73 (3,19)	0–47	3,00 (5,99)	0–62	0,22 (1,26)	0–23
syksy 2019	5,51 (12,95)	0–136	0,64 (2,90)	0–56	3,10 (6,09)	0–43	0,20 (1,18)	0–30
kevät 2020	4,16 (9,03)	0–84	0,55 (2,33)	0–38	2,79 (6,12)	0–52	0,14 (0,92)	0–24
syksy 2020	10,26 (17,15)	0–132	0,85 (3,45)	0–65	3,25 (6,43)	0–56	0,52 (2,03)	0–39
kevät 2021	12,76 (12,55)	0–195	0,91 (3,45)	0–47	3,87 (7,74)	0–65	0,8 (2,86)	0–43
syksy 2021	26,22 (34,01)	0–210	1,06 (4,20)	0–77	2,85 (5,64)	0–51	0,64 (2,58)	0–36
kevät 2022	22,76 (31,89)	0–212	1,43 (4,94)	0–53	2,85 (6,60)	0–58	0,86 (3,62)	0–72
syksy 2022	20,25 (29,31)	0–191	1,45 (4,50)	0–63	2,82 (5,99)	0–59	1,08 (4,39)	0–77
kevät 2023	18,68 (27,15)	0–187	1,59 (5,05)	0–69	2,93 (6,40)	0–83	1,46 (5,36)	0–73

Kuviossa 18 esitetään myönteisten palautemerkintöjen kehitys poissaolotasoinnain alkaen syksystä 2018 päättyen kevääseen 2023. Kuvioista havaitaan, että kaikkiin poissaolotasoryhmiin keväällä 2023 kuuluneet oppilaat ovat saaneet myönteisiä palautemerkintöjä melko tasaisesti, ja eroja poissaolotasoryhmien välillä ei esiinny toistomittausten varianssianalyysin mukaan tarkasteltuna ($F(3) = 1,927, p > 0,05$). Yläkouluun siirryttäessä oppilaiden palautemerkintöjen määrä kasvaa. Vähiten myönteisiä palautemerkintöjä on kertynyt oppilaille, jotka kuuluvat joko ongelmallisten poissaolojen (poissa yli 20 %) ryhmään tai ryhmään, jossa poissaoloja on vähiten (alle 5 %). Myönteisten palautemerkintöjen saaminen ei siten näytä olevan yhteydessä poissaolojen määrään.



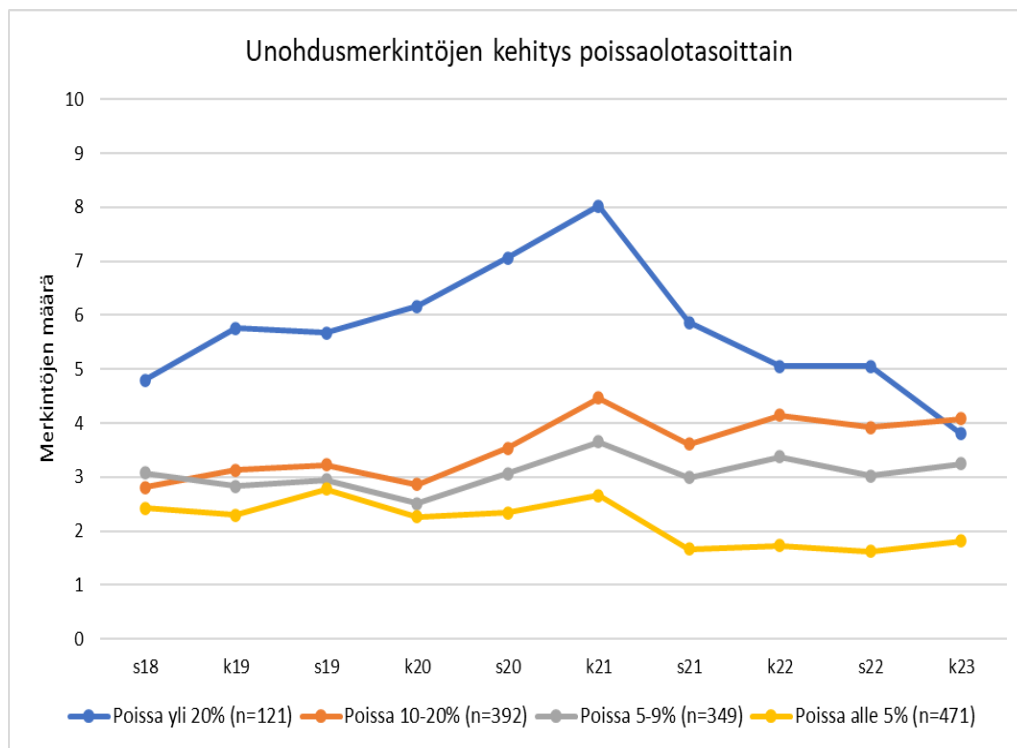
Kuvio 18. Koulunsa 2013 tai 2014 aloittaneiden oppilaiden myönteisten palautemerkintöjen kehitys poissaolotasoinnain syksystä 2018 kevääseen 2023

Kuviosta 19 nähdään, että oppilaat, joilla keväällä 2023 on poissaoloja yli 20 prosenttia kouluajasta, ovat saaneet kaikissa ajankohdissa enemmän kielteisiä merkintöjä kuin muihin poissaolotasoihin kuuluvat oppilaat. Erot poissaolotasoryhmien välillä ovat tilastollisesti merkitseviä toistomittausten varianssianalyysin mukaan tarkasteltuna ($F(3) = 5,09, p < 0,001$). Erot selittävät ryhmien välistä vaihtelua kuitenkin vain noin yhden prosentin. Kaikkiaan kielteisiä palautemerkintöjä oli aineistossa vähän ja keskimäärin oppilas sai 1–4 merkintää lukukausittain.



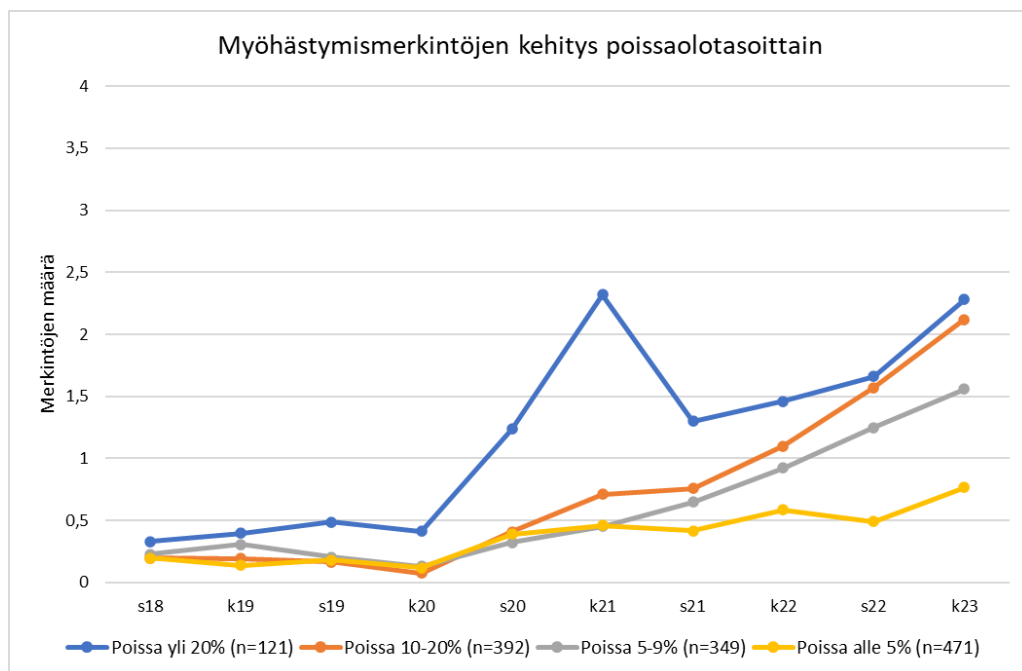
Kuvio 19. Koulunsa 2013 tai 2014 aloittaneiden oppilaiden käytöksen ongelmia kuvaavien tuntimerkintöjen kehitys poissaolotasoin syksystä 2018 kevääseen 2023

Kuviosta 20 havaitaan, että oppilailla, joilla oli ongelmallisia poissaoloja keväällä 2023 (yli 20 % poissa), on muita huomattavasti enemmän unohdusmerkintöjä jo viiden vuoden aikajakson alussa. Erot poissaolotasoryhmien välillä ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä toistomittausten varianssianalyysin mukaan tarkasteltuna ($F(3) = 19,04$, $p < 0,001$) ja selittävät noin 4 prosenttia aineistossa esiintyvistä vaihtelusta.



Kuvio 20. Koulunsa 2013 tai 2014 aloittaneiden oppilaiden unohdusmerkintöjen kehitys poissaolotasoinnain syksystä 2018 kevääseen 2023

Lopuksi tarkasteltiin vielä myöhästymismerkintöjen kehitystä poissaolotasoinnain. Erot myöhästymisissä poissaolotasoryhmien välillä ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä toistomittausten varianssianalyysin mukaan tarkasteltuna ($F(3) = 8,882$, $p < 0,001$), mutta ne selittävät vain noin 2 prosenttia vaihtelusta. Kuvioista 21 nähdään, että keväällä 2023 ongelmallisten poissaolojen ryhmään kuuluneilla oppilailla on kertynyt enemmän myöhästymismerkintöjä erityisesti yläkouluun siirryttäessä. Samoin kuin unohdukset ja kielteiset palautemerkinnät, myös myöhästymiset aikaisempina lukuvuosina näyttävät olevan yhteydessä ongelmallisiin poissaoloihin myöhemmin.



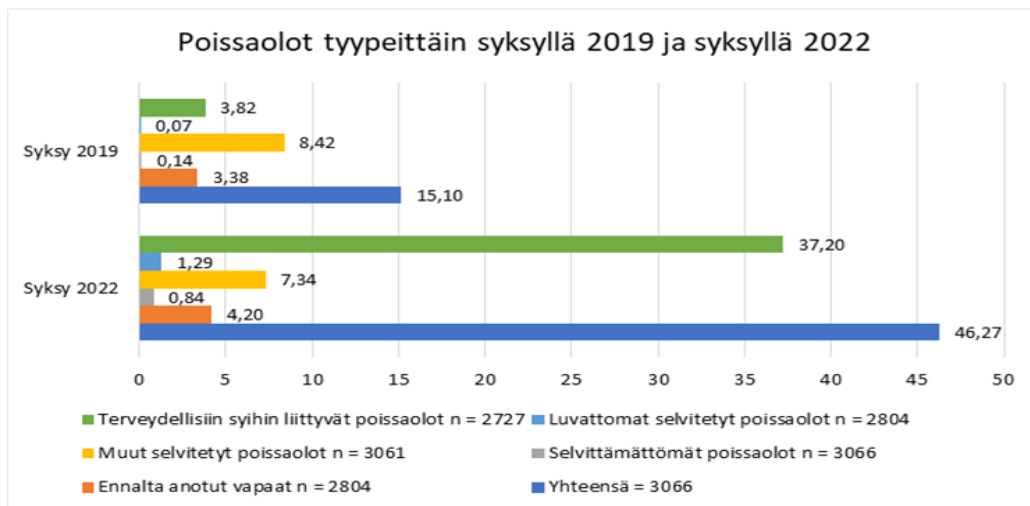
Kuvio 21. Koulunsa 2013 tai 2014 aloittaneiden oppilaiden myöhästymismerkintöjen kehitys poissaolotasoinnain syksystä 2018 kevääseen 2023

3.2.7 Poissaolot ennen ja jälkeen koronapandemian

Kun verrattiin poissaolojen määrää ennen ja jälkeen koronapandemian, valikoitui vertailtaviksi ajankohdiksi syksy 2019 ja syksy 2022. Syksy 2019 oli viimeinen kokonainen lukukausi ennen kevään 2020 poikkeustilaa ja ensimmäinen kokonainen lukukausi koronapandemian aikaisten rajoitusten jälkeen oli Suomessa syksyllä 2022.

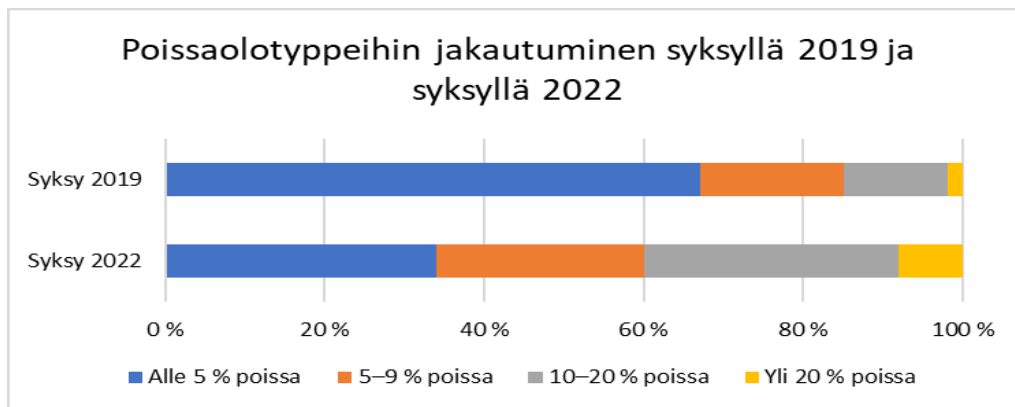
Wilcoxon merkittyjen sijalukujen testin mukaan syksyn 2019 ja syksyn 2022 kokonaispoissaolomäärien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ($Z = -37,00$, $p < 0,001$, $n = 3066$), kuten myös terveydellisiin syihin liittyvien poissaolojen ($Z = -39,93$, $p < 0,001$, $n = 2727$), luvattomien selvitettyjen poissaolojen ($Z = -13,33$, $p < 0,001$, $n = 2804$), muiden selvitettyjen poissaolojen ($Z = -7,69$, $p < 0,001$, $n = 3066$), selvittämättömien poissaolojen ($Z = -5,59$, $p < 0,001$, $n = 3066$) ja ennalta anottujen vapaiden osalta ($Z = -4,76$, $p < 0,001$, $n = 2804$). Vain muiden selvitettyjen poissaolojen keskiarvo pie-

neni tarkasteluajanjakson 2019–2022 aikana (kuvio 22). Analyysiin mukaan otetut oppilaat ikääntyvät vuosien välillä, joten osa poissaolojen eroissa selittyy luokka-asteiden välisillä eroilla. Selkeä ero terveydellisiin syihin liittyvien poissaolojen määrässä saattaa osittain selittyä sillä, että terveydellisiin poissaoloihin liittyvät merkinnät olivat syksyllä 2019 käytössä vain kolmessa niistä viidestä kunnasta, joissa niitä käytettiin ylipäänsä. Toinen syy saattaa löytyä koronarajoitusten jälkeisestä varovaisuudesta flunssaoireiden kanssa sekä koronan laajasta levinneisyydestä vuoden 2022 aikana (Hotulainen ym., 2024).



Kuvio 22. Oppilaiden erilaisten poissaolojen keskiarvot syksyllä 2019 ja syksyllä 2022. Huom. Mukana vain ne oppilaat, joilta aineistossa poissaolojen määrät molemmilta lukukausilta ($n = 3\ 066$).

Syksyn 2019 ja syksyn 2022 tilanteiden vertailu osoittaa lisäksi, että oppilaiden osuus molemmissa ongelmallisten poissaolojen tasoissa on kasvanut huomattavasti (kuvio 23). Myös 5–9 prosentin poissaolojen osuus on kasvanut. Alle 5 prosentin poissaolojen osuus on sen sijaan pudonnut yli 60 prosentista alle 40 prosenttiin.



Kuvio 23. Oppilaiden jakautuminen poissaolotasoihin syksyllä 2019 ja syksyllä 2022

3.3 Yhteenveto

Tämän osatutkimuksen tavoitteena oli tuottaa uutta tietoa poissaoloista tarkastelemalla oppilashallintorekisteriaineiston (N = 11 637) poissaolokirjauksia ja palautemerkintöjä taustatietojen rinnalla. Tutkimuksessa havaittiin, että riippumatta analyysistä ja näkökulmasta, aineistosta oli havaittavissa poissaolojen epätasainen mutta järjestelmällinen kasvu vuodesta 2016 vuoteen 2023. Erityisesti huomattiin, että lähes kaikentyypisten poissaolojen määrä oli kasvanut syksystä 2019 syksyyn 2022. Samalla sekä ”10–20 % poissa” että ”yli 20 % poissa” -tasojen osuus oppilaiden poissaoloissa oli kasvanut huomattavasti. Vain alle 5 prosentin poissaolojen osuus oli vähentynyt koronapandemian jälkeen.

Kaikkein runsaimmat (yli 20 %) poissaolot olivat yleisempiä erityistä tai tehostettua tukea saavilla oppilailla kuin yleistä tukea saavilla. Pienimpiä poissaolomääriä (alle 5 %) ilmeni myös systemaattisesti vähemmän tehostettua tukea saavilla kuin yleistä tukea saavilla oppilailla. Erityyppisistä poissaoloista terveydelliset, luvattomat selvitettyt sekä selvittämättömät poissaolot korostuvat erityisesti tehostettua tai erityistä tukea saavilla oppilailla. Sen sijaan muiden selvitettyjen ja ennalta anottujen vapaiden kohdalla vastaavaa eroa tuen vaiheiden välillä ei havaittu.

Erityyppisten poissaolojen yhteyttä tarkasteltiin yli aineiston myös arvosanojen ja palautemerkintöjen kanssa. Tulokset näyttivät, että erilaiset poissaolot olivat lähinnä heikosti yhteydessä arvosanoihin. Kuitenkin pystyttiin havaitsemaan, että terveydelliset, luvattomat selvitettyt ja selvittämättömät poissaolot olivat yhteydessä sekä heikompiin kouluarvosanoihin että suurempaan määrään opettajan antamia palautemerkintöjä.

Tarkastellessa 2014 koulunkäynnin aloittaneiden oppilaiden poissaolokäyttäytymistä pidemmällä aikavälillä (3.–9. lk.), huomattiin että oppilaat voidaan jakaa kolmeen luokkaan poissaolotasoina siirtymien perusteella. Vähän poissaolevat (54 %) pysyivät johdonmukaisesti kaikkein vähiten poissaolevassa tasossa, kun taas kasvavasti poissaolevien ryhmässä (33 %) nähtiin siirtyminen korkeampiin poissaolotasoihin peruskoulun loppua kohden. Paljon poissaolevilla oppilailla (13 %) runsaat poissaolot alkoivat jo alakoulussa. Poissaolotasojen siirtymiä ennustettiin myös bayes-verkon avulla. Ehdollisiin todennäköisyyksiin perustuva analyysi osoitti, että kuuluminen poissaolotasoon ”yli 20 % poissa” kuudennella luokalla kasvatti huomattavasti oppilaan todennäköisyyttä kuu- lua siihen myös läpi yläkoulun.

Aineistossa oppilaiden poissaoloja selittivät selkeimmin luokka-aste ja asuinkunta. Näiden lisäksi selittäviä tekijöitä olivat osana lukukausista oppilaan tuen vaihe, suomen kielen oppimäärä, koulumatkan pituus ja sukupuoli. Selittäviä tekijöitä tarkasteltiin myös 2014 koulunkäynnin aloittaneiden kohortin avulla tarkemmin regressioanalyysillä. Seitsemännen luokan poissaoloja selittivät sukupuoli, kahden edellisen vuoden poissaolot, sekä saman vuoden keskiarvo. Yhdeksännen luokan poissaoloja selittivät sen sijaan sukupuolen ja saman vuoden keskiarvon lisäksi vain edellisen vuoden poissaolot.

Poissaoloja selittäväksi tekijäksi oletettiin myös opettajan antamat palautemerkinnät. Vuosina 2013 ja 2014 koulunkäynnin aloittaneiden oppilaiden saamia palautemerkintöjä tarkasteltiin yhdeksännen luokan poissaolotason mukaan. Huomattiin, että alakoulussa

saadut negatiiviset palautemerkinnot (käytösongelmat, unohdukset ja myöhästymiset) ennakoivat ongelmallisia poissaoloja yhdeksännellä luokalla. Positiivisilla palautemerkinnoilla ei havaittu olevan yhteyttä poissaoloihin. Tarkempi tarkastelu voi kuitenkin olla tarpeellista, jotta ymmärretään paremmin, miten negatiiviset palautemerkinnot vaikuttavat oppilaan motivaatioon ja koulunkäyntiin.

Palautemerkinnotä tutkiessa löydettiin yhteys poissaolojen määrään myös jo pelkästään siitä saako palautemerkinnotä ollenkaan vai ei. Palautemerkinnot kertyvät niille oppilaille, jotka saavat myös paljon poissaolomerkinnotä. Onkin syytä tarkastella palautemerkinnotien roolia. Niiden antaminen ei ainakaan vaikuta vähentävän tai ennaltaehkäisevän oppilaan poissaoloja.

Tässä luvussa on esitelty monia oppilaiden poissaoloihin liittyviä havaintoja oppilashallintojärjestelmän rekisteriaineiston pohjalta. Aineisto ei kuitenkaan ole täydellinen. Tämän osatutkimuksen suurimmaksi rajoitteeksi nouseekin kirjauskäytäntöjen moninaisuus kuntien ja mahdollisesti myös koulujen ja yksittäisten henkilöiden välillä. Käyttöön saadusta vuosien 2016–2023 rekisteriaineiston raakadatasta yhdisteltiin analyysiin helpommin käsiteltävä aineisto. Tämä yhdistelyvaihe vaati monenlaisia tulkintoja ja päätöksiä, sillä kuntien väliset erot raakadatassa olivat suuria. Esimerkiksi poissaolomerkinnotien ja palautemerkinnotien kohdalla mukaan yhdistelyyn pääsivät 91 poissaolokirjauskoodia ja 267 palautemerkinnotkirjauskoodia (yhteensä 358) eivät sisällä lähestään kaikkia kunnissa käytössä olleita kirjauskoodeja. Mukaan valikoituivat vain ne koodit, joiden tulkittiin liittyvät joko poissaoloihin tai palautteeseen. Tällainen riippuvuus aineiston käsittelijöiden tekemistä tulkinnoista rajoittaa tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Onkin tärkeää sekä yhtenäistää kirjauskäytänteitä kuntien välillä että jatkotutkia aihetta uusien käytänteiden vakiinnuttua.

Rajoitteistaan huolimatta tässä luvussa esitelty osatutkimus tarjoaa tärkeää tietoa oppilaiden poissaolojen kasvusta ja poissaolokirjausten tarjoamista mahdollisuuksista poissaolojen seuraamisessa. Luvussa 4 rekisteriaineiston rinnalle nostetaan oppilaiden omat näkemykset poissaoloista ja niihin liittyvistä tekijöistä kyselyaineiston avulla ja luvussa 5 tarkastellaan poissaolojen seuraamisen mahdollisuuksia oppilaille laadittujen pedagogisten dokumenttien avulla.

3.4 Lähteet

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. p.).

Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>

Gentle-Genitty, C., Taylor, J. & Renguetto, C. (2020) A change in the frame: From absenteeism to attendance. *Frontiers in Education*, 4.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00161>

Hotulainen, R., Marjokorpi, J., Kanerva, S. E. & Oinas, S. (2024). Oppilaiden kokemukset koulunkäynnistä koronapandemian aikana. Teoksessa M.-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, C. Mergianian, R. Hotulainen & A. Rimpelä (toim.), *Koronapandemia peruskoulussa: koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteis-*

- söissä 2020–2022 (s. 34–68). Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimuskeskus REALin julkaisuja, 2024:1. Tampereen yliopisto ja Helsingin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3384-3>
- Markkanen, E.-L. & Pusa A.-M. (2023). *Sitouttavan koulu yhteistyön arviointi. Arvioinnin loppuraportti*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Julkaisut 20:2023. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/sitouttavan-koulu yhteistyön-arviointi-arvioinnin-loppuraportti>
- Niedermayer, D. (2008). An introduction to Bayesian networks and their contemporary applications. Teoksessa D. E. Holmes & L. C. Jain (toim.), *Innovations in Bayesian Networks: Theory and Applications* (s. 117–130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-85066-3_5
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Oinas, S., Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. (2018). Is technology-enhanced feedback encouraging for all in Finnish basic education? A person-centered approach. *Learning and Instruction* 58, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.002>
- Opetushallitus. (ei pvm.). *Työajat*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyoajat> (Luettu 22.6.2024)
- Sergejeff, J. (toim.). (2023). *Yhteisellä koulutiellä: Käsikirja perusopetuksen oppilaiden läsnäolon tukemiseen ja poissaolojen vähentämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:27. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-924-0>

4

4 Poissaolot, tuki ja kouluun kiinnittyminen

Risto Hotulainen, Suvi Kanerva ja Ronja Sinkkonen

Tutkimushankkeen Helsingin yliopiston suorittamaan tutkimuskokonaisuuteen kuuluu myös oppilaille suunnattu kysely. Kyselyaineiston avulla oli tarkoitus selvittää oppilaiden omia kokemuksia poissaoloista sekä tarkastella poissaoloihin yhteydessä olevia tekijöitä. Aluksi esittelemme kyselyaineiston kuvauksen ja tämän jälkeen tulosluvussa esittelemme tämän osatutkimuksen kannalta keskeisiä yksittäisiä väittämävastauksia kuvioin. Kyseisiä väittämävastauksia hyödynnetään tämän jälkeen poissaoloja selittävässä tilastollisessa mallinnuksessa. Lopuksi esittelemme samaisesta aineistosta tehtyjä laadullisia analyysyjä, joiden tulokset mukailevat Ronja Sinkkosen (2024) pro gradu -tutkielmaa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- Mitä oppilaiden poissaoloista ja koulunkäyntiin kiinnittymisestä voidaan havaita kyselyvastauksia tarkastelemalla?
- Miten kyselyn perusteella muodostetut muuttujat, erityisesti kokemus koulun säännöistä ja opettajan huomioiminen, selittävät koulupoissaoloja?
- Millaisia keinoja oppilaat esittävät poissaolojen ennaltaehkäisemiseksi ja vähentämiseksi?

4.1 Aineiston kuvaus

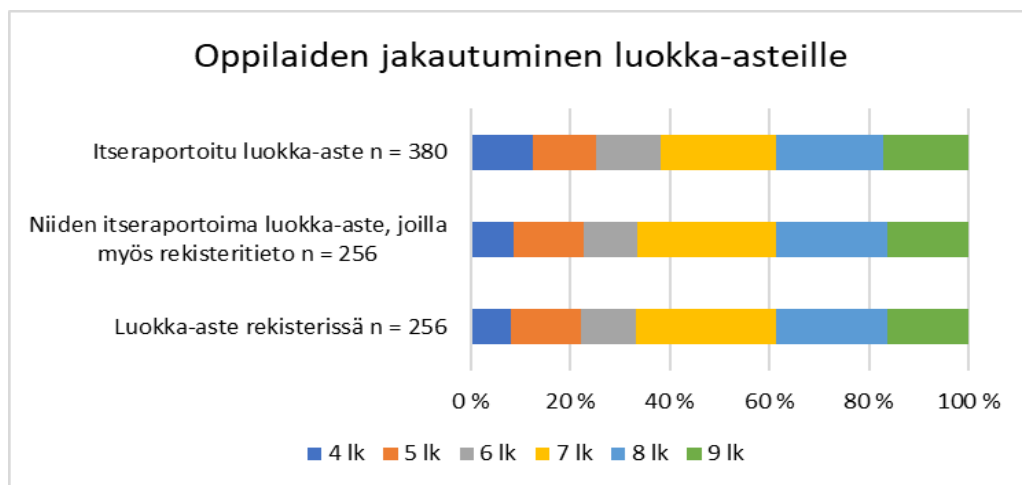
Keräsimme kevään 2023 aikana oppilailta kyselyaineiston poissaolojen vaikutusten tutkimiseksi perusopetuksessa. Ennen tiedonkeruuta osallistujille ja heidän huoltajillensa tiedotettiin tutkimuksen tarkoituksesta, osallistumisesta, osallistujien oikeuksista ja mahdollisista riskeistä. Oppilailla oli myös mahdollisuus olla osallistumatta tutkimukseen tai jättää vastaaminen kesken huoltajien antamasta suostumuksesta huolimatta. Tutkimuksen toteuttamiseksi tarvittavan tiedottamisen jälkeen pyysimme suostumuksen oppilaan huoltajilta osallistumisesta kyselyyn TENKin (GDPR) ja EC:n ohjeen mukaisesti. Myös kyselyaineisto-osatutkimukselle suoritettiin Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin toimikunnan tarkistus.

Vastaaminen järjestettiin tutkimukseen osallistuneissa kouluissa ($N = 29$) monin eri tavoin (esim. kotona, vapaa-ajalla, oppitunnilla), sillä emme saaneet kovinkaan monia vastaajia samoista kouluista, vaan vastaajat edustivat melko hajanaisesti eri kouluja ja luokkia. Tämän lisäksi vastaajista osa oli jättänyt vastaamisen kesken. Yhtenäistääksemme kyselyvastausten mukaanottokriteeriä asetimme minimivastausosuudeksi 35 prosenttia, mitä käytetään usein myös Koulutuksen arviointikeskuksen oppimaan oppimisen tutkimuksen minimivastausosuutena. Puutteellisten vastausten poistamisen jälkeen aineistoksi muodostui luokka-asteiden 4–9 oppilaiden ($N = 380$) vastaukset. Kyselyn teoreettinen viitekehys perustuu väittämien osalta Skinnerin ja kollegoiden (2009) oppilaan koulunkäyntiin sitoutumista ja sitoutumattomuutta kuvaavaan malliin.

Samaisesta kyselyaineistosta muodostui myös laadullinen aineisto, jota käytettiin kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamisessa. Kyselyaineistoa hyödyntävässä Ronja Sinkkosen pro gradu -tutkielmassa kyselyaineistoa käsiteltiin sekä määrällisesti että laadullisesti. Tutkielman taustateoria rakentui amotivaatio-käsitteelle sekä itsemääräämisteorialle (Ryan & Deci, 2017). Amotivaation on todettu olevan keskeisessä roolissa koulun kesken jättämisen prosessissa (Alivernini & Lucidi, 2011; Legault ym., 2006). Laadullinen aineisto käsittää neljä oppilaan vastausta hänelle annettuihin neljään kysymykseen: poissaolojen syyt (viimeiset 2 viikkoa), omien poissaolojen vähentämisen keinot, tukikeinot oppilaiden poissaolojen ennaltaehkäisemiseksi ja tukikeinot paljon poissaolleille oppilaille. Sinkkosen tutkielmassa aineiston laadullinen analyysi sisälsi kolme vaihetta, jotka olivat koodaaminen, kvantifiointi ja teemoittelu. Aineiston lukemisen jälkeen vastaukset koodattiin siten, että yksi vastaus saattoi saada yhden tai useamman koodin. Koodaamisen toimintaperiaate on kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan tulkinnan mukaisten koodien asettaminen aineistosta kumpuavaan tekstiin (Eskola & Suoranta, 1998). Koodaamisessa hyödynnettiin taustateorian toimivaa Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoriaa ja siitä keskeiseen tarkasteluun nostettuja psykologisia perustarpeita, jotka ovat tunne autonomiasta, kykenevyydestä ja sosiaalisesta kuuluvuudesta. Näihin tarpeisiin sopivat vastaukset koodattiin teorialähtöisesti, kun taas muiden vastausten kohdalla edettiin aineistolähtöisesti.

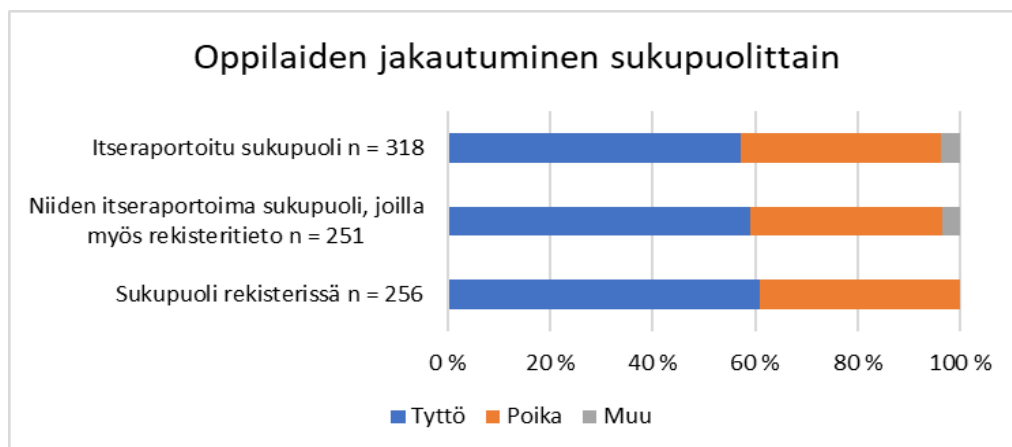
4.2 Tulokset

Seuraavissa kolmessa alaluvussa esitellään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ennen varsinaisia tuloksia eritellään oppilaiden demografisia tietoja taustamuuttujien avulla. Kuten kuviosta 1 voidaan nähdä, kyselyyn vastasi selkeästi enemmän yläluokkien oppilaita (n = 235) kuin 4.–6.-luokkalaista (n = 145). Eniten vastaajia oli seitsemänneltä luokalta. Rekisteritieto ja oppilaiden itseraportoima tieto vastasivat toisiaan kahta väärälle arvolle osunutta vastausta lukuun ottamatta.



Kuvio 24. Kyselyyn vastanneiden oppilaiden jakautuminen luokka-asteille kyselyvastausten (n = 380) ja kyselyyn yhdistetyn rekisteriaineiston (n = 256) perusteella

Kyselyyn vastanneista noin 3,7 prosenttia ilmoitti sukupuolekseen muun kuin tytön tai pojan. En halua kertoa sukupuoltani -vastauksia ei laskettu mukaan. Kuviosta 2 huomataan, että sekä rekisterin sukupuolen että itseraportoidun sukupuolen mukaan tyttäjä oli kyselyyn vastaajissa enemmän kuin poikia.

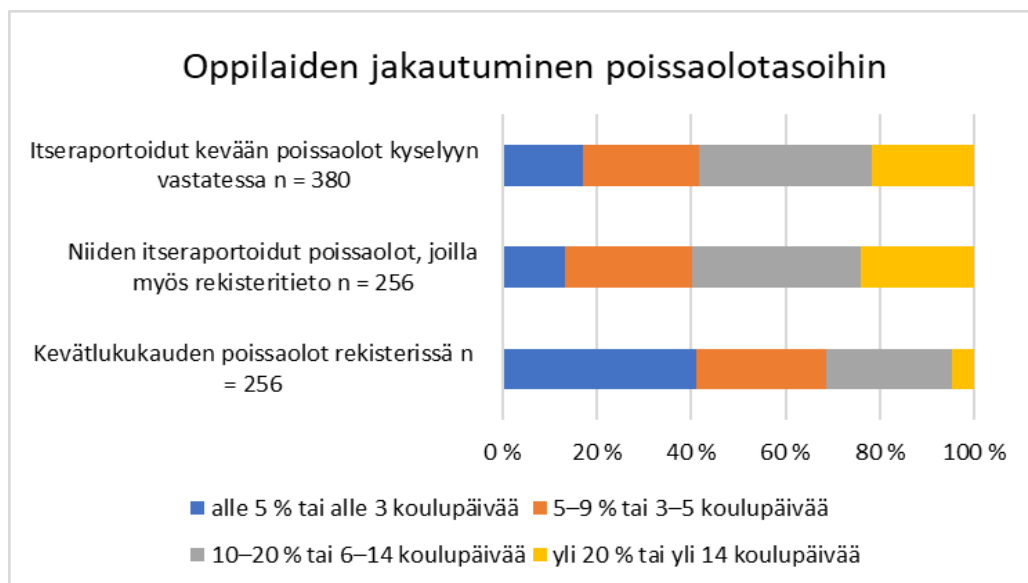


Kuvio 25. Kyselyyn vastanneiden oppilaiden jakautuminen sukupuolittain kyselyvastausten (n = 318) ja kyselyyn yhdistetyn rekisteriaineiston (n = 256) perusteella

Kyselyyn saatiin vastauksia neljästä tutkimukseen osallistuneesta kunnasta (A: 16,4 %, C: 8,2 %, D: 60,2 %, E: 15,2 %). Kyselyyn vastanneista oppilaista 7,2 prosenttia raportoi opiskelevansa koulussa suomi toisena kielenä -oppimäärää ja 23,2 prosenttia oppilaista ei tiennyt, mitä oppimäärää opiskelee. Rekisterin mukaan suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskeli vain yksi oppilas. Oppilaita pyydettiin myös raportoimaan korkeimmin koulutetun huoltajansa koulutustaso. Oppilaiden huoltajissa oli korkeakoulutettuja (41,2 %), ammattikoulun käyneitä (15,8 %), ylioppilaita (11,8 %) sekä pelkän peruskoulun käyneitä (5,0 %). Oppilaista 26,3 prosenttia ei tiennyt huoltajansa koulutustasoa.

4.2.1 Oppilaiden poissaolot, tuki ja koulunkäyntiin kiinnittyminen

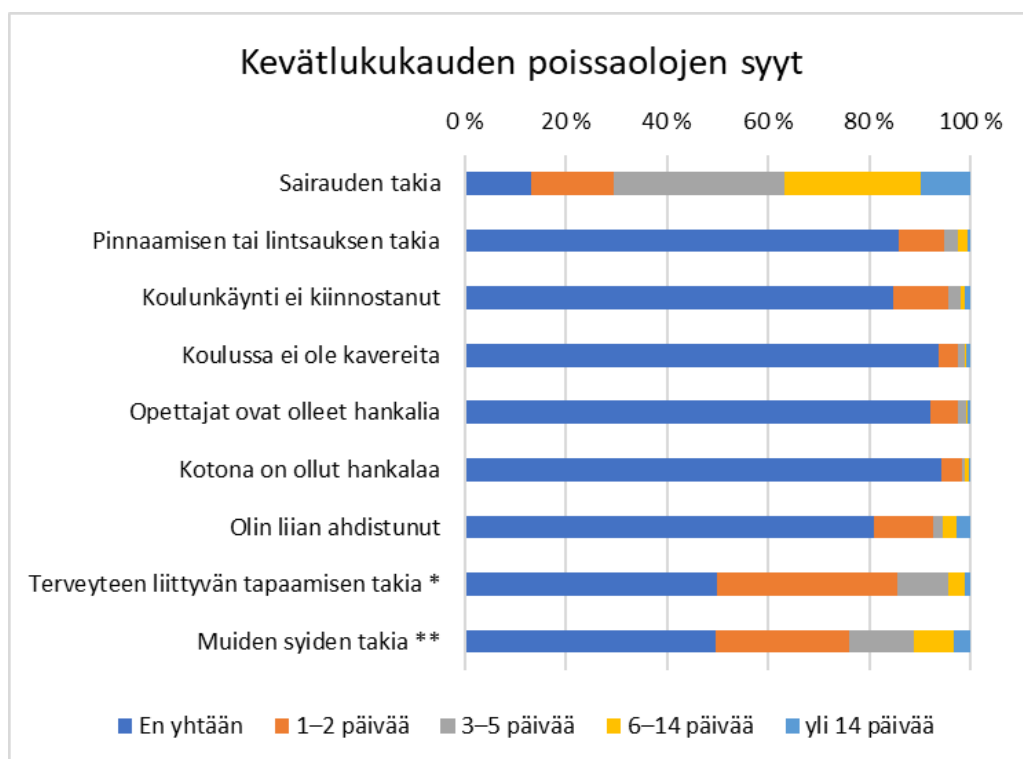
Ensimmäinen alaluku esittelee kyselyyn vastanneiden oppilaiden vastauksia yleisesti ja sitä kautta tarjoaa yleiskuvaa oppilaiden poissaoloista ja koulunkäyntiin kiinnittymisestä. Poissaoloihin liittyen oppilailta kysyttiin poissaolojen määriä kevätlukukaudella ja edellisen kahden viikon aikana, poissaolojen syitä sekä niihin liittyviä kokemuksia huolesta ja tuesta. Koulunkäyntiin kiinnittymistä lähestyttiin välttämällä opintojen sujuvuudesta, koulun käytännöistä, opettajien sosiaalisesta tuesta, psykologisten perustarpeiden toteutumisesta ja kouluun kiinnittymisen osaprosesseista. Suurin osa oppilaista raportoi olleensa kyselyyn vastaamiseen mennessä kevätlukukaudella vähintään kuusi päivää poissa koulusta (kuvio 3). Sen sijaan rekisteriaineiston mukaan yleisin poissaolomäärä oli alle 5 prosenttia poissaoloja koko kevätlukukaudesta (eli alle viisi päivää).



Kuvio 26. Kyselyyn vastanneiden oppilaiden jakautuminen poissaolotasoihin kyselyvastausten (n = 380) ja kyselyyn yhdistetyn rekisteriaineiston (n = 256) perusteella

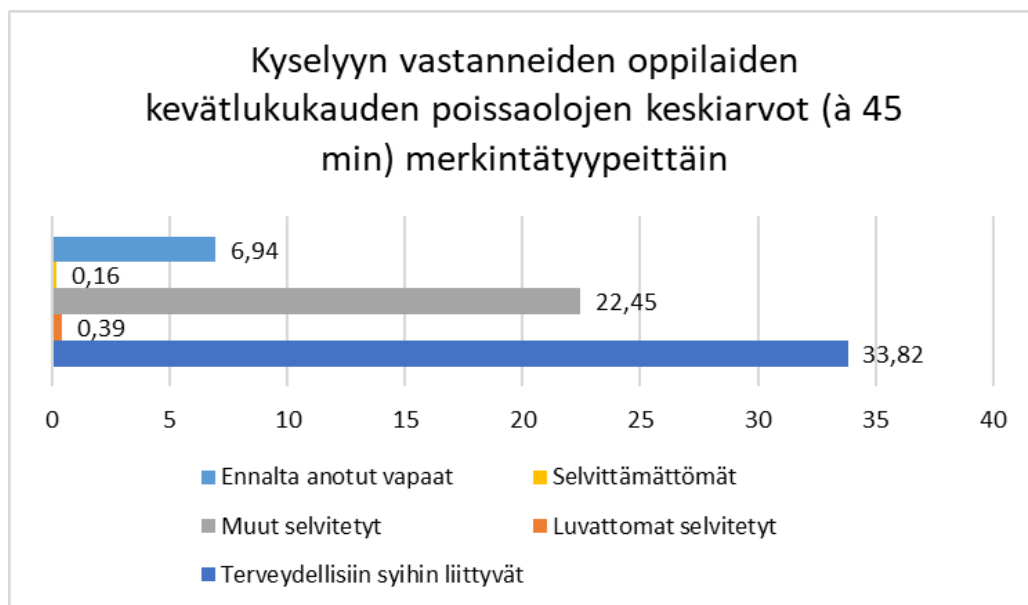
Itseraportoitujen poissaolojen ja kevätlukukauden poissaolojen eroja voi selittää kyselyn vastaamisajankohta keväällä, sillä vastauksia kyselyyn saatiin aikavälillä 2.5.–1.6.2023.

Vuonna 2023 kevätlukukauden päättymispäivä oli 3. kesäkuuta, joten osalle oppilaista poissaoloja on voinut kertyä vielä kuukauden ajan vastaamisajankohdan jälkeen. Kyselyvastausten myöhäisen ajankohdan takia vastaustavaihtoehdot eivät myöskään vastaa prosentuaalisia poissaolotasoja kovinkaan hyvin. Erot vastauksissa antavat lisäksi viitettä siitä, että rekisteriaineistosta muodostetuista poissaolomuuttujista saattaa puuttua jokin kirjauskoodi, jota käytetään poissaolojen merkitsemiseen. Ero rekisteriaineiston ja kyselyvastausten välillä on joka tapauksessa huomattavan suuri. Yleisimpiä oppilaiden raportoimia poissaolojen syitä ovat sairauspoissaolot, terveyteen liittyvät tapaamiset ja muut syyt kuten loma tai harrastusmatkat (kuvio 4). Seuraavaksi yleisimmät syyt ovat pinnaus ja lintsaus, kiinnostuksen puute ja liika ahdistus. Tässä kyselyssä koulu- ja kotioloit eivät juurikaan nousseet poissaolojen syiksi.



Kuvio 27. Kyselyyn vastanneiden oppilaiden kevätlukukauden poissaolojen syyt (n = 320–375). Huom. * Olin lääkärissä / kuntoutuksessa / terapiassa / muussa terveyteen liittyvässä tapaamisessa. ** Muiden syiden takia (esim. matka, juhlapäivä).

Seuraavaksi tarkasteltiin poissaolon pääasiallisia syitä (kuvio 5). Terveydellisiin syihin liittyvät poissaolot ja muut selvitetty poissaolot (käytetty terveydellisten poissaolosten sijaan merkintänä niissä kunnissa, joissa terveydellisiä merkintöjä ei saada käyttää) ovat myös rekisteriaineiston kirjausten perusteella yleisimpiä poissaoloja. Niihin yhdistyvät sekä sairauspoissaolot ja terveydelliset tapaamiset että mahdollisesti erilaisiin ahdistusoireiluihin liittyvät poissaolot. Ennalta anotut vapaat vastaavat melko hyvin oppilaiden ”muut syyt” -vastauksia ja loput, kuten lintsaus, kuvaavat huoltajien toiminnan mukaan luvattomia selvitettyä tai selvittämättömiä poissaoloja.

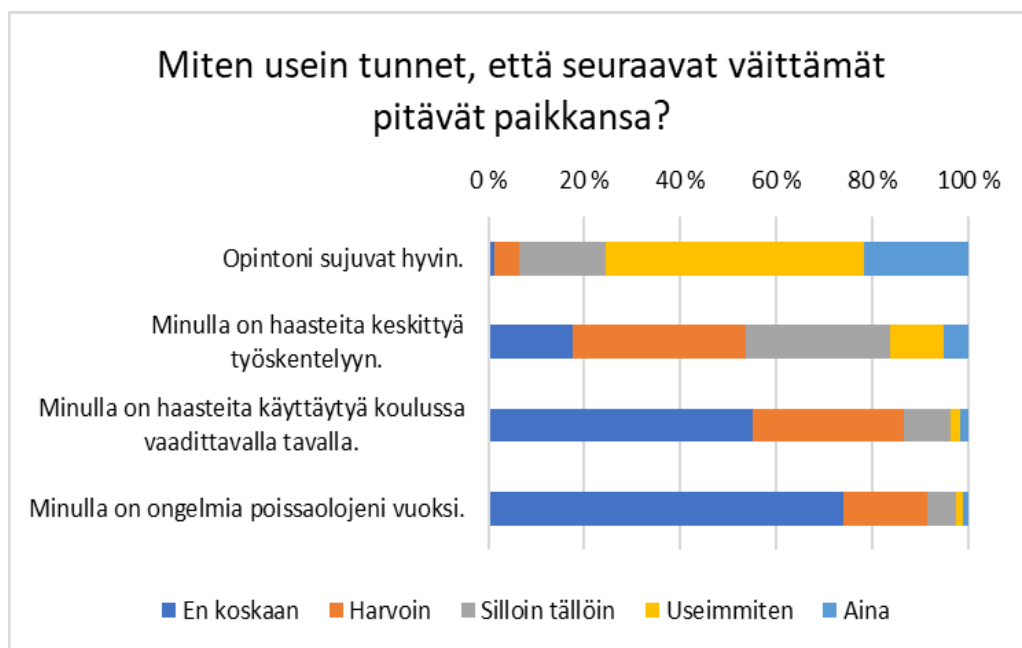


Kuvio 28. Oppilaiden kevätlukukauden poissaolomerkintöjen keskiarvot rekisterissä poissaolotyyppin mukaan (n = 256)

4.2.1.1 Oppilaiden kyselyvastaukset uskomusväittämiin

Seuraavaksi raportoitavien kysymysten ja väittämien kuviot on tuotettu kyselyyn osallistuneiden oppilaiden vastauksista riippumatta heidän ilmoittamistansa poissaolojen määrästä. Esitettävät tulokset jakaantuvat kahteen osa-alueeseen: koulunkäynnin sujutus ja säännöt sekä sosiaalinen tuki, perustarpeet ja kouluun kiinnittyminen.

Ensimmäisen osa-alueen väittämien avulla (kuvio 6) kartoitettiin oppilaiden kokemuksia opintojen sujuvuudesta, haasteista ja poissaoloihin liittyvistä ongelmista. Oppilaista suurin osa arvioi opintojensa sujuvan hyvin. Lähes puolet oppilaista kokee, että heillä on haasteita vähintäänkin silloin tällöin keskittyä työskentelyyn. Vain muutamat oppilaat kokevat, että heidän poissaoloistaan on heille ongelmia.



Kuvio 29. Oppilaiden kokemukset opiskelutilanteestaan kyselyn aikaan (n = 354–358)

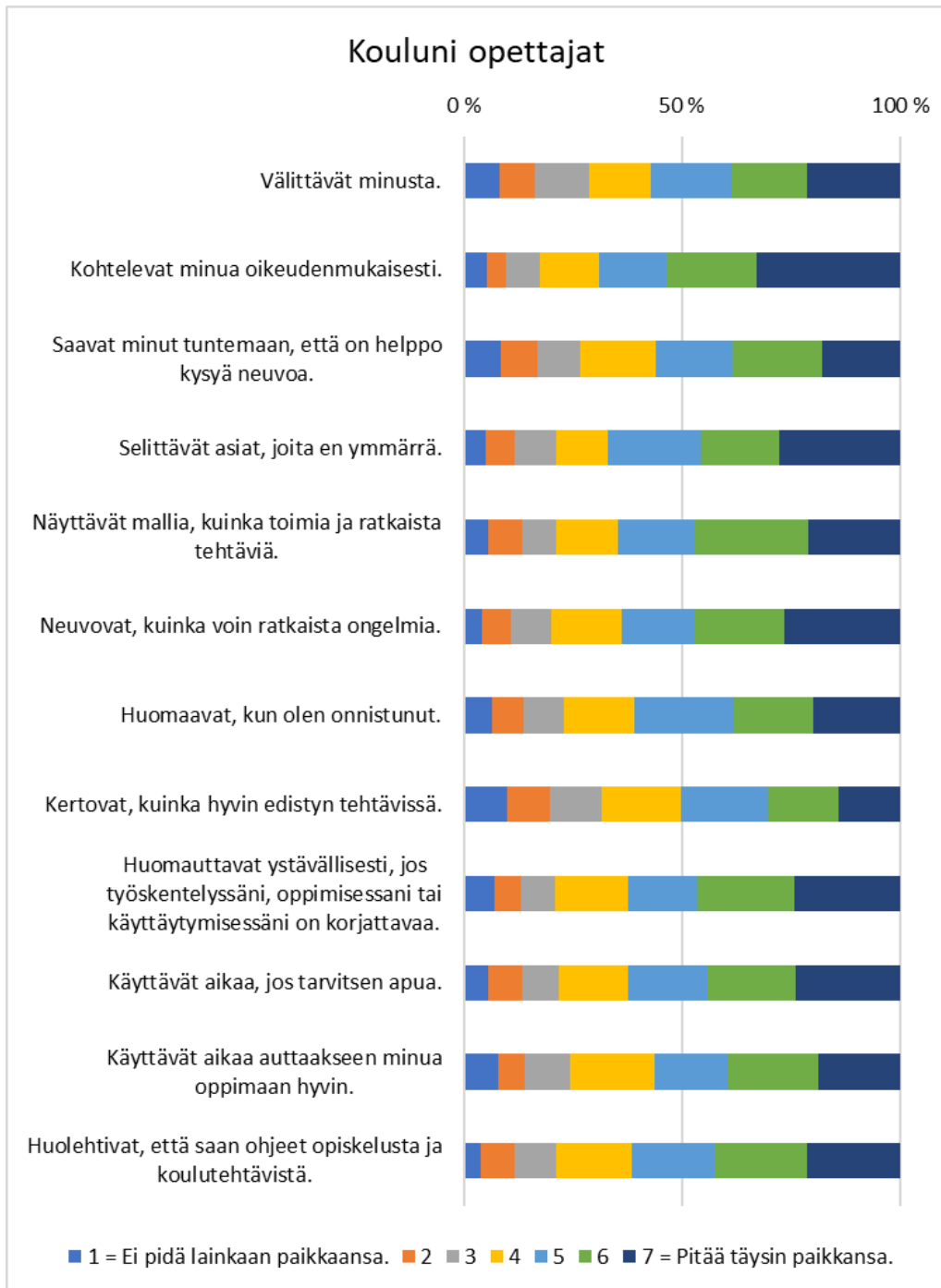
Seuraavaksi kartoitettiin oppilaiden kokemusta koulun säännöistä ja koulun opettajien suhtautumista poissaoloihin (kuvio 7). Viimeksi mainitun osalta vastaukset tuottivat hajontaa, sillä vain noin neljäsosa oli täysin samaa mieltä edellä mainitun kahden poissaoloa koskevan väittämän osalta. Esimerkiksi väitteen ”Opettajat kiinnittävät aktiivisesti huomiota poissaoloihini” osalta vain alle puolet vastauksista olivat selkeästi myönteisiä. Sääntöihin liittyvien väitteiden osalta oppilaista selkeästi suurempi osa valitsi myönteisen vastausvaihtoehdon.



Kuvio 30. Oppilaiden käsitykset koulun poissaoloihin liittyvistä käytännöistä (n = 317–321)

Toisessa osa-alueessa aiempien kysymysten rinnalle nostettiin myös aiemmasta tutkimuksesta tuttuja mittareita oppilaiden kokemuksista opettajien antamasta sosiaalisesta tuesta, psykologisten perustarpeiden toteutumisesta sekä koulunkäyntiin kiinnittymisen osaprosesseista.

Oppilaiden kokemukset koulun opettajien sosiaalisesta tuesta ovat pääasiassa myönteisiä. Kuvioista 8 nähdään, että suurin osa vastaajista valitsi 1–7 likert-asteikolta vastausvaihtoehdon 5 tai suurempi, kun 7 tarkoittaa, että oppilas on väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Huomioitava on kuitenkin myös, että noin viidesosa oppilaista valitsi numeron 3 tai pienempi eli vähemmän myönteisen vaihtoehdon.



Kuvio 31. Oppilaiden kokemukset opettajien sosiaalisesta tuesta (n = 320–325)

Oppilaiden vastaukset olivat pääasiassa myönteisiä myös psykologisten perustarpeiden toteutumista mittaavissa väitteissä (kuvio 9). Erityisesti yhteenkuuluvuutta mittaavien väitteiden kohdalla suurin osa oppilaista oli vahvasti samaa mieltä. Tunteiden ilmaisua ja huomioimista kartoittavat väittämät jakavat oppilaiden vastauksia muita vastauksia enemmän.



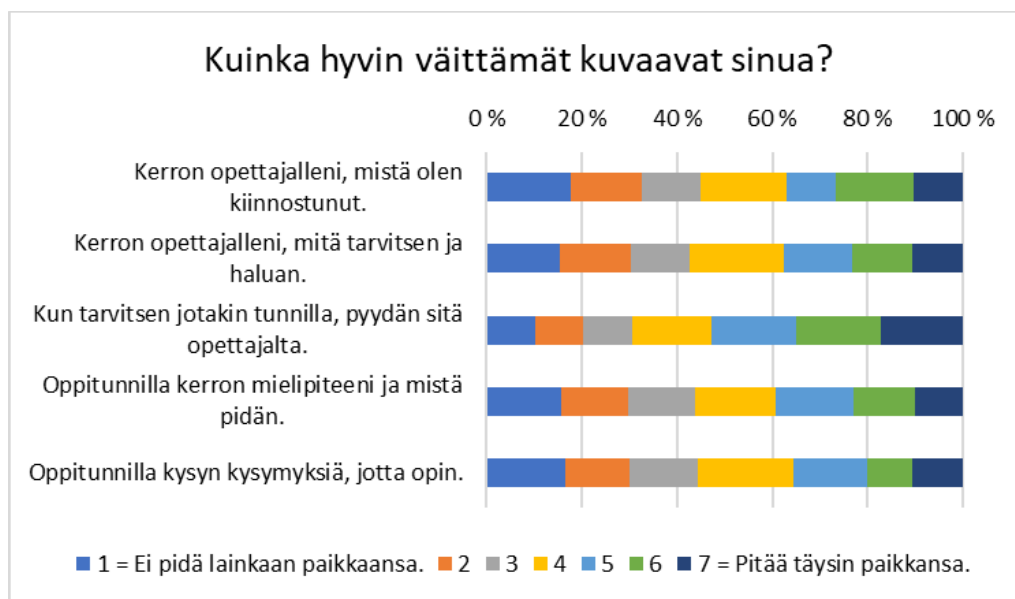
Kuvio 32. Oppilaiden kokemukset psykologisten perustarpeidensa toteutumisesta (n = 331–339)

Kouluun kiinnittymisen väitteistä myönteisimpiä vastauksia saavat toiminnallista kiinnittymistä mittaavat väitteet (kuvio 10). Seuraavaksi myönteisimpiä vastauksia saavat tunneperäinen kiinnittyminen. Kognitiivisen kiinnittymisen väitteistä kielteisimmän suhtaudutaan väitteeseen oman oppimisen arvioinnista suoritusten jälkeen.



Kuvio 33. Oppilaiden kokemukset tunneperäisestä, toiminnallisesta ja kognitiivisesta koulunkäyntiin kiinnittymisestä (n = 330–339)

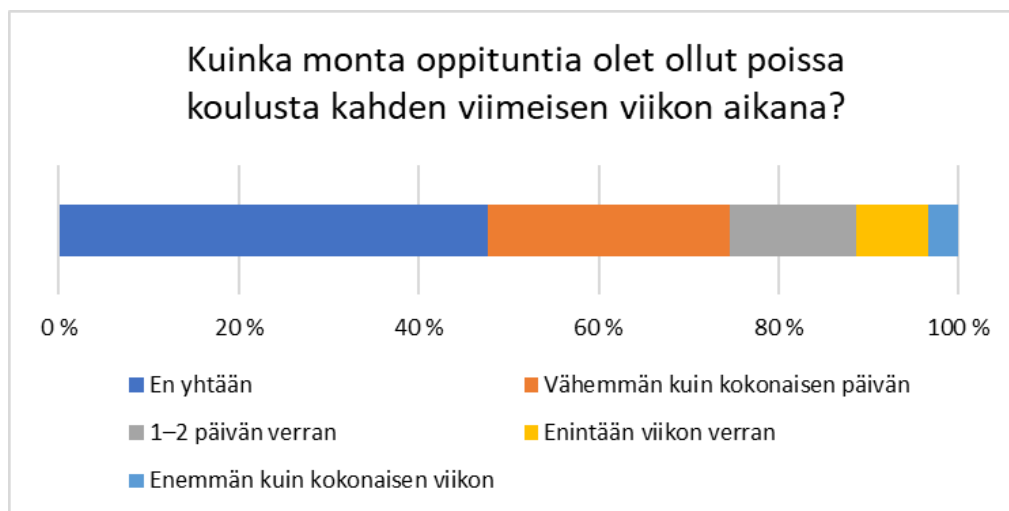
Oppilaiden agenttista kiinnittymistä mitattiin kyselyä varten käännetyllä mittarilla, jonka toimivuutta kokeiltiin käytännössä ensimmäistä kertaa. Väittämät näyttävät erottuvan oppilaiden vastauksia melko onnistuneesti, sillä kuten kuviosta 11 voidaan havaita, vastausosuudet ovat lähes yhtä suuret jokaisen vastausvaihtoehdon osalta. Myönteisin suhtautuminen oppilaille oli väitteeseen ”kun tarvitsen jotakin tunnilla, pyydän sitä opettajalta” (kuvio 11). Muuten agenttisen kiinnittymisen kokemukset olivat selkeästi vähemmän myönteisiä kuin tunneperäisen ja toiminnallisen kiinnittymisen kohdalla.



Kuvio 34. Oppilaiden kokemukset agenttisesta koulunkäyntiin kiinnittymisestä (n = 330–339)

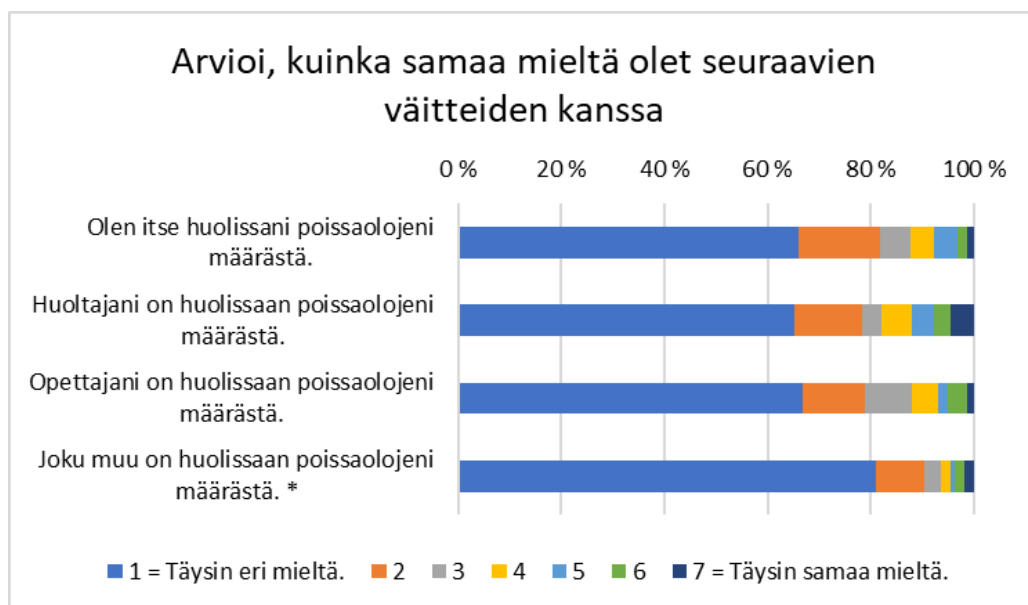
4.2.1.2 Paljon poissaolevien kokemukset koulun tuesta

Seuraavat kysymykset liittyen poissaoloihin ja niihin liittyvään huoleen ja tukeen kysyttiin vain niiltä oppilailta, jotka olivat vastanneet kevään poissaolojen määräksi vähintään kuusi päivää, mikä vastaa kyselyajankohdan huomioon ottaen noin 10 prosenttia kevätlukukauden koulupäivistä. Näillä oppilaille on siis ongelmallinen määrä poissaoloja. Lähes puolet oppilaista ei raportoinut ollenkaan poissaoloja edellisen kahden viikon aikana (kuvio 12). Poissaolojen määrän lisäksi oppilaita pyydettiin luettelemaan poissaolojen syitä. Syitä ovat muun muassa sairastelu, ahdistus, erilaiset somaattiset oireet kuten päänsärky, lääkärikäynnit tai muut vastaavat, ajotunnit tai -koe, lemmikin kuolema, harrastukset, pääsykokeet, pommiin nukkuminen, lintsaminen ja kiinnostuksen tai jaksamisen puute.



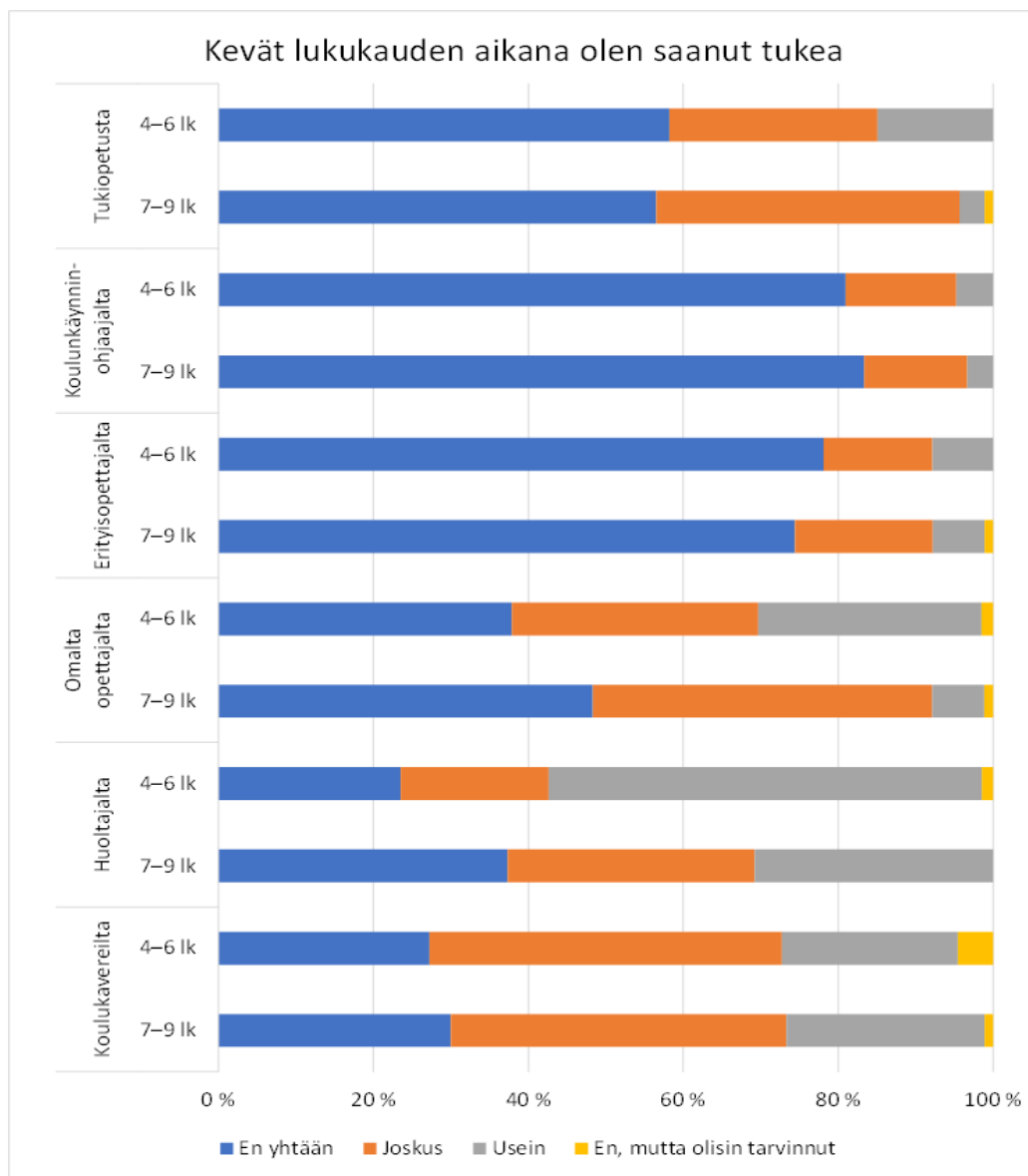
Kuvio 35. Oppilaiden kyselyä edeltävien kahden viikon poissaolot (n = 212)

Seuraavaksi poissaolleilta oppilailta tiedusteltiin heidän poissaoloihinsa mahdollisesti liittyvää huolta oppilaalta itseltään ja hänen lähipiiriinsä kuuluvilta henkilöiltä. Kuvioista 13 nähdään, että suurin osa oppilaista ei ole huolissaan omista poissaoloistaan eikä havaitse muiden huolta, vaikka he itse raportoivat vähintään 10 prosentin poissaolomääriä kevätlukukaudella.



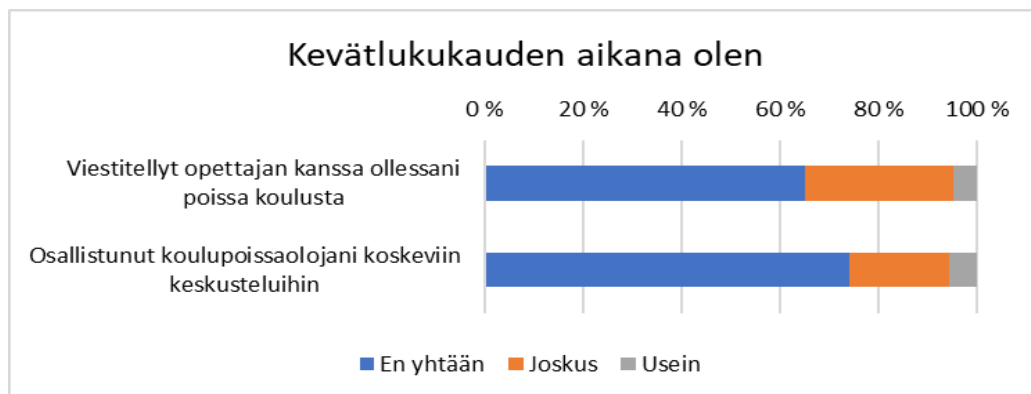
Kuvio 36. Oppilaiden vastaukset kevätlukukauden poissaoloihin liittyvästä huolesta (n = 215–220)

Oletus siitä, että poissaolot aiheuttaisivat oppilaan tarvetta oppimisen ja koulunkäynnin jonkin muotoiseen tukeen, saa hieman vahvistusta seuraavien ”olen saanut tukea” väittämien vastauksista. Yli 10 prosenttia kevätlukukaudella poissaolleet oppilaat raportoivat pääasiallisiksi tuen lähteiksi koulukaverit, huoltajan sekä oman opettajan (kuvio 14). Sekä huoltajan että oman opettajan tukea raportoidaan vähemmän luokilla 7–9 kuin luokilla 4–6. Huomattava osa vastanneista oppilaista oli myös saanut edes joskus tukiopetusta. Erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajan tukea raportoidaan vähemmän. Vain yksittäiset oppilaat ilmoittivat kaivanneensa tukea saamatta sitä.



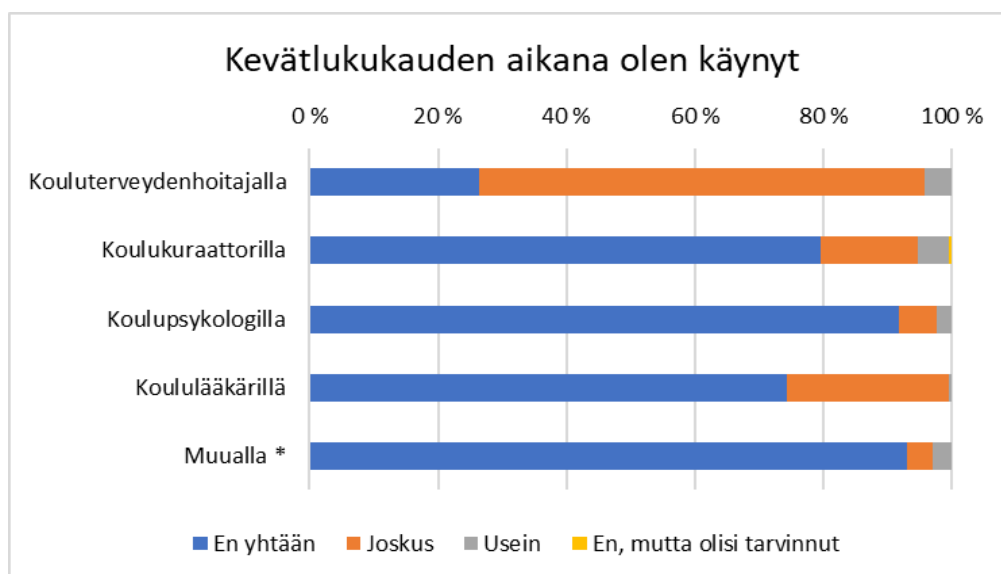
Kuvio 37. Oppilaiden vastaukset kevätlukukauden aikana saadusta tuesta (4–6 lk: n = 64–68, 7–9 lk: n = 89–92)

Seuraava väite koski poissaoloihin liittyvää viestittelyä ja keskustelua (kuvio 15). Noin kaksi kolmasosaa vastaajista on sitä mieltä, että tällaista poissaoloihin liittyvää yhteydenpitoa ei ole ollut. Niistä oppilaista, joilla oli tällainen kokemus, hieman suurempi osa oli viestitellyt opettajan kanssa poissaolonsa aikana kuin osallistunut varsinaisiin poissaoloja koskeviin keskusteluihin.



Kuvio 38. Oppilaiden vastaukset kevätlukukauden aikana tapahtuneesta poissaoloihin liittyvästä kommunikatiosta (n = 209–211)

Suurin osa oppilaista oli käynyt kevätlukukauden aikana ainakin joskus kouluterveydenhoitajalla (kuvio 16). Käynnit muilla hyvinvointiin ja terveyteen liittyvillä tahoilla olivat harvinaisempia. Oppilaille esitettyyn ”Muulla, kenen luona” -avovastaustekstikenttään kirjoitettuja vastauksia olivat fysioterapia, kouluhammaslääkäri, koulupsykiatri, psykiatri, psykologi, sosiaalityöntekijä ja terapiahevon.



Kuvio 39. Oppilaiden vastaukset kevätlukukauden aikana tapahtuneista hyvinvointiin liittyvistä käynneistä (n = 171–212). Huom. * Muualla, kenen luona? (esim. kouluvalmentaja, sosiaalityöntekijä, psykiatri) -tekstikenttä.

4.2.2 Oppilaiden kokemukset koulun säännöistä ja opettajan tuesta poissaoloja selittävinä tekijöinä

Tämä kappale tarkastelee oppilaiden ilmoittamia poissaoloja, erityisesti pinnauspoissaoloja, heidän kokemustaan koulun säännöistä ja opettajien huomioimisesta sekä heidän kouluunsa kiinnittymistä edellä kuvatun Skinnerin ja kollegoiden (2009) mallin avulla. Kyselytutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen vastattiin muodostamalla teorian mukaisesti summamuuttujia edellä esitetyistä väittämistä. Ensimmäinen summamuuttuja muodostettiin jakamalla poissaolojen syyt (kuvio 4) kahteen kategoriaan eli arvio kevään poissaolomääristä ja pinnaamista kuvaavat syyt (3 väittämää). Tämän jälkeen muodostettiin koetuista haasteista (kolme väittämää) toinen selitettävä muuttuja (kuvio 6). Lisäksi muodostettiin poissaoloja selittävät muuttujat koulun sääntöjä ja poissaolokäytäntöjä kartoittavista väittämistä (kuvio 7) ja oppilaiden kokemuksista opettajan sosiaalisesta tuesta (kuvio 8). On huomattava, että kaikkia edellä mainituissa kuvioissa esitettyjä väittämiä ei ole otettu mukaan mallinnukseen, vaan mukana on vain sellaiset väittämät, jotka latautuivat rakenneyhtälömallissa riittävän hyvin ($x > 0,50$) rakennetuille latenteille muuttujille ja joiden mukaan ottaminen summamuuttujaan tuotti yleistä tilastollisesti suositeltua minimiarvoa korkeamman (0,70) alpha-arvon. Seuraten näitä suosituksia muodostettiin Skinnerin ja kollegoiden (2009) kognitiivisen, toiminnallisen ja emotionaalisen kiinnittymisen muuttujat (kuvio 10), joissa jokaisessa oli mukana kolme väittämää.

Ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltiin kyseisten muuttujien tilastollisia tunnuslukuja ja muuttujien välisiä yhteyksiä. Kuten taulukosta 1 havaitaan, oppilaan kokema haasteiden määrä on yhteydessä molempiin poissaolomääriin, mutta erityisesti pinnauspoissaoloihin. Koulun säännöillä ja koetulla opettajan tuella on puolestaan negatiivinen yhteys molempiin poissaolomuuttujiin. Opettajan tuki on voimakkaasti negatiivisesti yhteydessä oppilaan kokemiin haasteisiin. Skinnerin mallin kiinnittymistä osoittavat muuttujat olivat negatiivisesti yhteydessä poissaolomuuttujiin ja koettuihin haasteisiin ja voimakkaasti toisiinsa.

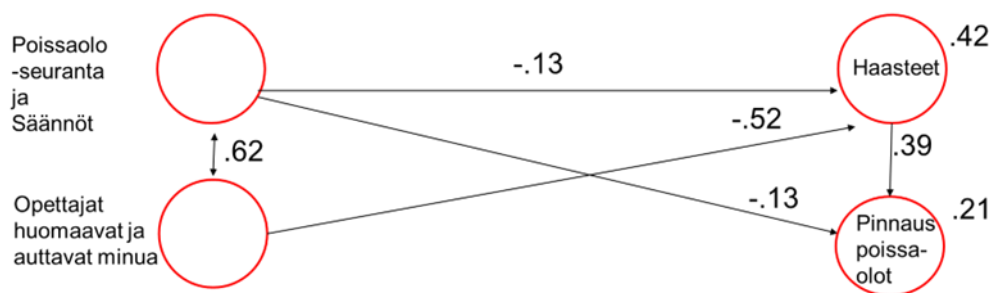
Taulukko 1. Muuttujien väliset yhteydet

Muuttuja	KA (KH)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Arvio poissaoloista	3,51 (1,10)							
2. Pinnauspoissaolot	1,27 (1,25)	0,39**						
3. Haasteiden määrä	2,01 (0,70)	0,28**	0,36**					
4. Koulun säännöt	4,81 (1,55)	-0,36**	-0,32**	-0,38**				
5. Opettajan tuki	4,64 (1,55)	-0,25**	-0,29**	-0,50**	0,59**			
6. Tunneperäinen	4,40 (1,45)	-0,28**	-0,37**	-0,56**	0,58**	0,58**		
7. Toiminnallinen	4,97 (1,45)	-0,27**	-0,30**	-0,61**	0,56**	0,62**	0,62**	
8. Kognitiivinen	3,97 (1,52)	-0,22**	-0,29**	-0,47**	0,54**	0,59**	0,72**	0,65**

Huom. $p < 0,05^*$, $p < 0,001^{**}$

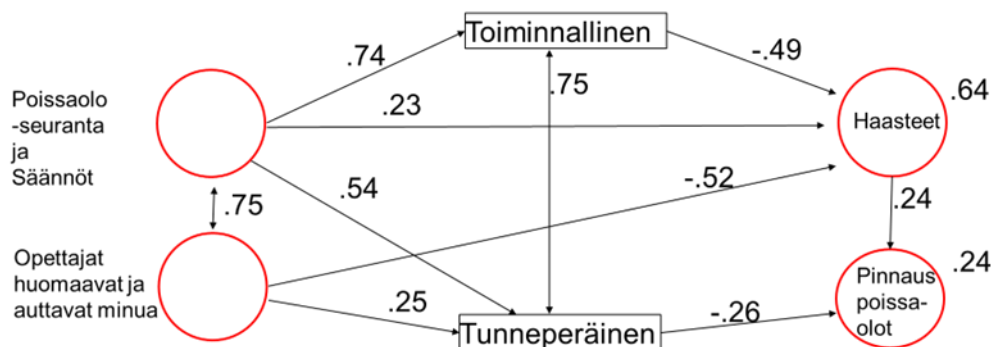
Toisessa vaiheessa rakennettiin aluksi malli, jossa mukana olivat kaksi selitettävää muuttujaa (pinnauspoissaolot ja koetut haasteet) ja kaksi selittäjämuuttujaa (koulun säännöt ja opettajan tuki) (kuvio 17). SEM-mallia rakennettaessa huomattiin, että mallilla oli vain heikosti selitysvoimaa alakoulun oppilaiden poissaolojen selittäjänä, koska oppilailla on pinnauspoissaoloja vähän. Tästä syystä malli rakennettiin vain yläkoulun oppilaiden aineistolla (n = 235). Yläkoulun aineistoon malli sopii hyvin (CFI = 0,96, RMSEA = 0,54) ja mallin avulla voidaan selittää oppilaan haasteista 41 prosenttia ja pinnauspoissaoloista 21 prosenttia.

Kokemuksella koulun säännöistä oli suora negatiivinen yhteys ($\beta = -0,13$) pinnaamispoissaoloihin. Koulun säännöillä oli myös vastaava yhteys oppilaan kouluhaasteisiin. Koettu opettajan tuki selitti negatiivisesti koettuja haasteita ($\beta = -0,52$). Koetuilla kouluhaasteilla oli puolestaan suora vaikutus ($\beta = 0,39$) pinnauspoissaoloihin. Lisäksi koulun säännöillä ja haasteilla oli epäsuora selitysosuus ($\beta = -0,13 \times 0,39$), kuten myös opettajan tuella ja haasteilla oli epäsuora selitysosuus ($\beta = -0,52 \times 0,39$) pinnauspoissaoloihin.



Kuvio 40. Yläkoulun oppilaiden haasteita ja pinnauspoissaoloja selittävä malli

Toinen malli rakennettiin edellisen mallin jatkoksi sisällyttämällä Skinnerin ja kollegoiden (2009) kiinnittymisen osa-alueet mukaan välittämään edellä kuvattujen selittäjien vaikutusta selittäjiin (kuvio 18). Aineiston rajoitteiden (pieni aineisto ja paljon estimoitavia parametrejä) vuoksi kyseiset muuttujat otettiin mukaan summamuuttujina. Ensimmäinen malliversio osoitti, että kognitiivisen kiinnittymisen muuttuja ei rakentunut mallissa riittävän hyvin, sillä se oli ominaisuuksiltaan hyvin saman kaltainen kuin toiminnallisen kiinnittymisen muuttuja sillä erotuksella, että kyseisellä muuttujalla oli huomattavasti vähemmän selitysvoimaa pinnauspoissaoloihin sekä koettuihin haasteisiin kuin malliin jääneillä kiinnittymismuuttujilla. Näin ollen malli rakentui sopivuusarvoiltaan seuraavalaiseksi: CFI = 0,95, RMSEA = 0,08. On huomattava, että RMSEA osoittaa aineistolle vain keskimääräistä sopivuutta rakennetun mallin suhteen (Hu & Bentler, 1999), mikä on hyvä pitää mielessä tulosten luotettavuutta arvioitaessa.



Kuvio 41. Yläkoulun oppilaiden haasteita ja pinnauspoissaoloja selittävä malli, jossa kiinnittymisen osaprosessit toimivat välittäjinä

Kuten mallista havaitaan, Skinnerin ja kollegoiden (2017) kiinnittymisen osa-alueita kartoittavien muuttujien lisääminen malliin vahvisti vain hieman pinnauspoissaolojen selitysosuutta verrattuna aikaisempaan malliin (21 → 24 %). Oppilaan kokemia haasteista tällä mallilla puolestaan voidaan selittää edellistä mallia selvästi enemmän (41 % → 64 %). Mallissa mielenkiinto kohdistuu koulun säännöt -muuttujan voimakkaaseen yhteyteen niin toiminnallisen ($\beta = 0,74$) kuin tunneperäisen ($\beta = 0,54$) kiinnittymisen osalta. Kokemus säännöistä (tai niiden hyväksyminen) on yhteydessä kiinnittymiseen. Muuttujien keskinäinen yhteys kertoo myös kyseisten kiinnittymismuuttujien samankaltaisuudesta ($r = 0,75$). Opettajan tuki ei tässä mallissa ole vahvasti yhteydessä kiinnittymismuuttujiin vaan sen yhteys kohdistuu vahvemmin oppilaan kokemiin haasteisiin.

SEM-analyysien perusteella voidaan todeta, että yläkouluaineisto sopi vähintäänkin keskinertaisesti rakennettuihin malleihin. Tutkimus osoittaa, että peruskoulun rakenteella, erityisesti koetuilla säännöillä ja opettajan poissaoloseurannalla, on sekä suoraan että epäsuoraan yhteyttä opiskelijoiden pinnauspoissaoloihin: mitä enemmän oppilaat kokevat, että koulussa on selkeät säännöt, sitä vähemmän he ilmoittavat pinnauspoissaoloja. Lisäksi malli osoittaa, että oppilaan kokemat haasteet ovat vahvasti yhteydessä poissaoloihin, joita puolestaan selittää ensisijaisesti oppilaan kokema tuki opettajalta. Toisessa mallissa Skinnerin ja kollegoiden (2009) oppilaan kiinnittymistä kartoittavat tunneperäisen ja toiminnallisen kiinnittymisen summamuuttujat osoittavat, että niillä molemmilla on selkeä yhteys selitettäviin muuttujiin. Mielenkiintoisella tavalla toiminnallinen kiinnittyminen on suoraan yhteydessä koettuihin haasteisiin, kun taas tunneperäinen kiinnittyminen on tässä mallissa yhteydessä vain pinnauspoissaoloihin. Mallintamisen selkeänä rajoitteena voidaan pitää poikkileikkausaineistoa, jonka avulla on epävarmaa puhua muuttujien vaikutuksista toisiin muuttujiin, vaan kyseessä on enemmänkin mallin mukaisista yhteyksistä. Lisäksi rajoitteena voidaan pitää kyselyn väittämien luonnetta, jotka kaiken kaikkiaan tuottavat positiivisempia vastauksia hyvin koulussa suoriutuvien oppilaiden osalta kuin heikommin suoriutuvien oppilaiden osalta. Rajoitteena voidaan pitää myös sitä, että alakoulun aineistolla vastaavia analyysejä ei ollut mahdollista suorittaa, sillä pinnauspoissaolot eivät kosketa kyseisessä vaiheessa vielä

yhtä suurta joukkoa oppilaista. Pinnauspoissaoloihin liittyvä ilmiö on selvästi yleisempi yläkoulun kuin alakoulun oppilaiden keskuudessa.

4.2.3 Oppilaiden ajatuksia poissaolojen ennaltaehkäisemiseksi ja vähentämiseksi

Tutkimuskysymyksessä kolme selvitettiin oppilaiden ehdottamia keinoja siihen, miten poissaolojen kertymistä voidaan ehkäistä ja paljon poissaolevia oppilaita voidaan tukea (Sinkkonen, 2024). Vastauksia jäsenettiin mukailen Ryanin ja Decin (2017) itsemäärämisteorian viitekehystä, johon kuuluvat yhteenkuuluvuus, kykenevyys ja autonomia. Kompetenssiin eli kykenevyyteen liittyviä selitysmalleja tai vastauksia ei tosin ilmennyt avovastauksista. Toiseksi havaittiin, että vastauksissa ilmeni erityisesti opettajan toimintaan ja opetukseen liittyviä pohdintoja. Nämä vastaukset liittyvät opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen sekä toisaalta koettuun opetuksen kiinnostavuuteen. Lisäksi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kannalta tarkasteltiin vastauksista sosiaalsiin suhteisiin kohdentuvia vastauksia. Kiinnostavaa on myös se, että vastaajat käsittelivät eri tavoin omien poissaolojensa taustoja ja ehkäisykeinoja kuin muiden oppilaiden poissaoloja. Omien poissaolojen taustoissa korostui selkeästi terveyteen liittyvät syyt, kun taas muiden poissaolojen ratkaisuja ja tukitoimia pohdittaessa ne olivat vähäisemmässä roolissa. Seuraavissa sitaateissa on muutama esimerkki yhteenkuuluvuuden tunteen, ja tarkemmin opettajan ja oppilaan välisen suhteen, merkityksestä poissaoloille.

Oppilaiden omia fiiliksiä ja vointia voisi opettajat ehkä kysellä astetta enemmän varsinkin, jos opettaja huomaa oppilaan jollain tavalla eristäytyneen muista koulun oppilaista. Välillä kuitenkin tilanne on se, että kaikista ei edes huomaa, vaikka voisikin esimerkiksi huonosti. Tämän takia yleisesti oppilaitten henkilökohtaisesta hyvinvoinnista voisi jotkut opettajat tai muu henkilökunta olla vielä astetta kiinnostuneempia. (R_1IzxtB5fCvGBSEQ, 9. lk., tyttö)

--- kyselemällä aktiivisesti kuulumisia ja sitä että onko oppinut kaiken tarvittavan, selvittämällä poissaolojen syy ja tekemällä asialle jotakin (ei rangaistusta vaan tukemalla ja puhumalla poissaolojen syistä). (R_3iKWwJvBQ2ekuLf, 8. lk., tyttö)

Opettajan toimintaan ja opetukseen keskittyvän teeman vastauksissa korostui puolestaan se, että oppilaat kokivat tärkeäksi opettajan lämpimän ja välittävän suhtautumisen poissaolleeseen oppilaaseen. Vastauksista voidaan päätellä, että opettajan ja hänen suhtautumisensa oppilaisiin koetaan olevan keskeisessä roolissa poissaoloihin puuttuttaessa. Poissaolevilla oppilailta onkin todettu olevan heikompi yhteistyön taso opettajan sekä vertaisten kanssa (Khalid, 2017). Lisäksi opettajan ja oppilaan välisen suhteen ollessa laadultaan heikko syntyy riski oppilaan kouluun kiinnittymättömyydelle (Teuscher & Makarova, 2018).

Lisäksi autonomian tunne korostui poissaolojen selitysten taustalla. Esimerkiksi opettajan toimintaan ja opetukseen keskittyvässä teemassa esiintyi autonomian tarvetta tavoittelevia vastauksia:

Tehtäisiin kouluista paljon mukavampia oppilaille ja opettajat voisivat alkaa ymmärtää lasten ja nuortenkin ajatuksia (R_3hgkxkiVpcBiX9ds, 8. lk., tyttö)

Kuuntelemalla oppilaiden toiveita, mitä oppiaineeseen liittyvää tehtäisiin tunnilla. (R_1pQNbVrODsaKuyI, 7. lk., tyttö)

Tehdään kiinnostavampia oppitunteja ja otetaan oppilaat huomioon. (R_cumKU2kRSFQ7VrH, 9. lk., tyttö)

Oppilaat kokivat, että on tärkeää ottaa opetuksessa huomioon oppilaiden omat tarpeet ja toiveet. Tällainen opetuksen tuominen oppilaiden omaan maailmaan tai toisaalta sieltä liikkeelle lähteminen onkin keskeinen autonomian tunnetta tukevan opetuksen keino. Vastausten perusteella oppilailla on selkeä autonomian tunteen tarve, ja osa koki sen täyttämisen myös poissaoloja ehkäiseväksi tekijäksi. Yhteenvedona voidaan kuitenkin todeta, että koulunkäyntiä tukevien opettajaoppilassuhteiden (yhteenkuuluvuus) ja merkityksellisten oppimiskokemusten avulla opettajat voivat voimaannuttaa oppilaita ja vahvistaa heidän läsnäoloaan ja samalla vähentää heidän oppimiseensa ja koulunkäyntiin liittyviä haasteita. Esimerkiksi oppimisen kiinnostavuutta ja oppilaiden autonomiaa lisäävien käytänteiden avulla voidaan edesauttaa oppilaita kiinnittymään paremmin koulunkäyntiin ja saavuttamaan koulutukselle asetetut moninaiset tavoitteet.

4.3 Yhteenveto

Tämän osatutkimuksen tavoitteena oli tarkastella oppilaskyselyn avulla oppilaiden itse-raporttoimia poissaoloja, heidän kokemuksiaan koulun säännöistä ja saamastaan opettajan tuesta sekä kouluun kiinnittymisestä (Skinner ym., 2009). Lisäksi oppilaiden avovastausten avulla tarkasteltiin oppilaiden ehdotuksia poissaolojen ennaltaehkäisemiseksi ja vähentämiseksi. Avovastausten koodaamisessa hyödynnettiin Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoriana.

Kyselytutkimuksen selkeänä rajoitteena voidaan pitää varsin niukkaa oppilasmäärää, sillä mahdollisuudet huomattavasti suurempaan vastaajamäärään osallistuneiden kuntien (5 kpl) ja koulujen (29 kpl) osalta oli olemassa. Osallistujamäärään ja vastaajavouluun vaikuttaa todennäköisesti myös se, että kouluissa vastaaminen oli järjestetty hyvin eri tavoin, eli joissain kouluissa aineistonkeruu järjestettiin oppitunnilla, ja toisissa koulun jälkeen vapaa-ajalla, joista jälkimmäinen onnistuu yleensä paremmin niissä kouluissa, joissa on paremmin huoltajien tukea ja kannustusta tarjolla. Heikko vastausprosentti aiheutti sen, että alakouluaineistolla ei voinut toteuttaa samoja analyysejä, jotka toteutettiin yläkouluaineistolla. Myöskään yläkouluaineiston analyysejä ei voitu toteuttaa sellaisessa muodossa, mitä etukäteen ajateltiin, mikä puolestaan heikentää tulosten

luotettavuutta. Luonnollisesti tutkimuksen poikkileikkausaineisto asettaa rajoitteet muuttujien vaikutuksia analysoivien selitysmallien rakentamiselle, sillä nyt esitetyissä tuloksissa on kyse pääasiassa muuttujien välisistä yhteyksistä.

Rajoitteista huolimatta tulokset onnistuvat osoittamaan, että oppilaat suhtautuvat suuriin poissaolomääriin melko huolettomasti eivätkä opettajat kovin systemaattisesti pyri ratkaisemaan heidän poissaoloaasteitaan, vaikka juuri koulun säännöt ja opettajien systemaattisuus ovat negatiivisesti yhteydessä oppilaan koulussa kokemiin haasteisiin ja poissaoloihin. Koulun henkilöstön yhdenmukaisen toiminnan lisäksi oppilaat itse kertovat, että opettajan lämmin, välittävä ja aktiivinen suhtautuminen koulusta poissaolevaan tai kouluun palaavaan oppilaaseen voi ennaltaehkäistä ja vähentää oppilaiden poissaolomääriä. Edellä mainitut keinot eivät vaadi erillisiä resursseja, vaan poissaolojen seurantaan ja suhtautumiseen kohdistuvien käytäntöjen koulukohtaista päivittämistä.

4.4 Lähteet

- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252.
<https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705519909540118>
- Khalid, N. (2017). Effects of absenteeism on students performance. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(9), 151–168.
<https://www.ijsrp.org/research-paper-0917/ijsrp-p6922.pdf>
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sinkkonen, R. (2024). ”Tiettyinä päivinä koulu ei vain onnistu” Amotivaation ja koulupoissaolojen yhteys. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/items/07e06c46-c73f-45ef-a74d-636c750b2b18>
- Skinner, E. A., Kidermann, T. A., Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.), *Handbook of Motivation at School* (s. 223–246). Routledge.

Teuscher, S. & Makarova, E. (2018). Students' school engagement and their truant behavior: Do relationships with classmates and teachers matter? *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p124>

5

5 Poissaolot pedagogisissa asiakirjoissa

Irene Rämä ja Marika Viita

Raportin tässä osassa poissaoloja lähestytään hyödyntämällä oppilaiden henkilökohtaisia pedagogisia asiakirjoja. Asiakirjojen poissaoloja koskevia tekstiosuuksia eritellään sisällönanalyttisesti kohdistamalla huomio niihin mainintoihin, jotka liittyvät poissaolojen vähentämiseen tähtääviin tukitoimiin ja -keinoihin. Tavoitteena on siis selvittää, minkälainen tuki on yhteydessä oppilaiden poissaolojen myönteiseen kehitykseen. Asiaa tarkastellaan alaluvussa 5.3 yksittäisten tukikeinojen ja alaluvussa 5.4 moniammatillisen tuen näkökulmasta. Alaluvuissa käytetyt osa-aineistot poikkeavat hieman toisistaan. Yksittäisten tukikeinojen toimivuutta koskevassa alaluvussa 5.3. aineisto muodostuu viiden vuoden seurantajakson kaikista poissaoloja koskevista asiakirjateksteistä, ja tarkempi analyysi kohdistuu poissaoloissaan myönteistä kehitystä osoittaneiden oppilaiden teksteihin ja niissä mainittuihin tukikeinoihin. Jälkimmäisessä alaluvussa 5.4 koko aineistosta on erotettu moniammatillista tukea koskevat tekstit, ja analyysi tarkentuu vastaavasti poissaoloissaan myönteistä kehitystä osoittaneiden oppilaiden saamaan tukeen eri ammattiryhmiltä.

5.1 Pedagogiset asiakirjat ja pedagoginen kirjaaminen

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi sekä tarjotun tuen vaikuttavuuden seuraamiseksi perusopetuksessa laaditaan erilaisia pedagogisia

asiakirjoja, jotka toistaiseksi on kohdennettu tuen eri tasoille (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki). Pedagogiset asiakirjat ovat viranomaisdokumenteja, jotka periaatteessa ovat julkisia asiakirjoja mutta jotka samalla sisältävät myös salassa pidettäviä henkilökohtaisia tietoja kuten terveydentilaan, kuntoutukseen tai yksilökohtaiseen opiskelu- huoltoon liittyviä kirjauksia (laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 21.5.1999/621, ks. myös yleinen tietosuoja-asetus 679/2016 ja tietosuojalaki 1050/2018). Julkisuus perusopetuksen yhteydessä tarkoittaa sitä, että näitä tietoja työssään tarvitsevat pedagogiset ammattilaiset voivat tutustua niihin, Koulun kaikki henkilöstöryhmät (kuten esim. koulunkäynninohjaajat) eivät siis ole oikeutettuja pääsemään oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoihin.

Pedagogiset asiakirjat ovat opettajan tärkeitä työvälineitä, joiden merkitys opettajan työssä on suuri. Pedagogista kirjaamista ja sen tavoitteita voidaan tarkastella monesta näkökulmasta, joista tiedonsiirto on vain yksi tapa tarkastella pedagogisia asiakirjoja. Alasuutari kollegoineen nostaa esiin opettajan kirjaamiselle ja pedagogisille asiakirjoille antamia merkityksiä ja tarkastelee kirjaamista opettajien kannalta ammatillisen kehittymisen lähteenä, yhteistyön vahvistajana, arjen työvälineenä, vaativana työtehtävänä ja resursseja vievänä velvollisuutena. (Alasuutari ym., 2023.) Näistä pedagogisen kirjaamisen hyödynnettävyys arjen opetustyössä lienee yleisimmin tunnistettavissa oleva kirjaamisen ulottuvuus. Hyödyn näkökulmasta katsottuna kirjaamisen voi siten ajatella sitouttavan opettajia toimimaan kirjausten mukaisesti (Vehviläinen, 2013), selkiyttävän opettajalle oppilaan tukitoimia (Pelander, 2019) ja tekevän tuen tarjoamisesta suunnitelmallisempaa ja järjestelmällisempää (OAJ, 2017, 24).

Pedagogisia asiakirjoja ovat oppimissuunnitelma, pedagoginen selvitys, pedagoginen arvio sekä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Opetushallituksen verkkosivuilla on saatavilla mallilomakkeita näiden asiakirjojen laatimisen tueksi, ja lomakepohjat sisältävät opetussuunnitelman perusteiden edellyttämät asiat. Opetuksen järjestäjät voivat kirjata näitä asioita myös itse suunnittelemlle lomakkeille mutta silloinkin niihin on sisällytettävä vastaavat kohdat. Oppilaan tuen tarpeiden lisääntyessä ja monimutkaistuessa myös kirjaamiseen liittyvät velvoitteet yleensä kasvavat.

Pedagoginen arvio on oppilaalle laadittu kirjallinen asiakirja, joka tarvitaan ennen kuin oppilaalle aletaan antaa tehostettua tukea. Arviossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne, oppilaan jo saama yleinen tuki ja sen vaikutus, oppilaan vahvuudet, valmiudet ja erityistarpeet sekä arvio tarvittavista pedagogisista, ohjaukseen tai oppimisympäristöön liittyvistä tukijärjestelyistä. Pedagogisen arvion tulee sisältää myös arvio oppilaan tehostetun tuen tarpeesta. Pedagogisen arvion laatimisessa voidaan lisäksi hyödyntää oppilaalle mahdollista yleisessä tuessa tehtyä oppimissuunnitelmaa sekä huoltajan luvalla kuntoutussuunnitelmaa tai muita suunnitelmia. (Opetushallitus, 2014, s. 57.)

Oppimissuunnitelma on kirjallinen suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin etenemisestä ja siinä tarvittavista opetusjärjestelyistä sekä oppilaan tarvitsemasta tuesta. Perusopetuslain (16 a §) mukaan tehostetussa tuessa oppilaalle annetaan tukea

hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostetun tuen oppimissuunnitelma perustuu oppilaalle ennen tehostettuun tukeen siirtämistä tehtyyn pedagogiseen arvioon. Oppimissuunnitelmaan tulee kirjata oppilaskohtaiset tavoitteet, oppilaan tuen kannalta tarvittavat pedagogiset ratkaisut, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut (mm. opiskeluhoolto, asiantuntijat, huoltajat, vastuunjako) sekä tuen seuranta ja arviointi. (Opetushallitus, 2014, s. 58–59.) Oppilaan käyttäytymiseen liittyvät erityistarpeet tulee tarvittaessa myös kirjata oppimissuunnitelmaan, jotta ne voidaan ottaa huomioon käyttäytymisen arvioinnin suunnittelussa ja toteutuksessa (Opetushallitus, 2014, s. 45, 57).

Oppimissuunnitelmaa voidaan tarvittaessa käyttää myös muissa tilanteissa. Tällöin oppimissuunnitelma sisältää soveltuvien osien samoja osa-alueita kuin tehostettua tukea varten laadittava oppimissuunnitelma. Näitä tilanteita ovat esimerkiksi oppilaan opiskeleminen vuosiluokkaan jaetun oppimäärän sijasta oman opinto-ohjelman mukaisesti (vuosiluokkaan sitomaton opetus eli VSOP), opiskeleminen erityisin opetusjärjestelyin (ks. perusopetuslaki 18 §) tai yläkoulussa joustavassa perusopetuksessa (JOPO) opiskeleminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan erikseen myös esimerkiksi poissaoloihin liittyen, että jos oppilas ei terveydellisten tai muiden painavien syiden vuoksi pysty osallistumaan lähiopetukseen, voidaan harkita päätöksen tekemistä erityisiin opetusjärjestelyihin siirtymisestä ja oppimissuunnitelmasta eli siitä, miten oppilaan opetus, oppimisen tuki ja arviointi järjestetään poissaolojakson aikana. – Jo pidemmälle edistyneen oppilaan opiskelua voidaan syventää ja laajentaa oppimissuunnitelman avulla. (Opetushallitus, 2014, s. 28, 57, 59.)

Pedagoginen selvitys on asiakirja, joka on laadittava ennen kuin oppilaalle tehdään päätös erityisestä tuesta. Selvitystä varten tulee olla kirjalliset selvitykset oppilaan opetuksesta vastaavilta opettajilta oppilaan oppimisen etenemisestä sekä opiskeluhoollon monialaisilta ammattilaisilta oppilaan saamasta tehostetusta tai erityisestä tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta. Näiden kahden selvityksen perusteella opetuksen järjestäjä laatii kirjallisen arvion oppilaan erityisen tuen tarpeesta. Selvitysten ja niiden pohjalta laaditun arvion muodostamaa kokonaisuutta kutsutaan pedagogiseksi selvitykseksi ja sen laatimisessa voidaan hyödyntää jo aiemmin tehtyjä asiakirjoja kuten pedagogista arviota ja oppilaan oppimissuunnitelmaa tai mahdollista aiempaa pedagogista selvitystä tai HOJKSia. (Opetushallitus, 2014, 59–60.)

Pedagogiseen selvitykseen kirjataan oppilaan oppimisen eteneminen, oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne eri toimijoiden näkökulmista, saatu tuki vaikutusarvioinneen, oppilaan vahvuudet, valmiudet ja erityistarpeet sekä arvio oppilaan tarvitsemista pedagogisista, ohjaukseen, opiskeluhooltoon ja oppimisympäristöön liittyvistä järjestelyistä tai muista tukijärjestelyistä. Lisäksi selvityksestä tulee käydä ilmi arvio oppilaan erityisen tuen tarpeesta sekä arvio ja perustelut sille, tarvitseeko oppilas yhdessä tai useammassa oppiaineessa yksilöllistetyn oppimäärän. (Opetushallitus, 2014, 59–60.)

Erityisen tuen päätöstä valmisteltaessa voidaan tarvittaessa hankkia myös muita lausuntoja (esim. psykologinen tai lääketieteellinen lausunto tai vastaava sosiaalinen selvitys). Oppilaan mahdollisia kuntoutussuunnitelmia tai muita suunnitelmia voidaan myös hyödyntää mutta vain huoltajan luvalla. (Opetushallitus, 2014, s. 60.)

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) on pedagoginen asiakirja, joka laaditaan erityisen tuen päätöksen saaneelle oppilaalle ja johon tulee kirjata erityistä tukea saavan oppilaan kaikki tuki. HOJKS perustuu pedagogisen selvityksen antamaan tietoon ja erityisen tuen päätöksen sisältöön. HOJKS:n laadinnassa voidaan hyödyntää kaikkia edellä mainittuja asiakirjoja sekä myös oppilaan mahdollista aiempaa pedagogista selvitystä tai HOJKSia. Samoin kuin pedagogisen selvityksen kohdalla, oppilaan mahdollisia kuntoutussuunnitelmia tai muita suunnitelmia voidaan myös hyödyntää mutta vain huoltajan luvalla. (Opetushallitus, 2014, s. 61.)

HOJKSiin tulee kirjata oppilaskohtaiset tavoitteet, tarvittavat pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestäminen (esim. erityisluokka, pienryhmä, yleisopetuksen yhteistyöluokka, koulukuljetus), tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut (mm. opiskeluhoito, asiantuntijat, huoltajat, vastuunjako, tulkitsemis- ja avustajapalvelut, kuntoutuspalvelut) sekä tuen seuranta ja arviointi. Lisäksi oppilaan edetessä yhdessä tai useammassa oppiaineessa yksilöllistetyin oppimäärin tai toiminta-alueittain tulee HOJKSiin kirjata myös näitä koskevat yksilölliset tavoitteet, sisällöt ja arviointi. (Opetushallitus, 2014, s. 61–62.) Oppilaan käyttäytymiseen liittyvät erityistarpeet tulee tarvittaessa myös sisällyttää HOJKSiin, jotta ne voidaan ottaa huomioon käyttäytymisen arvioinnin suunnittelussa ja toteutuksessa (Opetushallitus, 2014, s. 45).

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat edellä kuvatut oppilaskohtaiset pedagogiset asiakirjat, joita saatiin neljästä kunnasta. Tutkimuksessa keskitytään asiakirjojen poissaoloja koskeviin tekstiosuuksiin, ja aineiston analyysia ohjasi seuraavat kaksi pääkysymystä:

- Voidaanko pedagogisista asiakirjoista tunnistaa toimivia/toimimattomia käytänteitä poissaolojen ennaltaehkäisemiseksi tai vähentämiseksi?
- Millaisia moniammatillisia tukitoimia ja pedagogisia toimenpiteitä kouluissa on käytetty oppilaan poissaolojen ennaltaehkäisemiseksi, vähentämiseksi ja koulunkäynnin tukemiseksi?

5.2 Aineiston kuvaus ja käsittely

Selvityksen pedagogisia asiakirjoja koskevaan laadulliseen aineistoon saatiin tekstejä neljästä kunnasta, jotka raportissa on merkitty määrällistä rekisteriaineistoa vastaavasti kirjaimin A, B, D ja F. Näistä kunta A on perusopetusikäisten oppilaiden määrän kannalta suurin ja kunta D pienin. Aineisto koostuu kuntien perusopetuksen oppilaiden henkilökohtaisten pedagogisten asiakirjojen tekstikentistä, jotka kohdistuivat poissaoloihin. Pedagogisia asiakirjoja ovat oppimissuunnitelmat, pedagogiset arviot, pedagogiset selvitykset sekä henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS). Lisäksi aineistossa oli kahdesta kunnasta (kunnat D ja F) määrittelemättömiä asiakirjoja (muistioita), joissa oli vastaavia poissaolotietoja.

Oheiseen taulukkoon 1 on koottu analysoinnin kannalta keskeisiä lukuja oppilasmäärästä ja oppilaiden poissaoloja koskevien kirjausten määrästä. Yksittäisten oppilaiden pedagogisia asiakirjatekstejä saatiin eri kunnista vaihtelevasti: esimerkiksi perusopetuksen

tilastoidun oppilasmäärän mukaan aineiston pienimmästä kunnasta D kertyi seurantajak-solle suhteellisesti eniten oppilaita. Lisäksi samalta oppilaalta saatiin harvoin asiakirjoja jokaiselta seurantajakson lukuvuodelta. Pedagogisia asiakirjoja saatiin yhteensä 566 eri oppilaalta ja tekstien laatimispäivämäärän perusteella eroteltuja yksittäisiä kirjauksia heiltä kertyi 1 189 kappaletta. Yksi kirjaus saattoi käsittää yhdestä kolmeen muistiinpa-noa, joissa kuvattiin oppilaan kokonaistilannetta, oppimisvalmiuksia tai tavoitteita. Kun-nan B pedagogisten asiakirjojen tekstikentistä ei saatu kokonaistilanne-kenttää.

Taulukko 1. Pedagogisia asiakirjoja koskevan aineiston kirjaukset ja oppilasmäärät seurantajaksolla

Kunta	Oppilaita (2022) *	SEURANTAJAKSO syksy 2018–kevät 2023				
		Oppilaita	Kirjauksia	Myönteinen kehitys, oppilaita	Myönteinen kehitys, kirjauksia	Myönteinen kehitys, oppilaiden osuus
Kunta A	7 000	393	735	230	450	58 %
Kunta B	2 000	52	158	27	98	52 %
Kunta D	1 000	66	179	41	116	62 %
Kunta F	1 500	55	117	18	36	33 %
Yhteensä	11 500	566	1 189	315	700	56 %

*Kuntakohtaiset oppilasmäärät pyöristetty lähimpään 500:aan tunnistettavuuden ehkäisemiseksi. Määrät on annettu lähinnä kuntien koon vertailemiseksi: tuloksia ei ole suhteutettu kuntien peruskouluikäisten määrään aineiston laadun vuoksi.

Pedagogisten asiakirjojen kirjaukset yhdistettiin oppilaskohtaisesti rekisteriaineis-tosta saatuihin tietoihin oppilaiden lukuvuositasoisista poissaolomääristä (lukuvuoden poissaolojen summa 45 min oppitunneiksi muutettuna). Jokaisen oppilaan seurantajakson poissaoloista muodostettiin jatkumo, jonka perusteella pyrittiin arvioimaan poissa-olojen kehityssuunta. Näin voitiin päätellä, minkälaista kehitystä poissaoloissa oli tapah-tunut: myönteistä vai kielteistä. Myönteistä kehitystä ainakin jonakin seurantajakson lu-kuvuonna eli poissaolojen vähenemistä havaittiin kaikkiaan 315 oppilaalla eli noin 56 prosentilla seurantajakson oppilaista. Kuntakohtaisessa vaihtelussa erottui kunta F, jossa myönteistä kehitystä tilastoitui vain kolmasosalla (33 %) seurantajakson oppilaista: muissa kunnissa vastaava osuus oli vähintään puolet (52–62 %). On kuitenkin huomioi-tava, että myönteinen kehitys osui useimmiten vain osalle seurantajakson lukuvuosia eli koko seurantajakson mittaista myönteistä kehitystä ei oppilailla juuri esiintynyt. Taulu-kon 1 prosentuaalista osuutta koskeva sarake voi siten antaa hieman vinon kuvan pois-saolojen myönteisestä kehityksestä kunnissa koko seurantajaksolla.

Oppilaskohtaisten kirjausten määrä vaihteli myös kunnittain hieman alle kahdesta oppilaskohtaisesta kirjauksesta hieman yli kolmeen kirjaukseen (ka 1,87–3,04), keskiar-von ollessa näiden neljän kunnan osalta 2,1. Tämä tarkoittaa sitä, että yleensä oppilailla ei ollut poissaoloja koskevia kirjauksia jokaiselta seurantajakson viideltä lukuvuodelta. Aineiston suurimmassa kunnassa A poissaolokirjauksia oli oppilaskohtaisesti vähiten (ka = 1,87) ja eniten (ka = 3,04) toiseksi suurimmassa kunnassa B. Myönteistä kehitystä

poissaoloissaan osoittaneilla oppilailla kirjauksia oli kunnittain hieman kuntansa keskiarvoja enemmän (ka 1,96–3,63) lukuun ottamatta pienintä kuntaa F, jossa keskiarvo hieman pieneni (ka = 2,13 → 2,0). Viiden vuoden seurantajaksolla koko aineistossa kirjauksia oli siis keskimäärin kaksi oppilasta kohden, minkä perusteella voidaan esittää, että poissaolojen seuranta ei näissä kunnissa ole kovin systemaattista. Lisäksi aineistossa osa oppilaista oli seurannassa vain osan lukuvuosista.

Aineistossa olevat oppilaskohtaiset epäselvyydet (esim. oppilastunnisteet, tukitasosiirtymät, ristiriidat päiväyksissä ja luokkatasoissa) ja kuntien erilaiset kirjauskäytänteet (arkistointikäytänteet, tekstien lukuvuosittainen toistavuus, kirjausten yleisluontoisuus) aiheuttivat erilaisia tulkintavaihtoehtoja analyysiin ja osin pakottivat myös jättämään oppilaita pois analyysistä (ks. myös alaluku 5.5).

Koko pedagogisten asiakirjojen ja tilastoitujen poissaolojen yhdistelmäaineistoa tarkasteltiin ensin kunnittain yleiskäsityksen muodostamiseksi aineistosta (taulukko 2). Oppilaiden poissaolokirjaukset käytiin läpi useampaan kertaan tehden samalla muistiinpanoja, ja ne luokiteltiin alustavasti kahteen osaan: tilastojen mukaan poissaoloissa myönteistä kehitystä osoittaneisiin oppilaisiin (56 %) sekä oppilaisiin, joilla muutos oli ollut kielteistä (poissaolot lisääntyneet tai niissä ei juuri ollut muutosta, 44 %).

Taulukko 2. Poissaolojen kehitys ja oppilasmäärät seurantajakson pedagogisten asiakirjojen aineistossa

Kunta	Oppilaita seurantajaksolla (n)	Myönteinen kehitys (n)	Kielteinen kehitys (n)
Kunta A	393	230	163
Kunta B	52	26	26
Kunta D	66	41	25
Kunta F	55	18	37
Yhteensä	566	315	251

Tämän jälkeen tekstiaineiston aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä (ks. esim. Hsieh & Shannon, 2005; Schreier, 2014) keskityttiin erittelemään tilastojen mukaan myönteistä kehitystä osoittaneiden oppilaiden poissaolokirjauksia ja niissä esiintyviä tukitoimia ja -keinoja. Tukea koskeva maininta (analyysiyksikkö) asiakirjassa hyväksyttiin mukaan otettavaksi, jos mainittu tukitoimi tai -keino oli kohdistettu nimenomaan joko suoraan tai välillisesti poissaoloihin. Välilliseksi tueksi katsottiin esimerkiksi oppilaan kokeman kuormituksen tai ahdistuneisuuden vähentämiseksi tarkoitetut keinot kuten esimerkiksi lyhennetyn koulupäivän käyttäminen. Näin toimittiin esimerkiksi silloin, jos asiakirjoissa erikseen kerrottiin kuormittumisen tai ahdistuneisuuden olleen syy tai vähintäänkin vaikuttaneen oppilaan poissaoloihin.

Tukitoimien ja poissaolojen yhteyden päättelemisen ei ollut kuitenkaan kovin suoraviivaista, koska aineiston laatu haastoi analyysia: Pedagogisia kirjauksia ei aiemmin esitetyn aineistokuvauksen mukaisesti saatu järjestelmällisesti kaikilta lukuvuosilta. Kirjaukset eivät usein myöskään kohdentuneet juuri niihin lukuvuosiin, joiden kohdalla oli

tilastoitu myönteistä kehitystä. Toisaalta poissaoloihin kohdentuvien tukitoimien osalta kuitenkin yhdenkin lukuvuoden osalta saatava informaatio voi olla olennaista, jos sen avulla löydetään poissaoloihin vaikuttava tukitoimi tai -keino.

Nämä rajoitukset huomioiden myönteisen poissaolokehityksen aineisto luokiteltiin tehtyjen muistiinpanojen mukaan eri aihealueisiin, jotka käytännössä muodostuivat erilisistä tukitoimista, -keinoista ja -tavoista. Aihealueet (analyysiyksiköt) valittiin pedagogisissa asiakirjoissa esiin nousseista tukikeinoista eli kirjatuista pedagogisista ratkaisuista, jotka liittyivät poissaoloihin. Tukikeinovalikoimaa tarkasteltiin myös aiempien selvitysten valossa (ks. esim. Lintuvuori & Rämä, 2022). Aihealuetta kertyi kaikkiaan 55, joista monessa tosin oli vain 1–2 mainintaa.

5.3 Tulokset: Tukikeinot

Ensimmäisessä tulosluvussa käsitellään yksittäisten tukikeinojen toimivuutta. Käytetty aineisto muodostuu viiden vuoden seurantajakson kaikista poissaoloja koskevista asiakirjateksteistä. Tarkempi analyysi kohdistuu poissaoloissaan myönteistä kehitystä osoittaneiden oppilaiden teksteihin ja niissä mainittuihin tukikeinoihin.

5.3.1 Poissaolojen myönteinen kehitys ja toimivat tukikeinot

Poissaoloissaan myönteistä kehitystä osoittaneet oppilaat jaoteltiin vielä tuen toimivuuden asteen mukaan kolmeen pääluokkaan eli toimivaan tukeen, mahdollisesti toimivaan tukeen sekä tarkemmin nimeämättömään luokkaan, jossa kehitys oli myönteistä mutta kirjauksissa ei ollut tarpeeksi informaatiota annetun tuen ja vähentyneiden poissaolojen yhteyden päätelemiseksi (taulukko 3). Tuen toimivuuden aste määrittyi teksteissä poissaoloihin kohdistuneiden tukitoimien ja tilastojen osoittaman poissaolojen vähenemisen yhteytenä. *Toimivan tuen* pääluokassa saatettiin tekstissä esimerkiksi kertoa suoraan, että tukitoimi on auttanut oppilaan poissaolojen vähentämisessä. Jos yhteyttä ei ollut selvästi ilmaistu mutta poissaolot olivat vähentyneet tekstissä mainittuja tukitoimia toteuttamalla, tuki kirjattiin *mahdollisesti toimivan tuen* pääluokkaan.

Taulukko 3. Myönteinen poissaolokehitys ja tuen toimivuus, oppilasmäärät

Tuen toimivuuden aste	Oppilaita*	Seurantajakson oppilaista %
Toimiva tuki	28	5 %
Mahdollisesti toimiva tuki	52	9 %
Ei riittävästi tietoa toimivuuden arvioimiseksi	235	42 %
Yhteensä	315	56 %

*Taulukkoon on koottu toimivan (n = 28) ja mahdollisesti toimivan tuen (n = 52) osalta oppilasmäärät mutta on otettava huomioon, että osalla näistä oppilaista oli molempiin luokkiin sisältyviä tukikeinomainintoja, joten taulukon oppilasmäärät eivät ole verrannollisia eri tukikeinoja esittelevien taulukoiden lukuihin.

Myönteiseen kehitykseen yhteydessä olevia tukikeinoja ja -toimia löytyi kaikkiaan 203 maininnasta, mutta on huomioitava, että samalla oppilaalla saattoi olla useampia tukitoimia. Yksittäisiä oppilaita oli toimivan tuen osalta kaikkiaan 80. Oppilasmäärät eri tukikeinoja koskevissa aiheluokissa olivat pääosin kovin vähäisiä (0–2 oppilasta/aihe-
luokka). Paremman yleiskuvan saamiseksi yhdistettiin toimivan tuen ja mahdollisesti toimivan tuen aiheluokat siten, että asiakirjoissa mainitut oppilaskohtaiset tukikeinot ja -toimet luokiteltiin viiteen pääluokkaan (I–V) sen mukaan, minkä tyyppisestä tuesta oli kyse. Pääluokat olivat I) pedagogiset tukitoimet, II) moniammatillinen tuki, III) terveydenhuollon tuki, IV) sosiaalitoimen tuki ja V) kodin ja koulun yhteistyö (taulukko 4).

Taulukko 4. Kooste tukikeinojen ja -toimien pääluokista ja mainintojen määristä

Tukikeino- tai -toimi	Toimiva tuki (n)	Mahdollisesti toimiva tuki (n)	Yhteensä (n)	% kaikista maininnoista
I. PEDAGOGISET TUKITOIMET	58	80	138	68 %
- sijoituspaikka	30	37	67	33 %
- aikuisen kohdennettu tuki	6	7	13	6 %
- pedagogiset toimenpiteet	22	36	58	29 %
II. MONIAMMATILLINEN TUKI	7	16	23	11 %
III. TERVEYDENHUOLTO	3	5	8	4 %
IV. SOSIAALITOIMI	7	2	9	4 %
V. KODIN JA KOULUN YHTEIS- TYÖ	9	16	25	12 %
Kaikki yhteensä	84	119	203	

Jatkossa tekstissä käytetään yksinkertaista termiä 'toimiva tuki', jolla siis tarkoitetaan toimivan ja mahdollisesti toimivan tuen yhdistelmää eli kaikkea sitä tukea, jonka tässä yhteydessä on tulkittu osoittavan jonkin tasoista yhteyttä tarjotun tuen ja poissaolojen vähenemisen välillä. Tekstin yhteyteen on myös lisätty oppilaskohtaisista asiakirjoista poimittuja tekstinäytteitä havainnollistamaan poissaolojen vähentämiseksi käytettyjä tukikeinoja ja -tapoja. Näytteiden sanamuodoista ei aina käy suoraan ilmi yhteys poissaolojen vähenemiseen mutta väheneminen on todennettu vertaamalla kirjauksia oppilaan rekisteritiedoissa olevien poissaolomäärien muutoksiin. Näytteissä tunnistamisriskin aiheuttavat yksityiskohtaiset tiedot on korvattu anonyymeilla, hakasulkujen sisään sijoitetuilla vastineilla. Näytteen lopussa on vain tutkijan tiedossa oleva koodi, jolla näyte on tarvittaessa todennettavissa aineistosta.

Kaikista suurimman kokonaisuuden muodosti pedagogisten tukitoimien pääluokka (I) (mainintojen n = 138), jossa oli kolme alaluokkaa tuen tyyppin mukaan (taulukko 5 sivuilla 112–113). Alaluokat muodostuivat oppilaan *sijoituspaikan*, oppilaalle suunnattujen *pedagogisten toimenpiteiden* ja *aikuisen poissaoloihin kohdentaman tuen* mukaisesti. Pienryhmä oli sijoituspaikkana (n = 67) selvästi useimmiten mainittu tukikeino poissaoloihin puuttumiseksi. Pienryhmän pysyvyydestä ei kuitenkaan yleensä kerrottu, joten teksteistä ei voitu päätellä, tarkoitettiinko esimerkiksi vakituista pien- tai erityisluokkaa.

--- [Oppilaan]ote koulutyöhön on ainakin pienryhmäopiskelun näkökulmasta piristynyt kevätlukukauden aikana. Suunta näyttää nyt hyvältä. Poissaolot ovat syyslukukauteen nähden selvästi vähentyneet useimmissa oppiaineissa. (A185)

Pienryhmässä (matematiikka) [oppilaan] toiminta on virkistynyt ja asenne hyvä. Poissaolot ovat vähentyneet. (A186)

Pienryhmäkokeilujakson aikana [oppilaalla] on ollut yksittäisiä poissaoloja, mutta ne ovat harventuneet. (A190)

[Oppilaan] koulunkäynti on säännöllistynyt pienryhmään siirtymisen jälkeen syksyllä 2021. (A443)

Kulunut syyslukukausi 2022 on mennyt edelliseen lukuvuoteen verrattuna hyvin sekä poissaolojen että koulumotivaation suhteen. Kokeilu pienryhmässä on ollut [oppilaalle] hyväksi. (A488)

Koulunvaihto joko johonkin muuhun kunnan kouluun tai siirto erityiskouluun (n = yhteensä 17) oli sijoituspaikkaratkaisuisista toiseksi yleisin tapa yrittää puuttua poissaoloihin. Koulunvaihdon yhteydessä mainittiin viisi kertaa, että kyse oli nimenomaan erityiskouluun vaihtamisesta. Myös JOPO-luokka eli joustavan perusopetuksen luokka, luokan kertaaminen ja erityisluokalle siirtäminen mainittiin useamman kerran. Erityiset opetusjärjestelyt -aiheluokan osalta on syytä mainita, ettei teksteistä voinut aina päätellä, oliko kyse nimenomaan perusopetuslain pykälän 18 mukaisista järjestelyistä vai joistain muista tavanomaisesta opetuksesta poikkeavista järjestelyistä. Muita yksittäisiä sijoituspaikkaan liittyviä tukikeinoja olivat esimerkiksi istumapaikkaa koskeva järjestely, toiseen luokkaan siirtäminen (ei kuitenkaan erityisluokalle), sairaalakoulu sekä tarkentamaton ”kotiin annettava opetus”.

Runsaasta tuesta huolimatta [oppilas] ei ole motivoitunut käymään koulussa tai tekemään itsenäisesti rästiin jääneitä 8. luokan sisältöjä. Runsaiden poissaolojen sekä rästiin jääneiden opintojen vuoksi [oppilas] siirtyi kokeiluun [toisen] koulun JOPO-luokalle [syksyllä 2020]. Kokeilujakson päätyttyä [oppilas] halusi sitoutua koulunkäyntiin nykyisessä luokassa. (A316)

Väistötilanteessa oleminen harmittaa ja koulukyydit aiheuttavat vaivaa (esim. aamulla myöhästymiset aiheuttavat koko päivän poissaolon). Normaali lähikoulutilanne ratkaisee tämän pulman. Koulutilanne on ihan ok ja kaikki ovat tyytyväisiä tilanteeseen. - - - Arviointikeskustelussa 19.1.2021 [oppilaan] äiti oli tyytyväinen [oppilaan] koulun vaihtokseen. - - - [Oppilas] tulee mielellään kouluun ja poissaolot olivat vähentyneet. (A490–491)

Syksyllä [oppilaalla] oli suuri määrä merkkejä tekemättömistä kotitehtävistä ja luvattomia poissaoloja esiintyi paljon. [Oppilas] siirtyi rinnakkaisluokalle tammikuussa. [Oppilaan] koulunkäynti on lähtenyt parempaan suuntaan ja hän on alkanut ottamaan vastuuta paremmin kotitehtävien teosta ja luvattomia poissaoloja ei ole enää ollut. - - - Luvattomista poissaoloista olemme sopineet [oppilaan] ja kodin kanssa rangaistukseksi jälki-istuntoa. Kasvatuskeskusteluja on jo aiheen tiimoilta pidetty. Jälki-istuntoja ei ole tarvinnut pitää. [Oppilas] lähtee usein mielellään kouluun. [Oppilas] on siis mennyt huomattavasti parempaan suuntaan läksyjen teossa ja kouluun tulemisessa. (A52)

- - - Tukimuodoista huolimatta [oppilaalla] jäi osa 7. luokan opinnoista kesken ja hänet siirrettiin VSOP-oppilaaksi sekä erityiseen tukeen. [Erityiskoulu] valikoitui koulupaikaksi, koska oli selvää, että [oppilas] tarvitsisi vahvempaa tukea. Kevätlukukaudella [oppilaan] jaksamisessa tapahtui muutos huonompaan, ja hän siirtyi opiskelemaan lähes täysiaikaisesti erityisopetukseen. Koulupäivän pituutta lyhennettiin jaksamisen tukeksi. (A164)

Pedagogisten toimenpiteiden (n = 58) alaluokassa suosituin vaihtoehto oli vuosiluokkaan sitomaton opetus (VSOP) (n = 14); lisäksi mainittiin myös lyhennetty tai kevennetty koulupäivä (n = yhteensä 12). Näissä kaikissa tavoitteeksi kerrottiin poissaoloihin vaikuttaminen oppilaan kuormitusta vähentämällä. Myös erityiseen tukeen siirtäminen (n = 11) oli tässä alaluokassa lähes yhtä usein käytetty toimenpide.

---[Oppilas] ei ole tällä hetkellä motivoitunut käymään koulua vaan jää kotiin päivittäisistä yhteydenotoista huolimatta. Pysyvyyttä ja sitoutumista tavoitteelliseen tekemiseen on ollut vaikea saada aikaiseksi. [Oppilaan] osalta osallistuminen opetukseen on tällä hetkellä ollut hetken mielialan varaista toimintaa. Koulussa on ollut suuria haasteita saada pysyviä tuloksia aikaan. [Pvm.] palaverissa päätettiin siirtää [oppilas] vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen, yksilöllistää kaikki loput lukuaineet ja lyhentää koulupäivien pituus toistaiseksi neljään tuntiin koskien etupäässä lukuaineita. (B71)

Kevättä lähestyttäessä opiskelu luisui kuitenkin huonompaan suuntaan. Nelosvaroituksia alkoi tulla ja huoli kasvoi suureksi. Päätösarvioinnin saavuttamiseksi tehtiin kartotus tarvittavista suorituksista. [Oppilas] ei saanut sovittuja suorituksia kasaan, joten opiskelua jatkuu syksyllä. [Oppilas] on vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa, joten luokallejäänti ei ole mahdollista. Tilanne on kuitenkin poikkeuksellisen haastava, joten [oppilas] on siirrettävä erityiseen tukeen. (A237)

--- Syksyn verkostopalaverissa päätettiin yhdessä nupon kanssa, että koulupäiviä lyhennetään ja siirrytään vuosiluokkiin sitomattomaan opiskeluun - edetään pienissä erissä, oppilaan jaksaminen huomioiden. (B64)

Lukuvuoden 22–23 suunnitelmaan kuuluu paluu asteittain opetukseen, sillä päänsäryt ovat huoltajan ja oppilaan itse kertoman mukaan vähentyneet, mutta koulukuormituksen määrää on syytä edelleen säädellä esim. lyhennetyin koulupäivän turvin. (A357)

[Oppilaalla] on ollut jo pidempään paljon poissaoloja. [Pvm.] pidettiin OHTR ja helmikuussa 2020 tehtiin anomus lyhennetyistä koulupäivistä. Etäkoulua [oppilas] on käynyt kuitenkin ihan samoin kuin muut luokan oppilaat. Lyhennettyä koulupäivää pitää harkita uudelleen syksyllä 2020. (A387)

8-luokan aikana [oppilas] on käynyt koulussa vain muutaman yksittäisen päivän, joten poissaoloja on kertynyt todella paljon. Tammikuun alusta alkaen [oppilas] on käynyt koulua n. 5–10 tuntia viikossa. Tammikuun lopun palaverissa sovimme, että [oppilas] kävisi koulua kolme tuntia päivässä. (D9)

Edellä mainittujen lisäksi poissaoloihin puuttumisessa käytettiin muun muassa erityisiä painoalueita ja yksilöllistämistä. Muutamia mainintoja saivat opiskelutapaan liittyvät keinot kuten itsenäinen tai urakkamuotoinen opiskeleminen, projektityöskentely tai opiskelupaikan valitseminen. Läksyparkki, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, läksyjen tilapäinen poisjättäminen, rauhallisen tilan mahdollistaminen välitunneiksi ja kolmen tavoitteen taktiikalla eteneminen saivat kukin yhden maininnan. Nämäkin siis mainittiin korostetusti nimenomaan poissaolojen vähentämiseen tarkoitettuina toimina eikä esimerkiksi oppimisvajeiden paikkaamisen keinoina.

Terveystila vaikuttaa tällä hetkellä [oppilaan] koulunkäyntiin. Keskitytään oppiaineiden keskeisimpiin sisältöihin ja tavoitteena on, että [oppilas] saa oman vointinsa mukaan tehtyä muutaman tehtävän joka tunti. (A348)

Motivaatio koulunkäyntiin on heikko. [Oppilaan] koulunkäyntiä haittaa epäsäännöllinen vuorokausirytm. Lukujärjestystä on pyritty mukauttamaan [oppilaan] vireystason mukaan. Oppiaineista ruotsi ja matematiikka eivät etene tuesta huolimatta. Syksyllä niihin tehtiin painoalueet, mutta yksilöllistäminen on kuitenkin tarpeellista. (A484)

Aluksi [oppilaan] koulunkäynnin viikkotuntimäärää yksilöllistettiin terveydellisistä syistä sekä hänen jaksamisensa tukemiseksi (18 h/ vko). Kevätlukukauden aikana hänen viikkotuntimääräänsä on koko ajan lisätty ja hän on työskennellyt keskimäärin 22 h/ vko. (A252)

--- Tammikuun lopussa todettiin, että [oppilas] tarvitsee vielä yksilöllisempää ohjausta, pienemmän opiskeluympäristön ja huomattavan paljon alaspäin eriyttämistä, joten sovittiin, että [oppilas] siirtyy opiskelemaan [erityis]kouluun. Kevätlukukauden tavoitteena on säännöllinen koulunkäynti ja oppiaineiden suoritusten edistäminen urakamallisesti. [Oppilas] ei saa päättötodistusta valmiiksi tavanomaisessa aikataulussa, vaan opinnot jatkuvat vielä syyslukukaudella VSOP-päätöksen turvin. (A7)

Alaluokassa, joka koski *aikuisen antamaa tukea* (n = 13) oppilaan poissaolojen vähentämiseksi, suurin osa maininnoista koski ohjaajien antamaa tukea. Teksteistä ei aina selvinnyt, oliko kyseessä oppilaan henkilökohtainen ohjaaja tai nimetty tukihenkilö vai

koko ryhmälle osoitettu koulunkäynninohjaaja, jonka kanssa oli sovittu tuesta nimenomaisen oppilaan poissaolojen vuoksi. Yhdessä maininnassa kerrottiin onnistuneesta opettajanvaihtoon liittyvästä kokeilusta. Yksittäisiä mainintoja oli oppilaantuntemuksesta sekä erityisopettajan antamasta oppiaineeseen kohdistuvasta tuesta silloin, kun kyseinen oppiaine aiheutti poissaoloja.

[Oppilas] on monessa asiassa lahjakas ja reipas. Suurimpia hankaluuksia ovat poissaolot, kirjasta tiedon löytäminen omatoimisesti ja hälinässä keskittyminen. Hälinää on sekä koululla että kotona. Etäopiskelun alkuvaihe oli hankala, kun wilmassa oli paljon viestejä eri oppiaineiden opettajilta ja meettejä meni ohi. Huoltajan mukaan luetunymmärtämisessä on hankaluuksia, myös suomi ja englanti sekoittuvat usein. Se, että KK-ohjaaja hakee [oppilaan] aamulla kotoa ja ohjaa häntä koululla, on ollut toimiva ratkaisu. (A196)

Tämä on edistystä ja tähän suuntaan täytyykin mennä. Maanantaisin ja torstaisin katsottava, että [oppilas] pysyy koulussa, kun englannin tunnit ovat alkamassa! Erityisopettaja pilkkoo sisältöjä ja opettaa [oppilasta] torstaisin ja maanantain tunneilla on koulunkäynninohjaaja opettajan apuna - - - Syksyllä 2022 [oppilas] käy koulua säännöllisesti ja poissaolot ovat satunnaisia. Alkuun jäi englannin tunneilta pois, mutta nykyään kykenee tulemaan niillekin. (F20)

[Oppilas] tarvitsee koulunkäynnissään runsaasti aikuisen henkilökohtaista tukea. (A318)

Taulukko 5. Pedagogisten tukitoimien pääluokka, mainintojen määrät

Tukikeino tai -toimi	Toimiva tuki (n)	Mahdollisesti toimiva tuki (n)	Yhteensä (n)
I. PEDAGOGISET TUKITOIMET	58	80	138
Sijoituspaikka	30	37	67
Pienryhmä	8	15	23
Koulunvaihto	5	7	12
Koulunvaihto tai siirto erityiskouluun	3	2	5
Luokan kertaaminen	3	3	6
Erityiset opetusjärjestelyt	3	0	3
JOPO-opetus	1	4	5
Erityisopetuksen pienryhmä	1	0	1
Erityisluokka	1	3	4
Erillisopetus	1	0	1
Lisäopiskelu kotona	1	0	1
kotiin annettava opetus ja kotikoulu	2	0	2
Sairaalakoulu	1	0	1
Luokanvaihto (ei erityisluokalle)	0	2	2
Istumapaikka	0	1	1

Pedagogiset toimenpiteet	22	36	58
VSOP	9	5	14
Lyhennetty koulupäivä	5	6	11
Kevennetty lukujärjestys	1	0	1
Erityiseen tukeen siirto	3	8	11
Yksilöllistäminen	2	2	4
Erityiset painoalueet	1	5	6
Osa-aikainen erityisopetus	0	1	1
Kolme tavoitetta	0	1	1
Läksyjen tilapäinen pois jättäminen	0	1	1
Itsenäinen opiskelu kotona	0	2	2
Muulla opiskeleminen	0	1	1
Projektityöskentely	0	1	1
Läksyparkki	0	1	1
Tukiopetus	0	1	1
Rauhallinen tila välitunneiksi	0	1	1
Urakkamuotoinen opetus	1	0	1
Aikuisen kohdennettu tuki	6	7	13
Erityisopettajan oppiainetuki	1	0	1
Koulunkäynnin- tai henk.koht. ohjaaja	3	4	7
Oma ohjaaja tai nimetty tukihenkilö	1	1	2
Opettajan vaihto	1	0	1
Luokassa erityisopettaja tai kk-ohjaaja	0	1	1
Oppilaantuntemus	0	1	1

Moniammatillista tukea koskevassa pääluokassa (n = 23, taulukko 6) tuesta mainittiin yhteyksissä, joissa kerrottiin moniammatillisesta yhteistyöstä yleensä ilman yksilöintiä ja toisaalta koulupsykologin antamasta tuesta. Koulupsykologit (n = 9), kouluterveydenhoitaja ja koululääkäri sijoitettiin tässä yhteydessä tämän pääluokan alle eikä varsinaisen terveydenhuollon pääluokkaan, jonne sijoittuivat esimerkiksi erityislääkärit ja pelkkä lääkäri. Koulupsykologien kohdalla maininnoissa kyse oli yleensä oppimisvaikeuksiin liittyvistä oppilaskohtaisista tutkimuksista, joiden ajateltiin mahdollisesti vaikuttavan poissaolojen taustalla. Muut opiskeluhuollon ammatilliset toimijat mainittiin vain yksittäisten oppilaiden kohdalla. Myös kouluun saattaja sai maininnan mutta tekstiyhteydestä ei käynyt ilmi, oliko kyse esimerkiksi sosiaalitoimen, opiskeluhuollon vai yksityisen puolen toimijasta. – Moniammatillisista toimijoista enemmän alaluvussa 5.4.

--- Alun jälkeen poissaolot lisääntyivät ja syyskuun alun jälkeen [oppilas] ei ole tullut kouluun lainkaan. Syksyllä on järjestetty kaksi moniammatillista palaveria (13.8. ja 31.8.), joista jälkimmäisessä sovittiin, että sosiaalitoimi yrittää miettiä keinoja, joilla [oppilas] saataisiin kouluun. (F83)

--- Keväältä todella paljon poissaoloja. Syksyllä 2019 [oppilas] paljon poissa koulusta edelleen. Palaveri pidettiin 4.9. Paikalla oli molemmat huoltajat, sosiaalityöntekijä X, kuraattori Y sekä erityisopettaja Z. (A402)

[Oppilas] on opiskellut X:n koulussa ja kerrannut 2. luokan. Jo 2. luokan keväällä on yhtenä vaihtoehtona mietitty erityiseen tukeen siirtymistä, mutta päädytty huoltajien kanssa luokan kertaamiseen. Kolmannella luokalla hän on opiskellut yleisopetuksen ryhmässä. [Oppilaalla] on ollut haasteita tulla kouluun ajoissa, ja hänelle on kertynyt myös jonkin verran luvattomia poissaoloja. Niihin on puututtu kuraattorin ja koulun nuorisotyöntekijän avulla. --- (A378)

Koulupsykologin tutkimusten tulosten mukaan [oppilaan] kielelliset taidot ja yleinen prosessointinopeus ovat keskitasoa heikkommat. Näönvaraiset taidot ovat keskitasoa ja työmuistisuoriutumisen selvästi keskitasoa parempaa. Pitkäaikainen keskittyminen on loppua kohden haastavaa ja se ilmenee fyysisenä levottomuutena. Tarkkaavaisuuden ylläpito pitkään vaatii [oppilaalta] ponnistelua. (A363)

[Oppilas]myöhästyy usein aamuisin 15–20 minuuttia. Tällöin varsinainen opetus-tuokio on jo pidetty ja muut ovat siirtyneet harjoittelemaan opetettua asiaa. [Oppilaan] saapuminen, paitsi häiritsee muiden työskentelyä, haittaa hänen omaa oppimistaan. Syyskuussa pidetyn palaverin jälkeen [oppilaan] ote koulunkäyntiin on reipastunut. (A480)

[Oppilas] saapuu kouluun taksilla ja aikuinen tuo hänet autolta koulun pihalle. --- (B19)

Taulukko 6. Moniammatillinen tuki, mainintojen määrät

Tukikeino tai -toimi	Toimiva tuki (n)	Mahdollisesti toimiva tuki (n)	Yhteensä (n)
II. MONIAMMATILLINEN TUKEA	7	16	23
Moniammatillinen yhteistyö	4	6	10
Koulukuraattori	1	0	1
Kouluun saattaja	1	0	1
Koulupsykologi	1	8	9
Kouluterveydenhoitaja	0	1	1
Koululääkäri	0	1	1

Terveydenhuollon pääluokassa lääkityksen hyödyntäminen poissaolojen vähentämiseksi sai eniten mainintoja (n = 4), joskin tämä pääluokka oli kaikkiaan kovin pieni (n = 8). Lääkityksen avulla saatiin esimerkiksi epilepsian tai ADHD:n kaltaiset oireilut hallintaan, mikä mahdollisti paremmin koulunkäynnin. Yksittäisiä mainintoja keräsivät esimerkiksi neurologinen poliklinikka ja lasten- tai nuorisopsykiatrisen poliklinikka sekä yksilöimätön lääkäri (taulukko 7).

Taulukko 7. Terveystuon p  luokka, mainintojen m  r  t

Tukikeino tai -toimi	Toimiva tuki (n)	Mahdollisesti toimiva tuki (n)	Yhteensä (n)
III. TERVEYDENHUOLTO	3	5	8
Nuorisopsykiatrinen poli	1	0	1
Lastenpsykiatria	0	1	1
Neuropoliklinikka	0	1	1
L��kitys	1	3	4
L��k��ri	1	0	1

Sosiaalitoimen piiriin kuuluvia tukitoimia mainittiin yhdeksän kertaa. Oppilaista neljällä oli mainittu lastensuojelulain mukainen sijaishuolto (Lastensuojelulaki, luku 10) yhtenä poissaoloihin yhteydessä olevana tukikeinona. Näiden lisäksi kerrottiin yksittäisistä sosiaalitoimen asiakkuuksista, perhetyöstä tai -kuntoutuksesta sekä lastensuojeluilmoituksen tekemisestä (taulukko 8).

Taulukko 8. Sosiaalitoimen p  luokka, mainintojen m  r  t

Tukikeino tai -toimi	Toimiva tuki (n)	Mahdollisesti toimiva tuki (n)	Yhteensä (n)
IV. SOSIAALITOIMI	7	2	9
Lastensuojeluilmoitus	1	0	1
Sijaishuollon erityisyksikk��	1	0	1
Lastensuojelulaitos	2	1	3
Sosiaalityöntekijä/sosiaalitoimi	3	0	3
Perhetyö tai -kuntoutus	0	1	1

[Oppilas] on suhtautunut syksyn alun perusteella koulunkäyntiin negatiivisesti ja on yrittänyt vältellä lähes kaikkea, mitä ei haluaisi tehdä. Alkusyksystä luvattomien poissaolojen m  r   on ollut huomattava. Lastensuojeluilmoituksen jälkeen hän on korjannut asennettaan huomattavasti. Itsenäinen työskentely on [oppilaalle] erittäin haastavaa. (B20)

Myönteisen kehityksen poissaoloihin liittyvästä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä oli yhteensä 25 mainintaa, joista suurin osa (n = 19) koski erittelem  tt  m  sti tätä yhteistyötä esimerkiksi palaverimaininnoin. Useimmiten opettajien kirjauksissa heijastui huoltajan huoli poissaoloista, erilaiset yhteydenotot ja palaverit ilman tukitoimien erittelyä tai poissaolojen syytä. Poissaoloihin kohdistuva seuranta mainittiin neljä kertaa ja koulukuljetuksen käyttäminen poissaolojen vähentämisen tukena kaksi kertaa. Muutamassa maininnassa koti vastuutettiin toimimaan esimerkiksi oppilaan saamiseksi aamulla kouluun (taulukko 9).

Taulukko 9. Kodin ja koulun yhteistyön pääluokka, mainintojen määrät

Tukikeino tai -toimi	Toimiva tuki (n)	Mahdollisesti toimiva tuki (n)	Yhteensä (n)
V. KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	9	16	25
Kodin ja koulun yhteistyö	6	13	19
Poissaolojen seuranta	3	1	4
Koulukuljetus	0	2	2

[Oppilas] ei ole pystynyt tulemaan kouluun vuodenvaihteen jälkeen kuin satunnaisina päivinä. --- Pitkistä poissaoloista on sairauslomatodistukset. [Oppilaalla] on ollut joulun jälkeen huoltajan laatima suunnitelma kotona suoritettavista koulutehtävistä. Koulukunto on vaihdellut paljon ja toiveita kouluun palaamisesta on ollut. Tästä syystä tehostettuun tukeen siirtymistä ei ole tehty aiemmin. (A450)

[Oppilaan] koulunkäynnistä pidetty useita moniammatillisia palavereja pitkin lukuvuotta, ks. muistiot. Äiti huolissaan [oppilaan] motivaatiosta ja opintojen etenemisestä sekä runsaista poissaoloista. (A475)

[Oppilaan] mieliala on ailahtellut runsaasti 5. luokan aikana ja [oppilaalla] on ollut vaikeuksia aamulla lähteä kouluun. Elleivät vanhemmat ole kotona, niin [oppilasta] on haastavaa saada lähtemään kouluun. [Oppilaalle] nousee usein myös aamuisin kuume. (B110)

5.3.2 Tukikeinot ja -tavat sukupuolen mukaan

Pedagogisten asiakirjojen aineisto saatiin 566 oppilaalta, joista 41 prosenttia oli tyttöjä ja 59 prosenttia poikia. Myönteistä kehitystä ainakin jonakin seurantajakson lukuvuonna poissaoloissaan osoittaneita oppilaita oli kaikkiaan 315 (56 % kaikista oppilaista), joista runsas kolmasosa oli tyttöjä ja poikia vajaan kaksi kolmasosaa. Kaikkiin seurantajakson oppilaisiin suhteutettuna myönteistä kehitystä poissaoloissaan osoittaneet tytöt muodostivat noin viidesosan ja pojat kolmasosan oppilaista. Lopuilla aineiston 251 oppilaalla (tyttöjä 44 %, poikia 56 %) poissaolot kehittyivät negatiiviseen suuntaan tai poissaolot pysyivät melko samansuuruisina (taulukko 10).

Taulukko 10. Seurantajakson pedagogisten asiakirjojen aineisto oppilaiden sukupuolen ja poissaolojen kehityksen mukaan eriteltynä (prosentit pyöristetty kokonaisluvuiksi)

Poissaolojen kehityssuunta (oppilasta)	Tytöt			Pojat		
	n	% kaikista oppilaista	% myönteisen/ kielteisen kehityksen oppilaista	n	% kaikista oppilaista	% myönteisen/ kielteisen kehityksen oppilaista
Myönteistä kehitystä n = 315	122	22 %	39 %	193	34 %	61 %
Kielteistä kehitystä / ei muutosta n = 251	111	20 %	44 %	140	25 %	56 %
Yhteensä	233	41 %	-	333	59 %	-

Tarkasteltaessa taulukossa 11 esitettyjä lukuja toimivien tukikeinojen sukupuoli-jakaumasta voidaan huomata sekä keinojen että sukupuolten osuuksien vastaavan toisiaan eli mainintojen määrät (tytöt 42 % vs. pojat 58 %) ovat samassa suhteessa oppilaan sukupuoleen (43 % vs. 58 %). Kaiken kaikkiaan voidaan toimivien tukikeinojen osalta todeta poikien olevan jonkin verran yliedustettuina sekä mainintojen että oppilaiden määrässä.

Taulukko 11. Tyttöjen ja poikien määrät ja suhteelliset osuudet toimivan tuen tukikeinomaininnoissa

	Tytöt		Pojat		Yhteensä
	n	%	n	%	
Tukikeinomaininnat	86	42	117	58	203
Oppilasmäärä	34	43	46	58	80

Koko seurantajakson oppilaisiin (n = 566) suhteutettuna poissaoloihin myönteisesti vaikuttaneissa tukitoimissa poikien (n = 46) osuus oli kahdeksan prosenttia ja tyttöjen (n = 34) kuusi prosenttia.

Pääluokkasalla tarkasteltaessa toimivia tukitoimia koskevat maininnat jakautuivat eri pääluokkiin melko epätasaisesti tyttöjen ja poikien välillä (taulukko 12). Merkittävin pääluokka pedagogiset tukitoimet (I) käsitti noin kaksi kolmasosaa (68 %) kaikista toimivaksi todetun tuen maininnoista. Tähän pääluokkaan sisältyviä tukikeinoja oli käytetty kaikkiaan 67 eri oppilaalla, joista poikia oli 38 (57 %) ja tyttöjä 29 (43 %).

Taulukko 12. Poissaoloihin yhteydessä olevan toimivan tuen sukupuolen mukainen jakautuminen pääluokkasalla

Pääluokka	Mainintoja	Oppilaita*	Tyttöjä		Poikia	
			n	%	n	%
Pedagogiset tukitoimet	138	67	29	43	38	57
Moniammatillinen tuki	23	19	9	47	10	53
Kodin ja koulun yhteistyö	25	22	7	32	15	68
Terveystuella	8	7	3	43	4	57
Sosiaalitoimi	9	7	4	57	3	43

*Toimivien tukikeinojen maininnoissa esiintyvien oppilaiden määrä ei ole laskettavissa yhteen, koska samalla oppilaalla voi olla eri pääluokkiin jakautuneita mainintoja.

Pedagogisten tukitoimien pääluokan kolmesta alaluokasta tarkastellaan seuraavaksi sukupuolen mukaan hieman tarkemmin kahta suurinta eli sijoituspaikkaa ja opetukseen liittyviä pedagogisia toimenpiteitä. Sijoituspaikan hyödyntäminen oppilaan poissaoloihin puuttumisen keinona näytti painottuvan hieman poikavoittoisesti siten, että 59 prosenttia sijoituspaikkamaininnan saaneista oppilaista oli poikia. Esimerkiksi pienryhmäsijoitusta koskevissa teksteissä poikien osuus oli 57 prosenttia ja tyttöjen 43 prosenttia. Luokan kertaaminen keinona puuttua poissaoloihin näytti tässä aineistossa osuvan

kuitenkin lähes yksinomaan pojille, joskin tätä keinoa käytettiin kaiken kaikkiaan vain kuuden oppilaan kohdalla. Toisaalta koulun vaihtaminen poissaolojen yhteydessä oli selvästi tyttöjä suosiva: koulunvaihtajista 65 prosenttia oli tyttöjä.

Opetukseen liittyvien pedagogisten toimenpiteiden kohdalla (n = 58) tuki jakaantui yhteensä 37 eri oppilaan kesken siten, että poikia oli runsaat puolet (57 %). Tukikeinoja koskevista yksittäisistä maininnoista pojilla oli kuitenkin suhteellisesti hieman enemmän mainintoja kuin tytöillä. Yksittäisistä tukikeinoista vuosiluokkaan sitomaton opetus (VSOP) jakaantui tässä aineistossa melko tasan eli tytöistä kuudella ja pojista kahdeksalla voitiin havaita yhteys poissaolojen vähenemiseen. Lyhennetyn koulupäivän tai kevennetyn lukujärjestyksen käyttäminen poissaoloihin puuttumiseksi oli selvästi suositumpaa poikien kohdalla (75 % vs. 25 %). Erityiseen tukeen siirtämistä käytettiin tytöillä ja pojilla sen sijaan melko tasapuolisesti. Erityisten painoalueiden (n = 6) ja oppiaineen oppimäärien yksilöllistämässä (n = 4) sukupuolten suhteet olivat selvästi vastakkaiset: pojilla suosittiin enemmän yksilöllistämistä ja tytöillä erityisten painoalueiden käyttämistä poissaoloihin puuttumisen keinoina.

Kodin ja koulun yhteistyötä koskevan pääluokan 25 mainintaa jakautuivat 22 eri oppilaan kesken, joista poikia oli kaksi kolmasosaa (n = 15; 68 %) ja tyttöjä kolmasosa (n = 7; 32 %). Poissaoloja koskevat palaverit muodostivat pääluokan suurimman aihealueen (n = 19), jossa sukupuolen mukainen jako toteutui lähes samassa suhteessa. Teksteissä ei kuitenkaan juuri yksilöity, miten yhteistyö käytännössä toteutui tai minkälaisista oppilaskohtaisista tukitoimista oli kyse. Palaverien lisäksi pääluokassa olevat muut maininnat koskivat poissaolojen seurantaa ja koulukuljetuksia, joissa sukupuolen mukainen jako oli jyrkkä: neljä viidesosaa oli poikia, joskin on huomioitava, että tapauksia oli kaikkiaan vain kuusi.

Moniammatillisen yhteistyön pääluokassa maininnat jakautuivat kokonaisuudessaan hyvin tasaisesti tyttöjen ja poikien suhteen, ja eri oppilaita oli tässä pääluokassa kaikkiaan 19, joista poikia 10 ja tyttöjä 9. Tarkemmin eri aihealueita tarkasteltaessa huomattiin, että poissaoloja koskevia palavereita (n = 10) pidettiin kuitenkin enemmän poikaoppilaiden asioissa (70 %). Psykologipalvelujen käyttäminen koski melko tasaisesti molempia sukupuolia.

Terveydenhuollon ja sosiaalitoimen tarjoaman tuen pääluokissa sukupuolijako oli melko tasainen, vaikka prosentuaalisesti erot saattoivatkin näyttää isommilta todellisen oppilasmäärän ollessa vain seitsemän oppilasta kummassakin pääluokassa.

5.4 Tulokset: Moniammatillinen tuki

Tässä tulosluvussa tarkastelun kohteena on moniammatillisen yhteistyön käyttäminen tukikeinona, jonka avulla pyritään vaikuttamaan oppilaiden poissaoloihin. Osatutkimuksen aineisto on muodostettu erottamalla pedagogisten asiakirjojen aineistosta moniammatillista tukea koskevat tekstit. Analyysi tarkentuu vastaavasti kuin alaluvussa 5.3 poissaoloissaan myönteistä kehitystä osoittaneiden oppilaiden saamaan tukeen eri ammattiryhmiltä.

Moniammatillisuus on yksi olennainen osa oppimisen ja koulunkäynnin tukea etenkin paljon tai intensiivistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Toimivalla moniammatillisella yhteistyöllä on mahdollista vaikuttaa oppilaan tilanteeseen monipuolisesti ja tehokkaasti eri tulokulmista. Myös yksittäinen opettaja saa moniammatillisesta yhteistyöstä apua omaan työhönsä oppilaan tukemiseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa tuen suunnitteluun ja toteutukseen moniammatillisesti. (Kantele & Vehkakoski, 2023; Opetushallitus, 2014.) Moniammatillinen yhteistyö on eri alojen asiantuntijoiden yhdessä tekemää opiskeluhoitotyötä, jonka tarkoituksena on oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen sekä psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen. Opiskeluhoitoon osallistuvat toimijat voivat konsultoida toisiaan tai kokoontua yhdessä arvioimaan, suunnittelemaan ja toteuttamaan oppilaan tarvitsemaa tukea. Koulun opiskeluhoitoryhmän lisäksi monialaisessa yhteistyössä voi olla mukana terveydenhuollon tai sosiaalialan ammattilaisia. (Sergejeff, 2023; oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Tässä osatutkimuksessa moniammatillisuudella tarkoitetaan opetushenkilöstön ja koulunkäynninohjaajien sekä muiden monialaisten ammattiryhmien yhteistyötä. Moniammatilliset toimijat olivat sekä koulun sisäisiä (opiskeluhoollon henkilöstö) että koulun ulkopuolisia toimijoita (esim. sosiaalitoimi). Tutkimuksessa käytiin ensin läpi seurantajakson 2018–2023 kaikki oppilaiden pedagogisissa asiakirjoissa esiintyvät maininnat moniammatillisista toimijoista, minkä jälkeen tarkastelun kohteeksi otettiin erityisesti ne maininnat, jotka liittyivät oppilaiden myönteiseen poissaolokehitykseen. Lopullinen analyysi kohdistui oppilaiden myönteisen poissaolokehityksen yhteydessä mainittuihin toimijoihin, ja tarkoituksena oli selvittää, keiden toimijoiden osallistumisella oli yhteys oppilaan poissaolojen vähenemiseen.

Taulukossa 13 esitetään niiden moniammatillisten toimijoiden määrät, jotka mainittiin seurantajakson pedagogisissa asiakirjoissa. Taulukon perusteella saa yleiskäsityksen oppilaiden parissa työskentelevistä ammattiryhmistä. Yhden oppilaan teksteissä voi olla, ja usein onkin, mainittu useampi kuin yksi moniammatillinen toimija. Taulukossa ei ole eroteltu, onko tukitoimilla ollut myönteistä vaikutusta poissaoloihin.

Taulukko 13. Moniammatillisten toimijoiden määrät pedagogisissa asiakirjoissa

Toimija	Kunta A	Kunta B	Kunta D	Kunta F	Yhteensä
Rehtori	43	9	3	13	68
Koulukuraattori	15	-	1	4	20
Koulupsykologi	13	2	2	6	23
OHR*	11	2	2	8	23
Lääkäri tai terveydenhoitaja	7	3	2	2	14
Sosiaalialan toimija	13	3	-	9	25
Muu taho	10	1	4	4	19
Mainintojen määrä yht.	112	20	14	46	192
Oppilasmäärä	11	11	9	29	60

*OHR = opiskeluhuoltoryhmä

Koulun sisäisiä toimijoita olivat rehtori, kuraattori, koulupsykologi, -lääkäri ja -terveydenhoitaja sekä opiskeluhuoltoryhmä (OHR). Pedagogisissa asiakirjoissa käytetään termiä oppilashuoltoryhmä (OHR), jolla tarkoitettiin sekä yhteisöllistä opiskeluhuoltoa että yksilökohtaista monialaista asiantuntijaryhmää. Koulun ulkopuoliset toimijat jaettiin kahteen ryhmään: sosiaalialan toimija ja muu taho. Sosiaalialan toimija saattoi olla esimerkiksi oppilaan kanssa työskennellyt sosiaalityöntekijä tai lastensuojelulaitoksen edustaja. Ryhmä ”Muu taho” pitää sisällään kaikki maininnat, joissa toimijaa ei täsmennetä. Lisäksi ryhmässä oli yksittäisiä mainintoja muista moniammatillisista toimijoista.

[Oppilaalla] on 8. luokan syksyltä paljon poissaoloja ja pinnauksia, joihin on puututtu moniammatillisesti. (B56)

[Oppilaalle] on pidetty kaksi moniammatillista palaveria, syynä poissaolot. (B64)

[Oppilas] on saanut tukea myös muilta tahoilta, mutta poissaolomäärä on siitä huolimatta suuri. (A119)

Kevätlukukaudella poissaolot vähenivät. Koulutoimenjohtajan viesti huoltajalle. (A399)

Lainsäädäntö ja opetussuunnitelmien perusteet määrittelevät moniammatillisten tahojen osallistumisesta pedagogisten asiakirjojen laadintaan, mutta käytännössä kirjaamisessa on runsaasti vaihtelua. Kirjaamiseen vaikuttaa myös moniammatillisen ryhmän edustajien kokoonpano ja sen välityksellä esimerkiksi potilasasiakirjoja koskeva asetus tai sosiaalihuollon laki (Alasuutari ym., 2023). Aiemmat tutkimukset (Kantele & Vehkakoski, 2023; Thuneberg & Vainikainen, 2015) osoittavat samaa eli moniammatillisuudesta on melko paljon mainintoja pedagogisissa asiakirjoissa, mutta kirjaamistarkkuudessa on eroja. Huomionarvoista on myös se, ettei yksittäisen oppilaan opiskeluhuoltoa

koskevia tai pedagogisia asioita tulisi käsitellä ennalta määräytyissä ryhmissä: Asiakirjoista ei aina käy ilmi, onko ryhmä kutsuttu koolle juuri tietyn oppilaan asian vuoksi ja onko huoltajilta pyydetty lupa asian käsittelyyn vai onko kyseessä säännöllisesti kokoontuvan ryhmän tapaaminen. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet kouluissa olevan tapana, säädöksistä huolimatta, käsitellä yksittäisen oppilaan asioita määrämuotoisissa ryhmissä (Hietanen-Peltola ym., 2021, 2022).

Kun monialaisessa asiantuntijaryhmässä tarkastellaan oppilaan mahdollista tuen tarvetta, suunnitellaan tai toteutetaan tukea, tulee laatia opiskeluhoitokertomus. Siinä tapauksessa oppilas- ja opiskelijahuoltolaki velvoittaa kirjaamaan moniammatillisiin toimijoihin liittyen koollekutsujan lisäksi kaikki kokoukseen osallistuneet henkilöt ja heidän asemansa (oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 21 §). Osatutkimuksen aineisto ei sisältänyt opiskeluhoitoon liittyviä dokumentteja.

Paljon poissaoloja, luvattomat poissaolot lisääntyneet. Koulunkäynti ei kiinnosta ja tunteilyöntely takkuu. Tammikuussa kutsutaan koolle oppilaskohtainen oppilashuolto-työryhmä pohtimaan tilannetta. (A181)

Pedagogisista asiakirjoista ei aina ilmene, millaisia toimenpiteitä oppilaan hyväksi on tehty moniammatillisessa yhteistyössä. Usein on myös hankala erotella, onko toimenpide kohdistunut nimenomaan poissaoloihin vai onko sen taustalla jokin muu syy.

Poissaolojen vuoksi oppilasta on ohjattu oppilashuollon palvelujen piiriin. (A644)

[Oppilaalla] on kontakti koulun oppilashuoltoon ja nuorisopsyk. poliklinikkaan. (D39)

Taulukossa 14 tarkastellaan moniammatillisia toimijoita myönteisen poissaolokehityksen oppilaiden pedagogisten asiakirjojen teksteissä. Tukikeinot on luokiteltu tuen toimivuuden asteen mukaan toimivaan ja mahdollisesti toimivaan tukeen (samoin kuin alaluvussa 5.3). Sama toimija voi esiintyä sekä toimivassa että mahdollisesti toimivassa tuessa ja sama oppilas on voinut saada tukea useammalta toimijalta. Yksittäisiä toimijoita koskevat maininnat olivat kaikkiaan hyvin vähäisiä. Koulupsykologi oli viidellä maininnalla yleisin moniammatillinen toimija. Koulupsykologin tehtävä on olla tuke-
massa oppimista ja koulunkäyntiä sekä psyykkisiä valmiuksia ja hyvinvointia. Koulu-
kuraattorin tehtävissä puolestaan painottuvat sosiaalisten suhteiden ja tunne-elämän
haasteet (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, THL, ei pvm.). Useimmiten oppilaan peda-
gogisissa asiakirjoissa ei ollut mainintaa oppimisvaikeuksista tai mainittiin erikseen,
ettei oppilaalla ole oppimisvaikeuksia tai että oppilaan oppimisvalmiudet ovat hyvät.

Keväällä 2021 [oppilaalla] paljon poissaoloja ja vaarana on jäädä jälkeen useissa aineissa. Poissaolot painottuvat erityisesti huhti-toukokuulle, etäopiskelujakson jälkeen... [Oppilaalle] on tehty kesällä 2021 psykologiset tutkimukset, joissa todettiin kognitiivisen suoritus-tason olevan ikätason keskitasoa. (D37)

Psykologin tutkimuksessa todettiin, että [oppilaan] kognitiiviset taidot vastaavat kultaaltaan keskitasoa. (A516)

Taulukko 14. Moniammatilliset toimijat toimivassa ja mahdollisesti toimivassa tuessa, mainintojen määrät

Tukikeino	Toimiva tuki (n)	Mahdollisesti toimiva tuki (n)	Kaikki (n)
Lääkäri	-	1	1
Koulukuraattori	1	1	2
Opinto-ohjaaja	-	1	1
Koulupsykologi	-	5*	5
Rehtori	-	2	2
Sosiaalityöntekijä	1	1	2
Terveystenhoitaja	-	1	1
Kouluun saattaja	1	-	1
Yhteensä	3	12	15

* Yhdistetty kahden kunnan maininnat.

Toisaalta runsaat poissaolot aiheuttavat yleensä myös oppimiseen kohdistuvan tuen tarpeen (Hietanen-Peltola ym., 2022). Tämä saattaa lisätä oppilaan ohjaamista psykologin testeihin.

Joidenkin oppiaineiden osaamisessa on jonkin verran poissaoloista ja motivaation puutteesta johtuvia aukkoja, jotka vaikeuttavat uusien asioiden oppimista. [Oppilas] ohjattiin koulupsykologin testeihin. (A336)

Poissaolojen vähenemiseen yhteydessä olevien tukikeinojen kohdalla (alaluku 5.3) mainintojen määrät olivat hieman suuremmat kuin tässä taulukossa 14, mutta tässä yhteydessä huomioitiin vain ne toimijat, jotka olivat osallistuneet moniammatilliseen ja monialaiseen yhteistyöhön. Taulukossa 14 on esitetty siis ne toimijat, joilta oppilaat ovat saaneet toimivaa tai mahdollisesti toimivaa tukea poissaoloihinsa.

Toimivina tukikeinoina mainittiin kolme tahoa: koulukuraattori, kouluun saattaja ja sosiaalityöntekijä. Mahdollisesti toimivana tukena mainittiin puolestaan seitsemän toimijaa: koululääkäri, -kuraattori, -psykologi, -terveydenhoitaja, opinto-ohjaaja, rehtori ja sosiaalityöntekijä. Koulukuraattori ja sosiaalityöntekijä mainittiin sekä toimivana että mahdollisesti toimivana tukikeinona. Niissä tapauksissa, joissa rehtori mainittiin mahdollisesti toimivana tukikeinona, hänellä oli oppilaaseen henkilökohtainen kontakti, ei pelkkä päätöksentekijän rooli.

[Oppilas] voi ottaa yhteyttä sekä erityisopettajaan että rehtoriin, mikäli kesken koulupäivän koulunkäynti tuntuu raskaalta. Tätä varten on vaihdettu numeroita. (F114)

Rehtori keskusteli ennen syyslomaa 4 luokan tytön kanssa ja asiaa saatiin työstettyä ja (koulunkäynnin) tilanne parani. (A766)

Huolimatta siitä, että tarkastelemme yksittäisiä tapauksia, oli mielenkiintoista havaita, että kirjatuista kolmesta toimivasta tukikeinosta kaksi edustaa koulun ulkopuolisia tahoja: kouluun saattaja sekä sosiaalityöntekijä. Toisaalta myös Sitouttavan kouluyhteistyön loppuraportissa sosiaalitoimi/lastensuojelu sai koulun ulkopuolisista toimijoista eniten mainintoja (Markkanen & Pusa, 2023).

Huhti-toukokuussa koulussakäyminen parantunut saattajan avulla. (F34)

[Oppilaan] suurena ongelmana on ollut valtava luvattomien poissaolojen määrä. Kotona asuessaan [oppilas] suostuu tulemaan kouluun vain toisinaan. Kun [oppilas] on asunut kouluviikot lastensuojelulaitoksessa, koulunkäynti on ollut sujuvaa. (A34)

5.5 Yhteenveto

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi sekä tarjotun tuen vaikuttavuuden seuraamiseksi perusopetuksessa laaditaan erilaisia pedagogisia asiakirjoja. Oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin on tarkoitus kirjata tietoja muun muassa oppilaan niistä tuen tarpeista, joiden katsotaan olevan olennaisia oppilaan onnistuneen oppimisen ja koulunkäynnin kannalta, ja niistä tukikeinoista, joiden avulla oppimista ja koulunkäyntiä on tuettava. Asiakirjojen sisältämä tieto on siten merkityksellistä esimerkiksi oppilaan opinnoissaan saaman tuen, ohjauksen, opetuksen ja arvioinnin kannalta mutta asiakirjoilla on tärkeä asema myös oppilasta koskevan tiedon siirtymisessä paitsi koulun tai koulutusjärjestelmän sisällä myös vanhempien, monialaisen yhteistyön, opetuksen järjestäjän ja tilastoinnin kannalta. (Alasuutari ym., 2023; Opetushallitus, 2014.) Pedagogisten asiakirjojen poissaoloja koskevia mainintoja voidaan siten tarkastella monesta eri näkökulmasta, joista tässä tutkimuksessa keskiöön nousevat ne tavat, joilla on yhteys poissaolojen vähenemiseen ja sitä myöten myös vahvempaan koulunkäyntiin sitoutumiseen ja oppimisen tehostumiseen.

Aineiston pedagogisissa asiakirjoissa kuvatut tukikeinot olivat moninaisia, ja oppilaiden asiakirjoissa mainittiin samanaikaisesti useita eri keinoja. Tuloksia tarkasteltaessa on siten huomioitava, että yhdellä ainoalla keinolla ei välttämättä voida päätellä olevan ratkaisevaa merkitystä poissaolojen vähenemisessä. Yksittäisten tukikeinojen yhteisvaikutusta poissaoloihin ei tällä laadullisella tutkimuksella voitu ratkaista, koska asiakirjoissa mainittu tuki kohdistui yleensä samanaikaisesti moneen eri haasteeseen, ei pelkästään poissaoloon. Esimerkiksi poissaoloista johtuvien oppimisvajeiden paikkaamiseen kohdennettu tuki saattaa välillisesti vaikuttaa myös poissaoloihin, jos poissaolon syynä on esimerkiksi kouluun tulemisen välttely osaamattomuuden ja sitä kautta huonommuuden tunteen kokemuksen myötä (ks. myös Määttä ym., 2020).

Poissaolojen vähentämiseen käytetyistä toimivista tukitavoista tai -keinoista nousi tässä aineistossa esiin voimakkaimmin oppilaskohtainen pedagoginen tuki (68 % maininnoista), jossa oppilaan sijoittaminen tai siirtäminen tavanomaisesta yleisopetuksen luokasta jonkin muualle oli yleisin ratkaisu (33 %). Sijaintipaikan muutos voitiin toteuttaa monella eri tasolla luokassa tapahtuvan istumajärjestyksen vaihtamisesta aina siirtämiseen erityiskouluun toiselle paikkakunnalle. Opiskelukontekstin vaihtaminen saattaa siten muuttaa monta seikkaa oppilaan elämässä, mikä puolestaan voi vaikuttaa useampaan poissaolojen taustalla olevaan tekijään. Vaikka sijoituspaikan vaihtamisella näyttääkin olevan myönteinen yhteys poissaoloihin, voi sillä olla kuitenkin myös kielteisiä vaikutuksia, jotka voivat liittyä esimerkiksi kaverisuhteisiin, koulumatkaan, ajankäyttöön, harrastuksiin ja perhesuhteisiin tai joskus jopa negatiiviseksi käsitettyyn leimautumiseen erityisoppilaaksi.

Erilaiset opetukseen liittyvät pedagogiset tukitoimet oli toinen merkittävä tapa tukea oppilaan koulunkäyntiä, ja ne muodostivat vajaan kolmasosan maininnoista (29 %). Tämän ryhmän tukikeinoista vuosiluokkiin sitomatonta opetusta käytettiin keinona vähentää koulunkäyntiin liittyvää ahdistusta tai kuormittumista ja hallita siten poissaoloja. Sama tavoite oli myös lyhennetyin koulupäivän tai kevennetyn lukujärjestyksen hyödyntämisellä. Se miksi koulunkäynti herätti näin voimakasta ahdistusta tai kuormitusta, ei juuri käynyt selville aineistosta. Oppimisvalmiuksissa sinänsä ei yleensä mainittu olevan haasteita eikä oppilaille myöskään ilmoitettu olevan merkittävässä määrin esimerkiksi matematiikkaan, lukemiseen tai kirjoittamiseen liittyviä 'perinteisiä' oppimisvaikeuksia. Tästä olivat kuitenkin poikkeuksena vahvaa erityistä tukea saavat oppilaat, joilla tukikeinojen kirjo ja intensiteetti muodostivat kokonaisuuden, jossa yksittäisten tukikeinojen yhteys nimenomaan poissaoloihin oli jopa mahdotonta selvittää.

Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä sekä moniammatillisella tuella oli tässä aineistossa selvästi edellisiä pääluokkia pienempi rooli poissaolojen myönteisen kehityksen tukemisessa, molemmista pääluokissa maininnat muodostivat noin kymmenesosan maininnoista. Osa vähäisestä määrästä selittyy sillä, että vaikka näitä aiheita esiintyikin aineistossa, ne eivät usein liittyneet nimenomaan poissaoloihin: esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyöstä sinänsä oli toki mainintoja noin kolmasosalla seurantajakson oppilaista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kodin ja koulun yhteistyön merkitys kuitenkin korostuu etenkin, kun oppilaalla on tuen tarvetta (Opetushallitus, 2014). Kodin ja koulun välinen yhteistyö ilmeni aineiston teksteissä usein vain oppilaan huoltajien esiin tuomana huolena oppilaan poissaoloista tai yleisluontoisina ilmauksina palaverien pitämisestä ilman mainintoja kohdennetuista tukikeinoista. Kodin vastuuttaminen seuraamaan oppilaan poissaoloja tuotiin esiin, mutta koulun osuus jäi vähemmälle huomiolle. Koulun tehtäviin kuuluu kuitenkin välitön yhteydenotto kotiin, jos oppilaalla ilmenee esimerkiksi koulunkäynnin ongelmia. Vastuu kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä on yksiselitteisesti opetuksen järjestäjällä (Opetushallitus, 2014), joten koulun on oltava tässä asiassa aloitteellinen eikä jäädä odottamaan kodin yhteydenottoa.

Moniammatillinen tuki käsitti yksittäisiä tukikeinoja koskevassa analyysissä lähinnä tarkemmin määrittelemättömiä mainintoja moniammatillisesta yhteistyöstä tai palaverista ilman viittauksia eri ammattiryhmiin: tämä saattaa johtua siitä, että pedagogiset asiakirjat mielletään pikemminkin ehkä oppimisen pedagogisen tuen kuin koulunkäynnin tuen asiakirjoiksi. Yksilökohtaisen opiskeluhuollon tarjoama moniammatillinen tuki ilmeni toimivassa tuessa pääasiassa joko erittelemättä sitä konkreettisesti tai koulupsykologin tekemänä oppimisvalmiuksien seulontana. Seulontojen tausta-ajatuksena oli yleensä selvittää, oliko oppimisvaikeuksilla yhteyttä oppilaan poissaoloihin. Aineistossa kuitenkin todettiin runsaidenkin poissaolojen kohdalla usein, että oppilaan oppimisvalmiudet olivat hyvät. Tämä viittaa siihen, etteivät hyvätkään oppimisvalmiudet näytä suojaavan poissaoloilta. Varhainen puuttuminen poissaoloihin on siten perusteltua, vaikkei suoranaisia oppimisvaikeuksia esiintyisikään (ks. myös Hietanen-Peltola ym., 2021, 2022; Sergejeff, 2023). Koulupsykologin palveluita ei kerrottu käytettävän esimerkiksi mielenterveyden haasteiden selvittämiseksi tai itsesäätelytaitojen harjoittamisen tueksi. Aineistosta ei kuitenkaan käynyt selville, oliko yksilökohtaista opiskeluhuoltoa tarjottu mutta ei otettu vastaan, joka voisi omalta osaltaan selittää moniammatillisen tuen matalahkoa osuutta toimivassa tuessa.

Analysoitaessa erikseen moniammatillisten toimijoiden yhteistyötä koulupsykologin sijaan rehtori mainittiinkin useimmiten, mikä selittyy rehtorin roolilla päätösten teossa ja sillä, että hän koulun pedagogisena johtajana on tavallisesti mukana yhteisöllisen opiskeluhuoltoryhmän kokoontuessa. Yleensä oppilaskohtainen monialainen asiantuntijaryhmä kokoontuu vain muutaman kerran oppilasta kohden, joten niitä koskevat merkinäkkin ovat siten vähemmistössä. On kuitenkin hyvä ymmärtää, että mikäli moniammatillisen toimijan rooli on olennainen suhteessa poissaoloihin, tulisi tämä myös selvästi näkyä pedagogisten asiakirjojen teksteissä.

Terveyden- tai sosiaalihuollon toteuttamat tukitoimet olivat suhteellisen marginaalisia poissaolojen vähenemiseen yhteydessä olevista tukitoimista. Nämä tukitavat olivat yleensä jo raskaampia ja kokonaisvaltaisempia puuttumisia oppilaan ja hänen perheensä elämään, mikä selittänee tämän tyyppisen tuen vähäisen osuuden kokonaisuudessa. Toisaalta voidaan miettiä, olisiko koulun ulkopuolisille, yhteisöllisille palveluille enemmänkin käyttöä esimerkiksi kehittämällä yhteistyötä kunnallisen nuorisotoimen, kolmannen sektorin mielenterveyspalveluiden, kansalaisjärjestöjen (esim. nuorison vapaa-ajan toiminta, liikunta- ja muu harrastustoiminta, ympäristöyhdistykset, kulttuurialan toiminta) ja poliisin ennaltaehkäisevän toiminnan kanssa. Kouluissa saattaa nykyisin toimia esimerkiksi kouluvalmentajia ja -coacheja tai nuoriso- ja perhetyöntekijöitä, joiden tavoitteena on tukea oppilaiden hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä (Hietanen-Peltola ym., 2022). Heidän työtehtävänsä lienevät hyvin oppilaitoskohtaisia, mutta heillä saattaisi olla mahdollisuus saattamiseen ja muuhun henkilökohtaiseen, koulukäyntiin liittyvään tukeen. Oppilaiden osallisuuden vahvistamisella laajemminkin voi olla myönteisiä vaikutuksia myös oppilaan suhtautumiseen koulunkäyntiin.

Pojat olivat suhteellisesti jonkin verran yliedustettuina pedagogisten asiakirjojen aineistossa. Myönteistä poissaolokehitystä osoittaneiden oppilaiden suhteelliset osuudet

vastasivat melko hyvin aineiston sukupuolijakaumaa kuten myös poissaolojen vähene-
miseen yhteydessä olevissa toimivissa tukikeinoissa. Yksittäisistä toimivista tukikei-
noista eniten eroa suhteellisissa osuuksissa oli lyhennetyn koulupäivän tai kevennetyn
lukujärjestyksen käyttämisessä, joka painottui selvästi poikiin (75 % vs. 25 %). Koulun
vaihtamisessa oli myös eroja: koulunvaihtajista noin kaksi kolmasosaa oli tyttöjä. Kodin
ja koulun yhteistyö näytti kohdentuvan enemmän poikiin, koska tällaisessa yhteistyössä
poikien osuus oli kaksi kolmasosaa. Moniammatillinen tuki kohdistui melko tasaisesti
tyttöihin ja poikiin mutta keinovalikoimassa oli eroja. Tarkemmin eri aiheluokkia tar-
kasteltaessa huomattiin, että poissaoloja koskevia palaveriteita pidettiin kuitenkin selvästi
enemmän poikaoppilaiden asioissa (70 %). Psykologipalveluiden käyttäminen sen sijaan
kohdentui melko tasaisesti tyttöjen ja poikien välille.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulkinnat aineistosta muodostavat yleisesti tun-
nistetun luotettavuusriskin, jota voidaan kuitenkin arvioida ja pienentää eri keinoin
(esim. Elo ym., 2014). Tässä pedagogisia asiakirjoja koskevassa osatutkimuksessa huo-
mattiin myös itse aineiston tuottavan haasteita analyysille mutta tuottavan myös tärkeitä
huomioita pedagogisen kirjaamisen puutteista yleisemminkin. Aineisto esimerkiksi
muodostui pedagogisten asiakirjojen niistä kentistä, joissa oli käsitelty poissaoloja mutta
nämä tekstiosuudet olivat paikoin kovin niukkoja ja niiden yhteys tukikeinoihin epä-
selvä. Oppilaalla saattoi olla todella runsaasti poissaoloja mutta poissaoloja koskevalta
lukuvuodelta ei ollut saatavissa tekstiä, koska asiakirjassa ei ollut mainittu mitään pois-
saoloista.

Kävi lisäksi ilmi, että pedagogisissa asiakirjoissa kirjaamisen käytänteet vaihtelivat
ja kirjaaminen oli kaikkiaan hyvin epäsystemaattista ja epäjohdonmukaista. Asiakirjojen
päivittämiseen liittyvien haasteiden vuoksi tekstikenttien sisältämien tietojen yhdistämi-
nen poissaoloja koskeviin rekisteritietoihin oli haasteellista, mikä pakotti jättämään ana-
lyysistä pois tekstejä ja oppilaita. Päivitysten puuttuminen haastoi myös oppilaiden pois-
saolojen muutoksen seurannan, koska asiakirjojen teksteissä olevat tiedot ja vastaavan
ajankohdan rekisteritiedot olivat ristiriitaisia. Poissaolojen seurannan ja tukitoimien
vaihtamisen kannalta ongelmia tuotti myös kirjaamisen ajankohta. Asiakirjat oli ylei-
simmin laadittu syyslukukauden alussa ja tavoitteiden toteutumista arvioitiin loppuke-
vällä. Tällöin poissaoloja koskeva tieto oli vielä syksyn osalta summittaista ja keväällä
poissaoloihin liittyvien toimenpiteiden kirjaaminen oli kuluneen lukuvuoden kannalta
myöhäistä. Tämä näky teksteissä esimerkiksi niin, että syksyllä asiakirjassa ilmoitettiin
poissaoloja olevan hyvin vähän mutta loppukevällä saatettiin sitten kuluneen lukuvuo-
den osalta kirjata todella isoja poissaolomääriä ja mietittiin vasta sitten tukikeinoja. Päi-
vittämisen luotettavuuteen liittyi myös tekstien toistavuus: sama tekstipätkä saattoi tois-
tua usean lukuvuoden ajan samanlaisena eikä poissaoloihin liittyvien tukitoimien ajan-
tasaisuudesta voitu olla varmoja. Toistavuus asetti myös kyseenalaiseksi kyseisten kir-
jausten informaatioarvon. Oppilaan tullessa toisesta kunnasta otoskuntaan poissaoloja
koskeviin rekisteritietoihin jäi aukko, joskin pedagogiset asiakirjat näyttivät joissakin
tapauksissa liikkuneen yli kuntarajojen. Pedagogisten asiakirjojen kirjaamiskäytänteet
vaihtelivat: tekstit saattoivat olla hyvin yksityiskohtaisia ja hyvin tarkasti päivättyjä

mutta se ei ollut erityisen yleistä. Kirjauksissa esiintyi myös oppilaan persoonaan liittyviä määreitä sekä terveystietoja, mikä ei ole pedagogisten asiakirjoja koskevien ohjeistusten mukaista.

Aineistossa olevat muut epäselvyydet (esim. oppilastunnisteiden virheet, tukitasosiirtymät, ristiriidat päiväyksissä ja luokkatasoissa) ja kuntien erilaiset kirjaukäytänteet (arkistointi, tekstien lukuvuosittainen toistavuus, kirjausten yleisluontoisuus) aiheuttivat myös erilaisia tulkintavaihtoehtoja analyysiin ja osin pakottivat myös jättämään analyysistä pois oppilaita.

Osatutkimuksen molempiin tutkimuskysymyksiin ei poissaolojen ennaltaehkäisemisen osalta saatu vastauksia aineiston rajallisuuden vuoksi. Osin tämä johtui siitä, että aineisto oli kerätty ennen kuin poissaoloja koskevat perusopetuslain muutokset tulivat voimaan. Osin myös siksi, että opiskeluhoito jakautuu kouluissa yksilölliseen ja yhteisölliseen opiskeluhoitoon, joista nimenomaan yhteisöllisen opiskeluhoiton rooli on ennen kaikkea ennaltaehkäisevä (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, 2024). Yhteisöllinen opiskeluhoito jää kuitenkin tyypillisesti vaille kirjauksia oppilas-kohtaisissa pedagogisissa asiakirjoissa, jotka kohdentuvat erityisesti yksilöllisen opiskeluhoiton toimenpiteisiin. Toisaalta poissaoloihin puuttumisen ja siinä käytettävien tukitoimien voidaan ajatella olevan myös ennaltaehkäisevää toimintaa, koska tavoitteena on poissaolojen vähentäminen tai vähintäänkin lisääntymisen estäminen.

Tutkimuksen tuloksiin tulee suhtautua varauksin, jotka liittyvät edellä kuvattuihin tekijöihin aineiston sisällöllisessä kattavuudessa ja laadussa. Toisaalta on hyvä muistaa, että pedagogiset asiakirjat eivät aina kuvasta oppilaan todellista tilannetta, poissaolojen seuranta tai poissaoloihin tarjottua tukea, koska asiakirjoja ei ainakaan tässä aineistossa näytetty päivitettyä säännöllisesti poissaolojen osalta. Kaikkea oppimiseen ja koulunkäyntiin joustavasti annettua tukea ei ehkä muutenkaan ehditä tai pystytä kirjaamaan ajantasaisesti eikä se aina edes ole järkevääkään.

Kokonaisuutena pedagogisten asiakirjojen aineisto osoitti, että poissaoloihin pyritään vaikuttamaan hyvin monella eri tavalla: poissaoloihin kohdistuvia tukikeinoja oli kirjattu pelkästään neljän kunnan osalta mittava määrä eli 55 erilaista. Tuen tarjoaminen yksilöllisesti eri keinoja kokeillen, yhdistellen ja vaihdellen on siten mahdollista hyvinkin erilaisten ja eritasoisten tuen tarpeiden mukaan. Varhainen puuttuminen poissaoloihin edellyttäisi kuitenkin säännöllisempää seuranta- ja tukikeinojen tarkempaa kohdentamista ja kirjaamista sekä käytetyn tuen vaikuttavuuden arviointia ja dokumentointia. Toisaalta on ymmärrettävää, että etenkin kovin monitarpeisten tai intensiivistä monialaista tukea tarvitsevien oppilaiden käytössä olevat tukikeinot vaikuttavat myös poissaoloihin monesta eri näkökulmasta eikä yksittäisten tukikeinojen kohdentaminen erikseen esimerkiksi vain poissaoloihin ole aina realistista.

5.6 Lähteet

Alasuutari M., Heiskanen N., Rantala A. & Vehkakoski T. (2023). *Hyvä pedagoginen kirjaaminen. Oppimista tukeva dokumentointi käytännössä*. PS-kustannus.

- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 41(1).
<https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Hietanen-Peltola, M., Jahnukainen, J., Laitinen, K. & Vaara, S. (2022). *Kohti yhteistä työtä hyvinvointialueilla. Opiskeluhoitopalvelujen seuranta OPA 2022*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Raportti 11/2022. <https://thl.fi/aiheet/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoito>
- Hietanen-Peltola, M., Vaara, S., Jahnukainen, J. & Laitinen, K. (2021). *Voimavarana yhteistyö. Opiskeluhoitopalvelujen seuranta OPA 2020 perusopetus*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Raportti 4/2021. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/142566/URN_ISBN_978-952-343-654-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Kantele, P. & Vehkakoski, T. (2023). Moniammatillisen yhteistyön kirjaaminen ja yhteistyötahojen asemointi esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa. *Kasvatus*, 54(1), 5–19.
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 621/1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/1999/19990621?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=julkisuus>
- Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2022:6. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163896>
- Markkanen, E.-L. & Pusa, A.-I. (2023). *Sitouttavan kouluyhteistyön arviointi. Arvioinnin loppuraportti*. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/sitouttavan-kouluyhteistyon-arviointi-arvioinnin-loppuraportti>
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S., & Määttä, M. (2020). *Kouluakäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kouluakaymattomyys-suomessa>
- OAJ. (2017). Oppimisen tukipilarit. OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/oppimisen-tukipilarit--oajn-ehdotukset-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-parantamiseksi/>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

- Pelander, I. (2019). *Luokanopettajan näkemykset pedagogisten asiakirjojen merkityksestä ja oppimisen tuen kirjaamisen haasteista*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66576>
- Perusopetusasetus 852/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetuslaki 628/1998. [Perusopetuslaki 628/1998 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](#)
- Schreirer, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 170–183). SAGE
- Sergejeff, J. (toim.) (2023). *Yhteisellä koulutiellä: Käsikirja perusopetuksen oppilaiden läsnäolon tukemiseen ja poissaolojen vähentämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:27. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-924-0>
- Sosiaali- ja terveysministeriö (ei pvm.). Opiskeluhoitopalvelut. Haettu 7.6.2024 osoitteesta <https://stm.fi/opiskeluhoitopalvelut>
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Eriytyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 135–162). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) (ei pvm.). Opiskeluhoito. Haettu 7.6.2024 osoitteesta <https://thl.fi/aiheet/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoito>
- Tietosuojalaki 1050/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=tietosuojalaki>
- Tuominen, H. & Huttunen, R. (2024). Opiskeluhoito sote-uudistuksen jälkeen. Pääkirjoitus. *Kasvatus*, 55(2), 111–112. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/144807/91983>
- Vehviläinen, H. (2013). *Kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42877>
- Yleinen tietosuoja-asetus (GDPR) 679/2016. *Euroopan unionin virallinen lehti*, L 119/1–88. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679>

6

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli pääosin valmiita aineistoja hyödyntämällä tarkastella koulupoissaolojen yhteyttä oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin. Seurannan lisäksi kiinnitimme huomiota siihen, miten poissaolokirjaukset, tukitoimet, tunti- ja palautemerkinnät, pedagogiset asiakirjat, oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä erilaiset moniammatilliset toimenpiteet ja niiden kirjaukset ovat vaikuttaneet oppilaisiin, joilla on ongelmallisia poissaoloja. Näiden seikkojen tarkastelun avulla toivomme lisäävämmä ymmärrystä siitä, miten koulujen ja muiden toimijoiden väliintulot voivat tukea oppilaiden koulunkäyntiä ja hyvinvointia poissaolojen kouluarkea värittävässä haasteellisissa tilanteissa.

Tutkimuksen ensimmäisen osan pitkittäistutkimuksen tulokset osoittivat, että valtaosalla nuorista (92 %) oli vähän poissaoloja peruskoulun aikana (vuosina 2013–2016), mikä oli yhteydessä hyvään koulumenestykseen, parempaan hyvinvointiin ja todennäköiseen valmistumiseen toiselta asteelta kolmessa ja puolessa vuodessa verrattuna enemmän poissaoleviin oppilaisiin. Noin kahdeksalla prosentilla nuorista oli runsaasti poissaoloja peruskoulussa, mikä liittyi psyykkiseen pahoinvointiin ja motivaatio-ongelmiin. Osalla tähän ryhmään kuuluvista oppilaista poissaolokierre alkoi jo alakoulussa, ja heillä ilmeni heikon motivaation lisäksi erityisen paljon psyykkistä pahoinvointia. Noin neljällä prosentilla nuorista poissaolot lisääntyivät yläkouluun siirtymisen jälkeen, mikä liittyi käytöshäiriöihin ja suurempaan riskiin syyllistyä rikkeisiin. Nämä havainnot korostavat poissaolojen taustalla olevien riskitekijöiden tunnistamisen tärkeyttä. Erityisesti

varhainen tuki on keskeistä poissaolokierteen katkaisemiseksi. Poissaolojen yhteys moninaisesti oppimisen, hyvinvoinnin ja motivaation ongelmiin viittaa siihen, että poissaolojen määrän pitäisi olla yksi tuen saamisen kriteeri koulussa. Runsaat poissaolot heikentävät oppilaan mahdollisuuksia oppia ja menestyä, ja ne voivat vaikuttaa merkittävästi hyvinvointiin varhaisaikuisuuteen saakka.

Oppilaan poissaolojen vaikutukset heijastuvat myös oppilaan tulevaisuuteen: runsaat poissaolot voivat johtaa heikompaan koulutukselliseen sitoutumiseen ja korkeampaan riskiin keskeyttää opinnot. Tästä syystä on tärkeää varmistaa, että poissaoloihin puututaan systemaattisesti ja tehokkaasti. Tämä sisältää tiedonsiirron koulutusasteelta toiselle sekä erityisen tuen tarjoamisen nivelvaiheissa. Esimerkiksi toisen asteen opintoihin siirtymisen yhteydessä oppivelvollisuuden pidennyttä 18 ikävuoteen saakka, on tärkeää tukea oppilaiden urasuunnittelua ja lisätä heidän yhteenkuuluvuuden tunnettaan. Opinnot alussa olisi syytä käyttää aikaa urasuunnitteluun, jossa käydään läpi opinto- tai koulutuslinjan vaatimukset ja sen mukanaan tuomat uravaihtoehdot. Opinnot merkityksen ymmärtäminen ja selkeät tavoitteet opiskeluun lisäävät nuoren autonomian ja kykenevyyden kokemusta (Ryan & Deci, 2017). Myös opettajien ja vanhempien tarjoama sosiaalinen tuki on keskeistä oppilaiden hyvinvoinnin, kouluun kiinnittymisen ja opintojen etenemisen kannalta (Virtanen ym., 2022). Opettajille ja vanhemmille on tarjottava työkaluja ja mahdollisuuksia tukea nuorta kouluun kiinnittymisessä.

Tutkimuksen toisen osan tulokset tukevat edellä kuvattuja ensimmäisen osan tuloksia ja osoittavat, että oppilaiden kaikki poissaolot, niin luvalliset, luvattomat sekä selvitettyt että terveydellisiin syihin liittyvät poissaolot lisäävät riskiä oppilaiden epäsuotuisampaan koulumenestykseen sekä koulunkäyntiin kiinnittymiseen (luku 3). Samalla tulokset myös vahvistivat aikaisempaa tutkimustietoa siitä, että yksittäisten oppilaiden poissaolojen määrän kasvu on vähittäin kasvava prosessi, mikä korostaa entisestään varhaista yksittäisiin poissaoloihin puuttumisen tärkeyttä. Toisen osan rekisteriaineistopohjaisessa pitkittäistarkastelussa (vuodet 2016–2023) vähän yli puolella (54 %) oppilaista oli systemaattisesti vähän poissaoloja peruskoulussa. Kolmasosan poissaolot kasvoivat yläkouluun siirtyessä ja kolmellatoista prosentilla oli runsaita poissaoloja alakoulusta lähtien. Samalla tulokset osoittavat, että kouluissa on jo nyt käytössä keinoja tunnistaa edellä mainittuja riskitekijöitä opettajien oppilaille antamien oppilashallintorekisterimerkintöjen avulla.

Toisaalta aineistosta paljastui, että merkintöjä oli satoja erilaisia, mikä vaikeuttaa kertyneiden merkintöjen hyödyntämistä. Mikäli merkintöjä halutaan tehdä ja hyödyntää, on tärkeää pohtia, miten opetuksenjärjestäjä voi seurata merkintöjen kertymistä ja vielä tärkeämpää pohtia, miten ne tukevat oppilaan oppimista ja hyvinvointia. Erityisesti oppilaille annetut unohtamismerkinnät olivat yhteydessä viiden vuoden seuranjaksolla oppilaiden todennäköisyyteen kuulua oppilasryhmään, joiden poissaolomäärät lisääntyvät ongelmalliselle tasolle (luku 3). Voidaan olettaa, että negatiivisten merkintöjen kasaantuminen heijastelee jo merkintöjen antovaiheessa oppilaan koulunkäynnin haasteita (ks. Oinas ym., 2018) ja heikentynyttä kouluun kiinnittymistä, mikä näyttää altistavan myöhemmin ongelmallisille poissaoloille. Jo tässä varhaisessa vaiheessa olisi hyvä vahvistaa

koulun ja kodin yhteistyötä oppilaan kouluun kiinnittymisen tukemiseksi ennen kuin poissaoloja ilmaantuu tai niiden määrä kasvaa.

Kyselytutkimuksen (luku 4) tulokset puoltavat edellä mainittua puuttumista, sillä oppilaiden kokemukset selkeistä koulun säännöistä ja poissaoloihin puuttumisesta ovat yhteydessä oppilaiden pienempiin iteraportoituihin poissaolomääriin ja heidän kokemuksiinsa haasteisiin koulussa. Laadullisen aineiston analyysi osoitti lisäksi, että opettajan aktiivinen, myönteinen ja välittävä suhtautuminen koulusta poissaoleviin ja kouluun poissaolojen jälkeen palaaviin oppilaisiin koetaan olevan keskeisessä roolissa poissaoloihin puuttuttaessa (vrt. Ahtiainen ym., 2021). Tällainen välittävä suhde vahvistaa yhteenkuuluvuutta ja edesauttaa oppilaiden kouluun kiinnittymistä (Skinner ym., 2008). Lisäksi merkitykselliset oppimiskokemukset, esimerkiksi oppilaan autonomian tunnetta vahvistavat yksilölliset opetuksen toteutus- ja valintamahdollisuudet, voivat vahvistaa oppilaiden kiinnittymistä sekä vähentää heidän oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä liittyviä haasteita (Virtanen ym., 2022).

Poissaoloihin liittyvä kirjaaminen näytti myös pedagogisten asiakirjojen valossa hyvin epäsystemaattiselta eikä poissaolojen seuraaminen, niihin puuttuminen ja ennaltaehkäiseminen ollut niissä johdonmukaista (luku 5). Kirjausten tulkinnanvaraisuus, päivityksen satunnaisuus ja poissaoloihin kohdistuvan tuen epämääräisyys vaikeuttavat selvästi kokonaiskäsityksen saamista oppilaan koulunkäynnin tilasta. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän uudistamisessa tulisi tehdä poissaoloihin liittyvästä kirjaamisesta velvoittavaa, mitä tukisi asiakirjamalleihin sisällytettävä erillinen kohta poissaoloille. Tämä olisi oppilaan, huoltajien, koulun ja opetuksen järjestäjän etu mutta myös kansallisella tasolla poissaolojen tarkempi ja yksiselitteisempi dokumentointi on olennaista kokonaiskuvan saamiseksi. Kodin ja koulun yhteistyön vahvistamiseen sekä moniammatillisen tuen kattavampaan käyttämiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota kaikkien toimijoiden osallisuutta tukevasti. Tuen vaikuttavuuden arviointi edellyttää tarkempaa seurantaa paitsi oppilastasolla myös valtakunnallisesti. Oppilaalle tarjottu tuki ei välttämättä kohdistu aina oikein juuri poissaolojen kannalta, vaikka poissaoloihin puuttumiseen on runsaasti erilaisia keinoja. Mielenkiintoista oli, että oppilaiden oppimisvalmiuksien mainittiin yleensä olevan hyvät mutta siitä huolimatta koulunkäynti aiheutti ahdistumista ja kuormittumista, mikä johti poissaoloihin. Tukikeinot, joilla tätä kuormittumista pyrittiin hallitsemaan, saattoivat kuitenkin kaventaa oppilaan oppimista tuensaantimahdollisuuksia esimerkiksi vähentämällä opetus- tai koulussa olemisen aikaa, supistamalla tavoitteita ja siirtämällä oppilas ehkä tarpeettomastikin muualle opiskelemaan. Ahdistumisen ja kuormittumisen syihin puuttuminen kattavamman tai intensiivisemmän opiskeluhuollon tuen avulla voisi olla yksi vaihtoehto tällaisissa tapauksissa.

Tuloksemme antavat aihetta pohtia poissaolojen laajempaa merkitystä oppilaiden osaamisen kehittymiselle ja hyvinvoinnille. Esimerkiksi pohdittaessa lisääntyvien poissaolojen vaikutusta lasten osaamisen kehittymiselle laajamittaisten oppimisarvioinnin tuloksiin on syytä huomioda, että paljon poissaolevan oppilaan on vaikea saavuttaa samaa oppimäärää kuin läsnä olevan oppilaan. Kuten tuloksemme osoittavat, koulusta

poissaolemista edeltää yleensä oppilaan heikentynyt kiinnittyminen kouluun, ja poissaolevien oppilaiden määrän lisääntyessä on hyvin todennäköistä, että heikosti kouluun kiinnittyvien oppilaiden määrä on myös kasvanut samassa suhteessa huomattavasti aikaisempaa suuremmaksi. Oppilaiden poissaolojen lisääntyminen ja oppilaiden heikompi kouluun kiinnittyminen selittävät todennäköisesti oman osansa oppimistulosten heikentymisestä, kuten esimerkiksi kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa.

Tämä tutkimus tuottaa myös tärkeitä jatkotutkimusaiheita. Jatkossa olisi tärkeää tutkia tarkemmin poissaolomäärien yhteyttä suomalaisten nuorten oppimistuloksille. Lisäksi tukijärjestelmämme kouluissa on muutoksessa, kuten myös tukitoimia ohjaavat lait (esim. perusopetuslaki). Uusia säädöksiä muotoiltaessa on tärkeää kiinnittää huomiota riittävän selkeisiin ohjeisiin yhdenvertaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseksi. Kun tiedetään, että poissaolot ovat uhka sekä oppimiselle että hyvinvoinnille, tulisi opetuksenjärjestäjien kirjata ja seurata poissaoloja systemaattisesti, jotta niihin voidaan puuttua. Lasten ja nuorten poissaoloihin keskittyvä tutkimus olisi syytä toistaa uuden lain ja tukijärjestelmän astuttua voimaan varmistaaksemme, että poissaolot ja niihin puuttuminen ovat tulleet siinä riittävästi huomioiduksi. Tärkeää olisi myös tutkia ja tunnistaa tehokkaat koulutasoiset poissaolojen ennaltaehkäisemisen keinot ja tarkastella miten keinojen systemaattinen käyttö vaikuttaa oppilaiden kouluun kiinnittymiseen, oppimiseen ja hyvinvointiin.

6.1 Lähteet

- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Kinnunen, J., Koivuhovi, S., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M.-P. (2021). *Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluuyhteisössä koronaepidemian aikana: Tuloksia syksyn 2020 aineistonkeruusta*. Tampereen yliopisto, Helsingin yliopisto. https://tuhat.helsinki.fi/ws/portal-files/portal/160975121/Raportti_helmikuu_2021_Koulunk_ynti_opetus_ja_hyvinvointi_kouluuyhteis_ss_koronaepidemian_aikana.pdf
- Oinas, S., Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. (2018). Is technology-enhanced feedback encouraging for all? A person-centred approach. *Learning & Instruction*, 58, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.002>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Virtanen, T., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Pelkonen, J. & Poikkeus, A.-M. (2022). Stability of social support during school transitions: Associations with truancy and not completing upper secondary education in normative time. *Learning and Instruction*, 82, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101663>

Liitteet

Liite 1: Terveystieteiden poissaolokirjauksien selitteet ja kirjausmäärät

Kunta	Terveystieteisiin syihin liittyvät poissaolokirjauksien selitteet	
	Selite	n
Kunta A	Terveystieteellinen	577 595
	Terveystieteellinen	31 858
	Terveystieteellinen	148 303
	Terveystieteellinen	79 800
	Terveystieteellinen	514
	Pois Terveystieteellinen	8
	Terveystieteellinen	1 413 698
Kunta B	Terveystieteisiin syihin liittyvä poissaolo: sairaus/muu vastava hyväksytyksi selvitetty poissaolo	140 691
Kunta C	Terveystieteisiin syihin liittyvä poissaolo	123 038
	Terveystieteisiin syihin liittyvä poissaolo	298 298
Kunta D	-	0
Kunta E	Luvallinen poissaolo, terveystieteelliset syyt	78 280
Kunta F	Terveystieteisyys	143 145
Yhteensä	12 erilaista	3 035 228

Liite 2: Luvattomien selvitettyjen poissaolokirjauksien selitteet ja kirjausmäärät

Kunta	Luvattomat selvitetty poissaolokirjauksien selitteet	
	Selite	n
Kunta A	Luvaton poissaolo	21 300
	Luvaton poissaolo	692
	Luvaton poissaolo/selvitetty	3 791
	Luvaton poissaolo	6 303
	Luvaton poissaolo	6 513
	Luvaton poissaolo/selvitetty	1 700
	Luvaton poissaolo	48 643
	Luvaton poissaolo	107
Kunta B	Ei hyväksytty poissaolo	1 146
	Luvaton poissaolo, selvitetty	1 954
Kunta C	Luvaton poissaolo, selvitetty	9 137
Kunta D	Luvaton poissaolo	5 517

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2024

Kunta E	-	0
Kunta F	Luvaton poissaolo	4 372
Yhteensä	13 erilaista	111 175

Liite 3: Muiden selvitettyjen poissaolokirjauskoodien selitteet ja kirjausmäärät

Kunta	Muut selvitetty poissaolokirjauskoodit	
	Selite	n
Kunta A	Korvattu lintsaus	1 420
	Selvitetty	28 691
	Korvattu luvatun poissaolo	7 701
	Muu hyväksyttävä poissaolo	1 262
	Selvitetty	29 925
	Hyväksyty poissaolo	1 305
	Selvitetty	57 464
	Luvallinen poissaolo, Rehtori/LV/TH	17 560
	Muu hyväksyttävä poissaolo	2 204
	Muu selvitetty	61 725
	Selvitetty poissaolo	161 685
	Muu luvallinen poissaolo	2 385
	Luvallinen poissaolo (lv/ro/rehtori)	3 938
	luokanvalvoja merkitsee selvitetyn ja luvallisen poissaolon	50 592
	Muu syy	96
	Poissaololupa	8 450
	Selvitetty	2 694
	Luvallinen poissaolo, rehtori	1 375
	Luvallinen poissaolo, luokanvalvoja, luokanopettaja tai terveydenhoitaja	2 567
	Poissa	2 602
Muu poissaolo	55 442	
Kunta B	Selvitetty poissaolo	212 022
	Selvitetty poissaolo – Pinnaus	6 277
	Muualla koulussa tai todistus hyväksytystä poissaolosta	2 254
	Hyväksyty poissaolo	20 121
	Muu selvitetty poissaolo	10 941
Kunta C	Poissaolo oppitunnilta selvitetty	142 747
Kunta D	Luvallinen poissaolo	318 600
	Huoltajan anoma poissaolo lähiopetusjaksolla	2 297

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2024

Kunta E	Luvallinen poissaolo, muu syy	116 656
Kunta F	-	0
Yhteensä	30 erilaista	1 332 998

Liite 4: Selvittämättömien poissaolokirjauskoodien selitteet ja kirjausmäärät

Kunta	Selvittämättömät poissaolokirjauskoodit	
	Selite	n
Kunta A	Selvittämätön poissaolo	58 425
	Poissa	4 889
	Luvatön poissaolo	252
	Poissa	788
	Poissaolo/selvittämätön	2 878
	Muu syy	3 155
	Selvittämätön poissaolo	17 407
	opettaja laittaa merkinnän, jos oppilas on poissa	2 720
	Selvittämätön poissaolo	2 505
	Poissa	12
	Poissaolo/selvittämätön	184
	Selvittämättä	61 168
	Selvittämätön poissaolo	133
Kunta B	Poissa	11 429
	Selvittämätön poissaolo	4 503
	Selvittämätön poissaolo	1 913
Kunta C	Poissaolo oppitunilta	9 578
	Luvatön selvittämätön poissaolo	1
Kunta D	Selvittämätön poissaolo	9 219
Kunta E	Selvittämätön poissaolo	3 096
Kunta F	Selvitettävä poissaolo	2 018
Yhteensä	21 erilaista	196 264

Liite 5: ”Ennalta anottu vapaa” -poissaolokirjauskoodien selitteet ja kirjausmäärät

Kunta	Ennalta anotut vapaat -poissaolokirjauskoodit	
	Selite	n
Kunta A	Luvallinen poissaolo, rehtori	290 794
	Rehtorin tai th:n lupa	2 239
	Lupa rehtoyli 4pv., lupa lv max. 3 pv	4 321

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2024

	Anottu lupa	24 480
	Luvallinen poissaolo, luokanvalvojan myöntämä	5 438
	Lupa luokanvalvoja 1–3 päivää	11 223
	Opettajan (1–3 pv) tai rehtorin (yli 3 pv) myöntämä ylimääräinen loma	8 038
	LUPA anottu poissaolo	204 594
Kunta B	Etukäteen anottu vapaa.	4 295
	Etukäteen anottu vapaa	97 648
	Ennalta anottu vapaa	23 651
Kunta C	Luvallinen vapaa	81 775
	Ennalta anottu vapaa	7 004
Kunta D	Anottu loma	14 182
Kunta E	-	0
Kunta F	Muu myönnetty hyväksyttävä poissaolon syy	19 905
Yhteensä	15 erilaista	799 587

Liite 6: Antisosiaalisen toiminnan palautemerkintäkirjauskoodien selitteet ja kirjausmäärät

Kunta	Antisosiaalinen toiminta -kirjauskoodit	
	Selite	n
Kunta A	Sopimaton käyttäytyminen	11 032
	Väkivaltainen käyttäytyminen	411
	Tuntitehtävien laiminlyönti	9 907
	Tupakointi koulualueella	47
	Toistuva häiritseminen tunnilla	32
	Lumipallon heittäminen	125
	Varastaminen	14
	Oppitunnin häirintä	924
	Sääntöjen noudattamatta jättäminen	5 814
	Oppitunnin häirintä	7 640
	Poistettu luokasta	1 728
	Sopimaton käytös	1 381
	Poistuminen luvatta koulualueelta	1 432
	Tunnin häirintä	289
	Kasvatuskeskustelu	7
	Jälki-istunto	1 327
Koulualueelta poistuminen	482	

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2024

Tuntitehtävien laiminlyönti	605
Tunnin häirintä	1 205
Sopimaton käytös	716
Koulualueelta poistuminen	5
Puhuttelu	58
Kuuleminen	20
Kasvatuskeskustelu	50
Koulualueelta poistuminen	7
Poistettu luokasta	40
Luvaton poistuminen koulualueelta	9
Oppitunnin häirintä	26
Määrätty poistumaan luokasta	4
Sopimaton käytös	16
Tupakointi	1
Nuhtelu	10
Tuntitehtävien laiminlyönti	80
Puhelimen/soittimen käyttö oppitunnilla	1 311
Jälki-istunto	1
Tupakointi tai nuuskaaminen koulualueella	1
Poistuminen luvatta koulualueelta	1 972
Tuntitehtävien laiminlyönti	1 783
Sääntöjen noudattamatta jättäminen	1 781
Jälki-istunto	299
Sopimaton kielenkäyttö	3
Rehtorin puhuttelu	347
tuntitehtävien laiminlyönti	713
työskentelyhuomautus	496
käytöshuomautus	1 754
puhuttelu	172
kasvatuskeskustelu	598
jälki-istunto	615
Häiritsee työrauhaa	383
Koulualueelta poistuminen	3
Poistettu oppitunnilta	87
Koulualueelta poistuminen	25
Kasvatuskeskustelu	87
Tuntitehtävän laiminlyönti	1 085
Törkeä käytöshäiriö	10

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2024

	Poistettu luokasta	173
	Toistuva häiritseminen tunnilla	305
	Sopimaton käytös	781
	Sopimaton kielenkäyttö	79
	Häiritsee työrauhaa	298
	Kasvatuskeskustelu	69
	Tuntitehtävien laiminlyönti	800
	Koulualueelta poistuminen	2 064
	Luvaton kännykän käyttö	498
	Sopimaton käyttäytyminen	255
	Sopimaton käytös	4 763
	Koulualueelta poistuminen	4 315
	Rike	12 783
	Jälki-istunto/laiskanläksy	669
	Kasvatuskeskustelu	98
	Sopimaton käytös	19 669
Kunta B	Kurinpitoimet	1 903
	Poistettu tunnilta	1 935
	Kasvatuskeskustelu	737
	Mobiililaitteen luvaton/häiritsevä käyttö oppitunnilla	509
Kunta C	Työrauhan häiritseminen	10 536
	Luokasta poistaminen	1 120
	Luvaton poistuminen koulualueelta	1780
	Tupakointi	108
	Sopimaton käytös	18 735
	Häiritsevä mobiililaitteen käyttö	2 613
	Vaikeuksia keskittyä työskentelyyn	9 835
	Sääntörikkomus	1 786
	käyttäytynyt epäasiallisesti	36
	poistunut luvatta koulualueelta	16
	häirinyt opetusta	15
	tupakoinut toistuvasti	1
	käyttäytynyt törkeästi	4
	tupakoinut	1
	käyttäytynyt vkivaltaisesti	3
	rikkonut yhteisesti sovittuja sääntöjä jatkuvasti	2
Kunta D	Huono käytös	11 053
	Jälki-istunto	507

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2024

	Opetuksesta evääminen loppupäiväksi	85
	Kasvatuskeskustelu	81
	Huono kielenkäyttö	22
	Toistuva oppitunnin häirintä	228
	Luokasta poistaminen	25
	Purkansyönte	18
	Rehtorin puhuttelu	9
Kunta E	Sopimaton käyttäytyminen tai työrauhan häirintä	11 521
	Puhelimen luvaton käyttö oppitunnilla	702
	Maski ei käytössä tunnilla	164
	Tupakointi	1
Kunta F	Häiritsee opiskelua	1 545
	Sopimaton käytös	1 395
	Poistettu oppitunnilla	146
	Kännykän käyttö oppitunnilla	286
	Kurinpitoimi annettu	47
	Puhuttelu	234
Yhteensä	110 erilaista	186 333

Liite 7: ”Unohdukset”-palautemerkintäkirjauskoodien selitteet ja kirjausmäärät

Kunta	Unohdukset -kirjauskoodit	
	Selite	n
Kunta A	Kotitehtävien laiminlyönti	94 924
	Kotitehtävät tekemättä	3 943
	Opiskeluvälineet kotona	2 025
	Opiskeluvälineen unohtaminen	98
	Kotitehtävien laiminlyönti	218
	Unohdusmerkinnät	1 040
	Kotitehtävät tekemättä	7 178
	Ei opiskeluvälineitä	15 376
	kotitehtävät tekemättä	459
	Kotitehtävät tekemättä	2 940
	Opiskeluvälineet puuttuvat	1 112
	Ei opiskeluvälineitä	1 810
	Kotitehtävien laiminlyönti	9 696
	ei opiskeluvälineitä	2979
	Kotitehtävät tekemättä	7 322

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2024

	Opiskeluvälineen unohtaminen	1 931
	Opiskeluvälineet puuttuvat	702
	Ei opiskeluvälineitä.	199
	Kotitehtävien laiminlyönti.	439
	Kotitehtävät tekemättä	97 431
	Opiskeluvälineiden puuttuminen	42 292
	Määrätty läksypiiriin	6 610
Kunta B	Läksyt tekemättä	52 114
	Unohdus	87 417
Kunta C	Opiskeluvälineen unohtaminen	24 693
	Kotitehtävän laiminlyönti	56 412
	jättänyt tehtävät tekemättä	10
Kunta D	Unohdus	58 210
	Opiskeluvälineet puuttuvat	227
	Läksyt tekemättä	435
	Koulutyöstä ei ole palautettu ajoissa	316
	Tietokone kotona	6
Kunta E	Läksyt tekemättä, opiskeluvälineet unohtuneet	41 240
Kunta F	Läksyt tekemättä	11 652
	Opiskeluvälineet puuttuvat	3 529
Yhteensä	35 erilaista	636 985

Liite 8: ”Myöhästymiset”-palautemerkintäkirjauskoodien selitteet ja kirjausmäärät

Kunta	Myöhästymiset -kirjauskoodit	
	Selite	n
Kunta A	Myöhästymisen	2 252
	Myöhästymisen	11 124
	Jatkuva myöhästymisen	3
	Myöhästymisen	600
	myöhästymisen	5 969
	Myöhästymisen oppitunnilta	5
	Myöhästymisen	1 003
	Myöhästymisen	13 042
	Myöhästymisen tunnilta	45 515
	Myöhästymisen	7 927
	Myöhästymisen tunnilta	787
	Myöhästymisen tunnilta	32

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2024

	Myöhästyminen	27 615
Kunta B	Myöhästynyt	29 665
	Selvitetty myöhästyminen	4 050
Kunta C	Myöhästyminen	15 334
	myöhästellyt toistuvasti	1
Kunta D	Myöhästyminen	9 210
Kunta E	Myöhästynyt tynniltä	4 103
Kunta F	Myöhästyminen	4 757
Yhteensä	20 erilaista	182 994

Liite 9: Muiden negatiivisten palautemerkintäkirjauskoodien selitteet ja kirjausmäärät

Kunta	Muu negatiivinen merkintä -kirjauskoodit	
	Selite	n
Kunta A	Tämä opiskelutaito vaatii vielä harjoittelua	25
	Ei osallistu tuntityöskentelyyn	123
Kunta B	Negatiivinen palaute	16 922
Kunta C	Tuntitehtävän laiminlyönti	8 640
Kunta D	Passiivinen työskentely	1 285
	Ei osallistunut	724
Kunta E	-	0
Kunta F	Ei opiskele	1 043
Yhteensä	7 erilaista	28 762

Liite 10: Prososiaalisen toiminnan palautemerkintäkirjauskoodien selitteet ja kirjausmäärät

Kunta	Prososiaalinen toiminta -kirjauskoodit	
	Selite	n
Kunta A	Hyvä tuntikäytös	1 954
	Hyvä tuntikäytös	282
	Käyttätymisen parantuminen	47
	erinomainen käytös	389
	Hyvän kaveruuden taitoa	11
	Rohkeuden taitoa	7
	Käyttätymisen parantuminen	54
	Erinomainen käytös	156
	Hyvä häytös.	1

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2024

	Olit avulias.	3
	Avulias	1
	Hyvä käytös	109
	Toisten huomioiminen	144
Kunta B	Poikkeuksellisen kohtelias käytös	19
	Kaverin auttaminen	360
Kunta C	On auttanut toisia	8 426
Kunta D	Auttoi toista oppilasta	8
	Oppilas on omaehtoisesti avustanut opettajaa	21
	Oppilas on tukenut muiden oppilaiden oppimista	1
	Esimerkillinen toiminta	17
Kunta E	Toimit hyvänä kaverina	2
Kunta F	Toisten huomioonottaminen	650
	Hyvä käytös	739
Yhteensä	23 erilaista	13 401

Liite 11: Pedagogisesti positiivisten palautemerkintäkirjauskoodien selitteet ja kirjausmäärät

Kunta	Pedagogisesti positiivinen -kirjauskoodit	
	Selite	n
Kunta A	Aktiivinen osallistuminen	5 844
	Aktiivinen osallistuminen	2 169
	Aktiivisuuden lisääntyminen	145
	aktiivinen osallistuminen	907
	Positiivinen muutos koulutyöskentelyssä	24
	Aktiivinen osallistuminen	1919
	Hyvä tuntikäytös	559
	Onnistumisia...	72
	Kotitehtävät huolella tehtynä	67
	Sinnikkyyttä koulunkäynnissä	22
	Innokkuutta opiskelussa	165
	Taitavaa ryhmätyöskentelyä	99
	Luovuuden taitoa	49
	Tuntityöskentelyyn keskittyminen parantunut	20
	Koulutehtävistä huolehtiminen parantunut	2
	Aktiivisuuden lisääntyminen	106
	Positiivinen muutos koulutyöskentelyssä	47

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2024

	Otit vastuuta opiskelustasi.	39
	Työskentelit hienosti yhdessä toisten kanssa.	22
	Koti tehtäväsi oli tehty hyvin.	30
	Ahkera työskentely.	143
	Lisätehtävät tehtyinnä.	7
	Ahkeraa työskentelyä.	20
	Aktiivinen osallistuminen.	23
	Aktiivinen tunnilla	1
	Aktiivisuus	711
	Ahkeruus	210
	Sinnikkyys	43
	Vastuullisuus ryhmässä	49
	Oma-aloitteisuus	66
	Aktiivinen osallituminen	208
	Onnistunut suoritus_taitavasti tehty	100
	Hyvä suoritus!	67 926
	Hyvä suoritus	3 119
	Hyvä!	3 078
Kunta B	Poikkeuksellisen hyvä työskentely	725
	Tuntityöskentely aktiivista	150 044
	Koti tehtävät huolella tehtyjä	19 267
	Innokkuutta opiskelussa	29 868
	Taitavaa ryhmätyöskentelyä	13 960
Kunta C	Erinomaisesti sujunut oppitunti	193 448
	Aktiivinen työskentely	565 010
	On yrittänyt ja tsempannut	21 575
Kunta D	Aktiivinen työskentely	794
Kunta E	Hyvä tunti	98 770
	hyvä tunti	957
	aktiivinen tuntiosaaminen	626
	Osallistuit aktiivisesti tuntityöskentelyyn	151
	Hyvä opiskeluasenne	167
	Tsemppasit tällä tunnilla	215
Kunta F	Positiivinen muutos työskentelyssä	576
	Aktiivinen tuntityöskentely	36 109
	Läksyt hyvin tehty	3 434
	Tasaisen varmaa työskentelyä	4 564
	Hyvää ryhmätyöskentelyä	2 235

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2024

	Luovaa/rohkeaa työskentelyä	730
	Loistava suoritus	5 644
Yhteensä	57 erilaista	1 236 989

Liite 12: Muiden positiivisten palautemerkintäkirjauskoodien selitteet ja kirjausmäärät

Kunta	Muu positiivinen merkintä -kirjauskoodit	
	Selite	n
Kunta A	Positiivista palautetta	32 914
	Positiivinen palaute	5 431
	Psitiivinen palaute	154
	Positiivista palautetta	4 190
	Positiivinen käyttäytyminen	155 897
	Positiivinen palaute	70 833
	Positiivinen käyttäytyminen	146 501
	positiivinen palaute	9 108
	Positiivinen käyttäytyminen	6 701
	Positiivinen palaute	9 415
	Kehu	831 365
Kunta B	Positiivinen palaute	364 094
	Kehut	785
Kunta C	Positiivinen palaute	19 419
Kunta D	Positiivinen palaute	115 186
Kunta E	-	0
Kunta F	-	0
Yhteensä	15 erilaista	1 771 993