



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Ote-ryhmä kouluikäymättömien tukena Joensuussa

Pasi Koivisto

Luokanopettajan koulutusohjelma

Soveltavan kasvatustieteen ja

opettajankoulutuksen osasto

Emmi Riikonen

Erityisluokanopettajan

koulutusohjelma

Kasvatustieteiden ja psykologian

osasto

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Toukokuu 2024

Itä-Suomen yliopisto, filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Luokanopettajan koulutusohjelma

Koivisto, Pasi

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erytisloukanopettajan ja erityisopettajan koulutusohjelma

Riikonen, Emmi

Ote-ryhmä kouluakäymättömien tukena Joensuussa

Opinnäytetutkielma, 56 sivua, 1 liitettä (58 sivua)

Tutkielman ohjaajat, Tutkimusjohtaja Antti Juvonen, Vanhempi yliopistonlehtori Aino Äikäs

Toukokuu 2024

Avainsanat: kouluakäymättömyys, kouluhyvinvointi, syrjäytyminen

Tiivistelmä

Viimeisten vuosien aikana kouluakäymättömyys on puhututtanut enenevässä määrin niin tutkimuskentällä kuin valtamedioissakin. Suomessa arvioidaan olevan noin 4000 kouluakäymättöntä oppilasta. Kouluakäymättömyyden on tunnistettu olevan yhteydessä muun muassa heikkoon terveydentilaan, kouluun kiinnittymättömyyteen, tuen tarpeeseen ja oppimisvaikeuksiin. Tämänkaltaisiin tekijöihin ja sitä myötä kouluakäymättömyyteen on pyritty vastaamaan erityisen tuen keskitetyllä pienryhmällä nimeltä Ote. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan Ote-ryhmän perustamiseen liittyneitä teemoja ja käytänteiden muotoutumista ensimmäisen puolen vuoden toiminnan ajalta. Työssä Ote-ryhmässä tehtyjä valintoja peilataan Konun ja Rimpelän kouluhyvinvoinnin malliin.

Tutkimuksen tarkoituksena on tarjota uusia vaihtoehtoisia näkökulmia ja menetelmiä, joilla voidaan puuttua kouluakäymättömyyteen. Tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään, mitä kouluakäymättömille suunnattu ryhmä vaatii toimiakseen ja miten sen käytänteet kehittyvät. Olemme lähestyneet aihetta toimintatutkimuksen keinoin. Toinen tämän pro gradun kirjoittajista on työskennellyt Ote-ryhmässä, ja tätä myötä osallistunut sen suunnitteluun ja toteutukseen.

Hänen tekemiään muistiinpanoja on tarkasteltu ja analysoitu mahdollisimman tarkan kokonaiskuvan luomiseksi.

Toiminnan ensimmäisen puolen vuoden aikana ryhmään sisäänottokriteerit rajattiin ja prosessi muotoutui lopulliseen malliinsa. Käytänteet muotoutuivat ja erilaisia haasteita esimerkiksi oppilashuollon suhteen havaittiin. Kouluhyvinvoinnin näkökulmasta keskeistä on Ote-ryhmän sijainti toisaalla kuin koulurakennuksessa ja perinteisestä kouluympäristöstä poikkeavat tilat, joiden on nähty madaltavan kynnystä kouluun palaamiselle. Myös yksilökohtaiset opetusjärjestelyt ovat toiminnan keskiössä ja oppilailla nähdäänkin olevan hyvät mahdollisuudet vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin. Ote-ryhmässä opettaja-oppilassuhteeseen on mahdollista panostaa merkittävästi.

Vaikka tämä tutkimus ei pysty ottamaan kantaa Ote-ryhmän vaikuttavuuteen, on ryhmän toimintatavat nähty kouluhyvinvointia edistävinä Konun ja Rimpelän malliin peilaten. Ryhmän toiminnan jatkuminen neljällä vuodella antaa viitteitä siitä, että Ote-ryhmä on vastannut kaupungin tarpeeseen kouluakäymättömyyteen puuttumiseksi.

University of Eastern Finland, Faculty

School of Applied Educational Science and Teacher Education

Institute of Teacher Education

Koivisto, Pasi

School of Educational Sciences and Psychology

Institute of Special Education

Riikonen, Emmi

Ote-group as a support mechanism for pupils with school absenteeism in Joensuu

Thesis, 56 pages, 1 appendix (58 pages)

Supervisors: Research director Antti Juvonen, Senior University Lecturer Aino Äikäs

May 2024

Keywords: school absenteeism, school well-being, marginalization

Abstract

In recent years, the issue of school absenteeism has garnered increasing attention in both academic research and mainstream media. It is estimated that there are about 4,000 school-absent students in Finland. School absenteeism has been identified as being associated with various factors, including poor health, lack of attachment to school, the need for support, and learning difficulties. To address these factors and consequently school absenteeism, Ote has been established. This master's thesis examines the themes and practices involved in the establishment of the Ote group during its first six months of operation. The choices made within the Ote group are analyzed in light of the school well-being model by Konu and Rimpelä. The purpose of this research is to offer new alternative perspectives and methods to address school absenteeism. Through this study, we aim to understand what is required for a group designed for school-absent students to function effectively and how its practices evolve. We approached the topic using action research methods. One of the authors of this thesis has worked in the Ote group, participating in its planning and implementation. His notes have been examined through content analysis to identify the main themes that have emerged as key

factors in shaping the group's practices. The process is described using narrative analysis techniques.

During the first six months of operation, the criteria for admission to the group were defined, and the process evolved into its final model. Practices were developed, and various challenges, such as those related to student welfare, were identified. From the perspective of school well-being, a significant aspect is the location of the Ote group outside of the school building and in non-traditional educational environments, which have been seen to lower the threshold for returning to school. Individualized educational arrangements are also central to the operation, and students are given substantial opportunities to influence decisions affecting them. In the Ote group, there is a significant emphasis on the teacher-student relationship, which has been seen to promote positive interactions.

Although this study cannot comment on the overall effectiveness of the Ote group, its practices have been perceived as promoting school well-being when viewed through Konu and Rimpelä's model. The continuation of the group's operation for four years suggests that the Ote group has met the city's needs in addressing school absenteeism.

Lyhenteet:

| | |
|-------|--|
| POPS | Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet |
| HOJKS | Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma |
| Ote | Keskitetty erityisen tuen pienryhmä |

Sisällys

| | |
|--|----|
| 1 Johdanto | 6 |
| 2 Kouluakäymättömyys ja koulupudokkuus | 9 |
| 2.1 Syyt kouluakäymättömyydelle | 11 |
| 2.2 Kouluun kiinnittyminen | 13 |
| 3 Kouluhyvinvointi | 14 |
| 3.1 Koulun olosuhteet – Having | 16 |
| 3.2 Terveystila - Health | 19 |
| 3.3 Sosiaaliset suhteet - Loving | 20 |
| 3.4 Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet – Being | 23 |
| 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset | 24 |
| 5 Menetelmä | 25 |
| 5.1 Tutkimuksen lähestymistapa | 25 |
| 5.2 Aineiston hankinta | 28 |
| 5.3 Aineiston analyysi | 28 |
| 6 Tulokset | 33 |
| 6.1 Ote-ryhmän toiminnan kehitys | 33 |
| 6.2 Kouluhyvinvoinnin ulottuvuudet Ote-ryhmässä | 38 |
| 7 Pohdinta | 41 |
| 7.1 Luotettavuus ja eettisyys | 44 |
| 7.2 Jatkotutkimukset | 45 |
| Lähteet | 47 |
| Liite 1 | 56 |

1 Johdanto

Säännöllinen koulunkäynti on merkittävä osa nuoren elämää. Koulussa nuori oppii tärkeitä akateemisia ja sosiaalisia taitoja ja toimii osana yhteisöä. Joidenkin oppilaiden kohdalla koulunkäynti ei kuitenkaan toteudu toivotulla tavalla, vaan koulupoissaoloja kertyy runsaasti. Tämä voi hankaloittaa koulussa suoriutumista ja pitkällä aikavälillä vaikeuttaa esimerkiksi peruskoulun päättötodistuksen saamista ja sitä kautta rajata mahdollisuuksia myöhemmille jatko-opinnoille ja urapoluille. Vuoden 2023 Kouluterveyskyselyssä (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, [THL] 2023a) 10 prosenttia 8. ja 9. luokkalaisista oppilaista ilmoitti olevansa luvattomasti poissa oppitunneilta vähintään kuukausittain ja neljälle prosentille luvattomia poissaoloja tuli vähintään viikoittain. Kouluakäymättömyys aiheuttaa kunnille ja opetuksen järjestäjillä ylimääräisiä kuluja, koska suuret poissaolomäärät usein vaikeuttavat oppilaan opinnoissaan suoriutumista siinä määrin, että tämä tarvitsee poissaolojen paikkaamiseksi räätälöityjä opetusjärjestelyjä ja entistä monialaisempaa tukea. Joensuussa kouluakäymättömyyteen on pyritty puuttumaan Ote-pienryhmän avulla, jonka toiminnan aloittamiseen ja muotoutumiseen tutkielmamme keskittyy.

Kouluakäymättömyyteen liittyvä tutkimus on lisääntynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana (Elliot & Place, 2019), vaikkakin pohjoismaalaisten koulujärjestelmien tutkimus on ollut verrattain vähäistä. Tutkimuskentällä kouluakäymättömyydestä on käytetty moninaisia termejä. Viimeisten vuosien aikana termi kouluakäymättömyys on vakiintunut käyttöön. Toisinaan puhutaan myös koulupudokkuudesta, joka on osittain samaan ilmiöön liittyvä termi ja siksi tutkimuksellemme oleellinen. Näiden termien määritelmiä ja niihin liittyvää tutkimusta käsittelemme kappaleessa 2. Luomme katsauksen kouluakäymättömyyden syihin Pelkosen, Kiurun ja Virtasen (2023) toteuttaman tutkimuksen kautta ja esittelemme selittäviä ja ennustavia tekijöitä, joita kouluakäymättömyydelle on pystytty tunnistamaan.

Tutkimuksemme pääasiallinen tarkastelukohde on Joensuussa 2023 toimintansa aloittanut Ote-pienryhmä. Peilaamme pienryhmään liittyviä toteutusvalintoja Konun (2002) kouluhyvinvoinnin malliin. Konu (2002) on määritellyt kouluhyvinvoinnin koostuvan neljästä eri ulottuvuudesta,

jotka ovat koulun olosuhteet (having), oppilaan terveydentila (health), sosiaaliset suhteet (loving) ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being).

Ote-ryhmä on Joensuussa Pielisjoen koulun alaisuuteen perustettu keskitetty pienryhmä. Oppilaiden ei kuitenkaan tarvitse olla Pielisjoen koulun oppilaita, vaan ryhmässä opiskelee myös nuoria Joensuun ja lähikuntien alueilta, joiden lähikoulu on muu kuin Pielisjoen koulu. Ote-ryhmä on suunnattu ensisijaisesti koulua käymättömille oppilaille, joiden on hankalaa sitoutua suuriin kouluihin ja isoihin opetusryhmiin. Sen päätarkoitus on yrittää tavoittaa niitä nuoria, jotka ovat suurten poissaolomäärien vuoksi vaarassa jäädä vaille opetusta, joka heille Suomen lakien puitteissa kuuluu.

Ote-malli on alun perin vuonna 2010 Helsingissä käyttöön otettu toimintamuoto, jonka tarkoituksena on tarjota koulupaikka oppilaille, jotka eivät syystä tai toisesta johtuen kykene käymään omaa kouluaan. Ote-malli on ollut kyseisellä nimellä käytössä useammassa Suomen kunnassa (Mikkeli, Kuopio, Helsinki, Tampere, Jyväskylä). Jokaisen edellä mainitun kaupungin Ote-ryhmä on toteutukseltaan toisistaan eroava: Helsingissä työparina opettajalla on sosiaaliohjaaja ja puhutaan opetuksen lisäksi myös perhetyöstä, Kuopiossa opettajan työparina työskentelee koulunkäynninohjaaja ja syksyllä 2023 alkaneessa Joensuun mallissa ryhmässä työskentelee kaksi erityisopettajaa ja koulunkäynninohjaaja.

Ote-ryhmien keskeinen yhdistävä tekijä tavoitteiden lisäksi on fyysisen opetustilan sijaitseminen muualla kuin koulurakennuksessa. Tämän tarkoituksena on madaltaa oppilaan kynnystä kouluun saapumiseksi. Lähtökohtainen ajatus kunkin oppilaan osalta on, että koulua käymättömän oppilaan taustalla on jokin syy, jonka vuoksi tämä ei käy koulua, eikä ainoastaan "saamattomuus". Syyt voivat olla hyvin moninaisia. Tällainen syy voi olla esimerkiksi oppilaan terveydentilaan vaikuttava tekijä, kuten ahdistus, tai sosiaalisiin tilanteisiin liittyvät haasteet.

Ote-opetus on koulunkäynnistä pudonneille oppilaille viimeinen vaihtoehto. Helsingissä Ote-paikkaa hakee vuosittain enemmän oppilaita kuin mitä ryhmään mahtuu. Ne oppilaat, jotka eivät paikkaa saa, jäävät usein tyhjän päälle, oman lähikoulun vastuulle. Lähikoulun resursseilla tarvittavan tuki jää usein saamatta ja oppilas sitä myötä tyhjän päälle. Monella oppilaalla on

vaikeita oppimisvaikeuksia, toiminnanohjauksen haasteita tai ahdistuksen vuoksi koulunkäynti on haastavaa. Kuopiossa Ote-opetus on oppilaiden moninaisten haasteiden vuoksi sairaalakoulun alaisuudessa. Ote-opetuksen eri muotoja on Suomessa myös muun muassa Tampereella, Jyväskylässä ja Haminassa. (Opettaja.fi, 2019, 9. lokakuuta; Peda.net; Kuopion Alavan koulun sivut; Helsingin kaupunginvaltuusto, 2021; Torniainen, 2018).

Joensuun kaupunki on määritellyt Ote-ryhmän ensisijaiseksi kohderyhmäksi koulupudokkaat, joilla on hankaluuksia sitoutua suuriin kouluihin ja isoihin opetusryhmiin. Ryhmän pääasiallisena tavoitteena on tavoittaa nuoria, jotka ovat tippuneet suurten poissaolomäärien vuoksi kouluarjesta ja saada heidät palaamaan kouluun. Ote-ryhmän opetus järjestetään Nuorisokeskus Whisperin tiloissa kauppakeskus Iso Myyssä. Tiloista löytyy useita eriytystiloja ja rauhallisia paikkoja koulutyölle, vaikka kouluympäristö on mahdollisimman vähän koulumainen. Jokaiselle Ote-ryhmässä opiskelevalle oppilaalle laaditaan yksilöllinen oppimissuunnitelma. (Pekkarinen, 2023.)

Jotta oppilas hyväksytään suorittamaan opintojaan Ote-ryhmässä, täytyy seuraavien kriteerien täytyä: 1) Oppilaalla on oltava suuri määrä poissaoloja koulusta, 2) Oppilaan tuen asteen on oltava erityinen tuki, 3) Oppilaan on suoritettava 8. tai 9. luokka-astetta ja 3) Oman lähikoulun kaikki tukikeinot tulee olla kokeiltuina.

Koska Ote-ryhmään hakevan oppilaan tulee olla erityisen tuen oppilas, tulee tälle olla laadittuna henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). HOJKS on kirjallinen suunnitelma, jossa määritellään oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet sekä sisällöt sekä kirjataan mahdollisimman tarkasti opetusjärjestelyistä ja pedagogisista ratkaisuksista, joilla oppilasta tuetaan. Myös yksilöllistetyt oppimäärät ja toiminta-alueittain opiskelun tiedot kirjataan HOJKS:iin. Suunnitelma laaditaan yhteistyössä oppilaan, huoltajan ja opettajien kanssa, ja laatimiseen osallistetaan myös muita toimijoita tarpeen niin vaatiessa. Opetuksen järjestäjä tekee pedagogiseen selvitykseen perustuen päätöksen erityisen tuen antamisesta. Päätöksessä määritellään oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut, sekä muut tarvittavat palvelut ja tarvittaessa poikkeava opetuksen järjestäminen perusopetuslain mukaisesti. Poikkeavaa opetusta voidaan järjestää PoL18§ päätöksellä, joka

mahdollistaa niin koulupäivän lyhentämisen kuin muutkin poikkeavat opetusjärjestelyt. Erityisen tuen asteella annettava tuki, ohjaus ja opetus ovat entistä yksilöllisemmin huomioituja ja erityisen tuen päätös tehdään vasta, kun kaikki muut tukikeinot on kokeiltu.

2 Kouluakäymättömyys ja koulupudokkuus

Opetushallituksen (2020) kyselytutkimuksen mukaan Suomessa arvioidaan olevan noin 4000 yläkouluikäistä oppilasta, joiden poissaolot ovat siinä mittaluokassa, että voidaan puhua koulua käymättömistä oppilaista. Ilmiö tunnistetaan jokaisessa Suomen maakunnassa ja sen uskotaan lisääntyneen viime vuosien aikana. Sukupuolten välillä ei ole tunnistettu merkittäviä eroavaisuuksia, vaan koulua käymättömyyttä selittäviksi tekijöiksi on nostettu oppimisen vaikeudet, kuten ADHD sekä luku- ja kirjoitustaidon puutteet. Tilastollisesti suurin osa kouluakäymättömistä on tehostetun tai erityisen tuen oppilaita. Kouluakäymättömiä oppilaita pyritään tukemaan opetusta eriyttämällä, erityisopettajan kanssa työskentelyllä, koulupäivää lyhentämällä ja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen keinoin. Erityisopettajalla on suuri vastuu koulua käymättömien oppilaiden opiskelun järjestämisessä. Parhaimmiksi tavoiksi toimia koulua käymättömien oppilaiden kanssa on nähty erilaiset opetusta koskevat järjestelyt (kuten opintojen räätälöinti tai pienryhmät), henkilökohtaisen tuen tarjoaminen oppilaalle sekä monialaisessa yhteistyössä toteutettu tuki oppilaalle ja tämän perheelle (Opetushallitus 2020).

Aiemmissä tutkimuksissa on puhuttu myös koulupudokkuudesta, joka on osittain limittäinen termi kouluakäymättömyyden kanssa. Keskeyttämistilastossa koulupudokkaiksi määritellään peruskoulun oppilaat, jotka jättävät koulunkäynnin kesken ennen oppivelvollisuutensa suorittamista. Tämä koskee oppilaita, jotka ovat joko laiminlyöneet oppivelvollisuutensa kokonaan tai eivät ole oppivelvollisuutensa aikana, joka tämän tutkimuksen tekohetkellä kestää 18 ikävuoteen saakka, suorittaneet peruskoulun koko oppimäärää ja eikä heillä täten ole peruskoulun päättötodistusta. Oppivelvollisuutensa laiminlyöviä oppilaita voi esiintyä kaikilla luokka-asteilla, kun taas ilman peruskoulun päättötodistusta eronneilla viitataan niihin oppilaisiin, jotka ovat ylittäneet oppivelvollisuusiän (Tilastokeskus 2023). Toisaalta Järvinen ja Vanttaja (2013) väittävät, että julkisessa keskustelussa termillä "koulupudokkaat" viitataan

nuoriin, jotka ovat poissa paitsi koulutuksesta myös työelämästä eivätkä he omaa toisen asteen tutkintoa. Järvisen ja Vanttajan (2013) jaottelun mukaan koulupudokkaiksi luokitellaan siis nuoret, jotka eivät jatka opintoja peruskoulun päättymisen jälkeen, ovat keskeyttäneet toisen asteen opinnot tai eivät ole saaneet peruskoulun päättötodistusta. On huomioitava, että Suomessa oppivelvollisuusikä on noussut 16 ikävuodesta 18 ikävuoteen vuonna 2021, jonka vuoksi Järvisen ja Vanttajan (2013) koulupudokkuuden määritelmän ja tilastokeskuksen koulupudokkuuden määritelmän välinen ero on kaventunut.

Yhdysvaltalaisessa tilastotutkimuksessa Koenig ja Hauser (2011) ovat viitanneet "koulupudokas" käsitteellä oppilaisiin, jotka eivät suorita yläkoulua loppuun. Vaikka lukiossa on ikähaarukaltaan 14–18-vuotiaita oppilaita, ja siinä on eroavuuksia suomalaiseen yläkouluun, käsitettä "koulupudokkaat" voidaan silti yleistetysti käyttää kuvaamaan sekä nuoria, jotka eivät suorita loppuun peruskoulua, että nuoria, jotka eivät jatka peruskoulun jälkeen ammatillisiin opintoihin tai keskeyttävät ne. Kuten Suomessa, myös Yhdysvalloissa lukion (high school) päättötodistus mahdollistaa pääsyn korkeampiin opintoihin ja sitä kautta parempiin palkattuihin töihin. Se toimii myös vähimmäisvaatimuksena jatko-opinnoille millä tahansa alalla (Koenig & Hauser, 2011). Tämä vastaa Suomessa toisen asteen tutkinnon roolia, sillä pelkällä peruskoulun päättötodistuksella on rajoitetusti mahdollisuuksia työllistyä, kun taas toisen asteen koulutus avaa ovia korkeampiin opintoihin.

Suomalaistutkimuksessa Hautala, Erola ja Kallio (2020) määrittelevät koulupudokkuuden niin, että nuori ei jatka opiskelua perusasteen jälkeen toisen asteen opinnoissa, kuten lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa. Toisen asteen koulutuksen puuttuminen on yksi suurimmista syrjäytymisen ja huono-osaisuuden riskeistä. Hautalan ja kumppaneiden tutkimuksen aikaan oppivelvollisuusikä päättyi 16-vuotiaana ja tällöin 16-vuotiaista vuosittain noin 5–8 prosenttia ei jatka opiskelua peruskoulun jälkeen. 12 prosentilla nuorista aikuisista ei ollut suoritettuna toisen asteen opintoja 24 ikävuoteen mennessä. Muihin pohjoismaihin verrattuna Suomessa on ilman toisen asteen tutkintoa vain harva. Toisen asteen tutkinto tulee suoritetuksi naisilta miehiä todennäköisemmin. Kouluakäymättömyydellä ja koulupudokkuudeella on siis vakavia seurauksia, erityisesti silloin, kun nuori on pitkään poissa opinnoista ilman mielekästä tekemistä.

Hautala kollegoineen (2020) on todennut seurauksiksi muun muassa syrjäytymisen, taloudelliset ja sosiaaliset ongelmat sekä työttömyyden yksilön myöhemmässä elämässä.

Koulua käymättömyyden ja koulupudokkuuden erona voidaan siis ajatella se, että koulua käymättömyys kattaa alleen ne oppilaat, jotka ovat iältään oppivelvollisuuden alaisia, kun taas koulupudokkuus koskee laajemmin opintonsa kesken jättäneitä. Koulukäymättömyys on viime vuosina yleistynyt termi, jonka vuoksi olemme päätyneet käyttämään tätä omassa tutkielmassamme.

2.1 Syyt kouluikäikäymättömyydelle

Pelkonen, Kiuru ja Virtanen (2023) ovat kartoittaneet yläkouluikäisten nuorten koulupoissaoloihin liittyviä yksilö- ja ympäristötekijöitä systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessaan. He erottivat tutkimuksessaan koulupoissaoloihin liittyvät yksilötekijät ja ympäristötekijät. Yksilötekijöissä koulupoissaoloihin yhdistyi muun muassa sellaisia tekijöitä kuin mielenterveysongelmat, kuten ahdistus tai masennus, oppilaan etninen tausta, maahanmuuttajuus, heikko kiinnittyminen kouluun, heikot arvosanat, erityisopetuksen tarve, ADHD, häiriökäyttäytyminen ja päihteet. Ympäristötekijöistä koulupoissaoloihin yhdistettiin vanhemmuus- ja perhetekijöitä, vertaistekijöitä, koulu- ja yhteisö- sekä yhteiskuntatekijöitä. Näistä ensiksi mainittu pitää sisällään kodilta saatavan tuen heikkouden ja vanhempien vähäisen kiinnostuksen koulua kohtaan. Myös perheen heikko sosioekonominen tausta sekä perheen vastoinkäymiset, kaltoinkohtelu ja traumaattiset tapahtumat liittyivät vanhemmuus- ja perhetekijöihin. Vertaistekijöihin lukeutuu kiusatuksi joutuminen tai kiusaajana toimiminen sekä haitalliseen vertaisryhmään kuuluminen. Koulutekijät pitivät sisällään koulun huonon ilmapiirin, tiukat rangaistuskäytänteet ja esimerkiksi heteronormatiiviset käytänteet. Myös opettajan epävarmuus, haasteet kanssakäymisessä heikot ryhmänhallintataidot ja heikko tuki liitettiin koulutekijöihin. Viimeiseksi mainittuihin yhteisö- ja yhteiskuntatekijöihin lukeutui muun muassa alakulttuuriin kuuluminen, luonnonilmiöiden vaikutus, heikot mielenterveyspalvelut tai nivelvaiheen muutokset. Koulupoissaolot yhdistettiin myös niihin maihin, joissa heikosti

menestyvien oppilaiden yksilöllistämiskeinona käytettiin yksilö- tai pienryhmäohjausta, kuten Suomessa.

Sukupuolen merkitykselle kouluakäymättömyyden suhteen on tarjottu useita selityksiä. Poikien koulumenestys on keskimäärin tyttöjä heikompaa ja Programme for International Students Assessment-tulosten (PISA) mukaan sukupuolten väliset tasoerot ovat kasvussa. Ero kasvaa ennestään siirryttäessä ylemmistä yhteiskuntaluokista alempiin. Tutkimuksissa on todettu, että tyttöjä kohtaan asetetaan korkeampia koulutukseen liittyviä odotuksia ja kouluun liittyvistä asioista keskustellaan heidän kanssaan aktiivisemmin (Carter & Wojtkiewicz, 2000). Myös Suomessa poikien vanhemmat raportoivat enemmän vaikeutta lapsensa koulutyössä auttamisessa kuin tyttöjen vanhemmat (Räty ym., 2009). Toisaalta syitä sukupuolten välisille eroille koulumenestykseen liittyen voidaan etsiä myös biologiasta. Tyttöjen on todettu kehittyvän poikia nopeammin kielellisesti, fyysisesti ja tunnesäätelyn osalta (Tanner, 1978; Gullo & Burton, 1992), kun taas pojilla esiintyy enemmän erilaisia tarkkaavaisuuden ja käyttäytymisen häiriöitä (Moffitt & Caspi, 2001). Yhtenä selittävänä tekijänä on toiminut myös opettajakunnan naisvaltaisuus. Suomessa peruskoulun opettajista noin 75–80 prosenttia on naisia (Euroopan unioni 2019).

Hautalan, Erolan ja Kallion (2020) tutkimuksen mukaan kouluakäymättömyyttä ennustavia tekijöitä ovat vanhempien huono-osaisuus, työttömyys, toimeentulotuen asiakkuus ja asiakkuuden pituus, sekä äidin koulutustaso. Kun perheellä on käytettävissään niukasti resursseja, ei niiden suuntaaminen koulutyön tukemisessa ole mielekäästä, jolloin lapsi tai nuori jää opinnoissaan vaille tarvitsemaansa tukea. Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että huono-osaisen identiteetti omaksutaan varhain (Alanen ym., 2014), minkä vuoksi kyse voi olla sosiaalisesta vetäytymisestä: kun keinoja toisen asteen suorittamiseen ei ole, sen tavoittelusta luovutaan vähitellen. Lapselta voi puuttua elämästään positiivinen roolimalli, johon peilata omaa toimintaansa. Vanhempien, ja erityisesti äidin matala koulutustaso ennustaa lapsen kouluakäymättömyyttä. Sukupuoleen liitettyjen stereotyyppien on havaittu olevan voimakkaampia matalissa yhteiskuntaluokissa ja näille koulumaailma voi näyttäytyä feminiinisenä. Vanhemmat siirtävät asenteitaan lapsilleen niin suoran kommunikaation välityksellä kuin epäsuorastikin (Hautala ym., 2020).

Yhdysvaltalais tutkimusten mukaan kouluakäymättömyyden syyt liittyvät usein samoihin tekijöihin, jotka vaikuttavat muidenkin elämän osa-alueiden heikkouteen.

Kouluakäymättömyyden syihin kuuluvat monimutkaiset tekijät, ja niiden erottaminen syistä ja seurauksista voi olla vaikeaa. Opiskelijoilla, jotka keskeyttävät opintonsa, on usein matalat tavoitteet ja motivaation puute, mitkä vaikuttavat kielteisesti koulumenestykseen ja yhteisössä selviytymiseen. Näiden ja muiden yksilöllisten ominaisuuksien vuoksi koulupudokkailla voi olla heikko sosiaalinen ja taloudellinen asema myöhemmässä elämässään (Koenig & Hauser 2011).

2.2 Kouluun kiinnittyminen

Kouluun kiinnittymisellä on todettu olevan yhteys positiiviseen kehitykseen nuoruudessa ja sen on todettu ennustavan akateemistentaattojen kehittymistä, koulussa suoriutumista ja onnistumista myöhemmässä elämässä (Fredricks ym., 2004; Archambault ym., 2009). Kouluun kiinnittymättömyydellä on taas nähty olevan yhteys erilaisiin negatiivisiin tekijöihin, kuten ongelmakäyttäytymiseen, päihteiden käyttöön, masennukseen ja koulua käymättömyyteen (Li & Lerner, 2011; Wang & Fredricks, 2014; Alexander, ym., 1997).

Fredricks, Blumenfeld ja Paris (2004) ovat jaotelleet kouluun kiinnittymisen (school engagement) kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat emotionaalinen, behavioraalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen. Emotionaalinen, eli tunneperäinen kiinnittyminen kuvaa oppilaan kouluun kuulumisen tunteita ja siihen liittyvät myös tunnekokemuksen koulun arkisista asioista. Tällaisia ovat esimerkiksi oppimisen aiheuttamat tunteet, jotka voivat olla toisilla iloa tai intoa ja toisilla taas tylsyyttä, surua tai ahdistuneisuutta (Fredricks ym., 2004; Conner & Pope, 2013; Kortering & Christenson, 2009). Myös mielenkiinto opiskeltaviin sisältöihin liittyy emotionaalisen ulottuvuuden alle. Emotionaalisen kiinnittymisen on todettu olevan melko muuttumatonta ja pysyvää koulutaipaleen aikana (Li & Lerner 2013), mutta toisaalta se voi vaihdella eri opettajien, oppiaineiden tai tehtävien kohdalla. Behavioraalinen, eli toiminnallinen kiinnittyminen taas viittaa oppilaan käytökseen, jonka indikaattorina voidaan pitää koulun sääntöjen noudattamista, sitoutumista koulutyöhön, keskittymistä ja tarkkaavaisuuden ylläpitoa opetustilanteissa.

Viimeiseksi mainittu, kognitiivinen kiinnittyminen, viittaa Fredricksin ja kumppanien (2004) mukaan oppilaan oman oppimisen ohjaukseen ja asenteisiin koulutyötä kohtaan. Kognitiivisesti kiinnittynyt oppilas osaa hyödyntää erilaisia oppimisstrategioita, ja tavoittelee opetetun asian ymmärtämistä ja oppimista.

Martins, Cuncha, Lopes, Moreira ja Rosário (2022) ovat kirjallisuuskatsauksessaan esitelleet tekijöitä, joilla on tutkimusten mukaan vaikutusta oppilaiden kouluun kiinnittymisen kokemukseen. Tällaisia tekijöitä on muun muassa oppilaan lähipiiri ja kodin tarjoama tuki, vertaisryhmät, opettaja-oppilassuhde, pedagogiset menetelmät ja valinnat, kouluympäristö sekä interventiomallit ja -ohjelmat. Tutkimuksissa on kuitenkin saatu eriäviä tuloksia siitä, millä tekijällä on eniten vaikutusta oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Muun muassa Wangin (2010) mukaan opettajien tarjoamalla positiivisella ja toimintaa edistävällä palautteella on suurin merkitys kouluun kiinnittymiselle. Tämän lisäksi he esittivät merkityksellisenä suoritus- ja arvosanakeskeisen asenteen välttämisen sekä kilpailuasetelmien purkamisen. Vastavuoroisesti Ryan, D'Angelo, Kaye ja Lorinc (2019) määrittivät merkittävimäksi tekijäksi opettajan antaman tuen. Heidän tutkimuksessaan opettajan antama vahva tuki korreloi vahvimmin kouluun kiinnittymisen kanssa.

3 Kouluhyvinvointi

Koulu on merkittävä osa nuoren elämässä ja se toimii muista kasvu ympäristöistä hyvin erillisenä ja omanlaisenaan. Koululla on suuri vaikutus niin yksilön taitojen kehittymiselle kuin psyykkiselle kehityksellekin (Puolakka ym. 2014; Long ym., 2012; Tian ym., 2015). Näistä syistä on oleellista tutkia, kuinka kouluhyvinvointia voidaan tukea. Kouluhyvinvointiin liittyen on kehitetty erilaisia käsitteitä ja teorioita. Yksi näistä on Dienerin (1984) subjektiivisen hyvinvoinnin teoria. Sen pohjalta on muodostettu erilaisia kouluympäristöön soveltuvia hyvinvointiteorioita, joissa kouluhyvinvoinnin nähdään koostuvan kognitiivisista ja affektiivisista komponenteista. Tällaisia komponentteja ovat muun muassa koulussa koetut tunteet ja tyytyväisyys.

Tutkielmassamme perehdytään tarkemmin Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvointimalliin, jossa koululaiset nähdään kouluuyhteisön jäseninä ja heidän hyvinvointiaan arvioidaan tästä näkökulmasta (Konu & Lintonen, 2019). Mallissa korostetaan koulutuksen kokonaisvaltaista vaikutusta oppilaan hyvinvointiin ja huomioidaan oppilaan ympäristötekijät, joihin koulun lisäksi liittyvät myös koti ja muu yhteisö, jossa tämä toimii (Konu & Rimpelä, 2002).

Kouluhyvinvointimallissa hyvinvointi jaetaan neljään ulottuvuuteen, jotka ovat 1) koulun olosuhteet (having), 2) terveydentila (health), 3) sosiaaliset suhteet (loving) ja 4) itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being). Nämä hyvinvoinnin ulottuvuudet muodostavat yhdessä hyvinvointiprofiilin, jolla voidaan tarkastella sekä yksilön että koko kouluuyhteisön hyvinvoinnin tilaa (Konu & Lintonen 2006; Puolakka ym. 2014).

Konun ja Rimpelän (2002) hyvinvointimallin ulottuvuus koulun olosuhteet (having), pitää sisällään fyysisen ja psyykkisen oppimisympäristön tekijöitä. Näihin lukeutuvat muun muassa fyysiset koulurakennukset ja opetustilat. Koulun olosuhteiden alle lukeutuvat myös koulun säännöt, opetuksen järjestelyt, työskentelyn jaksotus ja tarvittavat palvelut, kuten terveydenhuolto (Konu & Lintonen, 2006; Puolakka ym., 2014). Toisena ulottuvuutena on terveydentila (health), joka arvioi yksilön fyysistä ja psyykkistä terveydentilaa. Hyvän terveydentilan merkitystä korostetaan suhteessa muihin kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksiin (Konu & Lintonen, 2006; Puolakka ym., 2014). Koulun sosiaalisten suhteiden (loving) ulottuvuus pitää sisällään moninaiset kouluuyhteisöön liittyvät vuorovaikutustilanteet ja ihmissuhteet. Tähän lukeutuvat muun muassa opettajan ja oppilaan, kodin ja koulun sekä oppilaiden keskinäiset suhteet. Tämä ulottuvuus tarkastelee myös ystävyyssuhteita, niiden toimivuutta ja kiusaamisen kokemuksia (Konu & Lintonen, 2006; Puolakka ym., 2014). Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) keskittyy itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin, joita koulu tarjoaa oppilaille. Tähän sisältyvät osallisuus, vaikuttamisen mahdollisuudet, opetuksen seuraaminen, itsenäinen työskentely, sitoutuminen kotitehtäviin sekä yhteisön tarjoama tuki ja kannustus. Ulottuvuus tutkii myös opettajien odotuksia sekä opiskelijoille tarjottavia toimivia työtapoja ja mielekkäitä aktiviteetteja (Konu & Lintonen, 2006; Puolakka ym., 2014).

3.1 Koulun olosuhteet - Having

Ote-toiminnalle on keskeistä, että opiskeluympäristö muuttuu merkitsevästi ja tästä syystä Ote-opetus toteutetaan fyysisestä koulusta erillään. Esimerkiksi Joensuun tapauksessa opetus tapahtuu nuorisokeskus Whisperin tiloissa, vaikka opetusryhmä toimiikin Pielisjoen koulun alaisuudessa. Tämän toimenpiteen tarkoituksena on jo lähtökohtaisesti lievittää koulurakennuksen ja -ympäristön aiheuttamaa ahdistusta ja madaltaa kynnystä kouluun saapumiselle.

Toimivalla oppilas- ja opiskeluhuollolla voidaan tukea kouluun kiinnittymistä, sillä oppilashuollon palveluiden tavoitteena on varmistaa jokaisen oppilaan asianmukainen koulunkäynti, mahdollistaen siten oppilaan oikeuden perusopetukseen (Hakalehto-Wainio, 2012).

Koulujen oppilashuoltotyöhön kuuluu hyvän oppimisen ja psykofyysisen sekä sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen ja ylläpitäminen koulu- ja oppilaitosyhteisössä. Samalla koko kouluyhteisö pyritään sitouttamaan näiden tavoitteiden edistämiseen (Tilus, 2004; POPS, 2014). Talala (2019) määrittelee oppilashuollon tehtäviksi oppilaan kokonaisvaltaisen terveydentilan kartoituksen, mahdollisen koulun ulkopuolisen avun piiriin ohjaamisen, oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisen sekä asiantuntijuuden tarjoamisen oppilaan tuen suunnittelulle ja tuen tarpeen arvioinnille. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (2013/1287) (OHL) 6§ mukaan opiskeluhuollon tehtävänä on tukea oppilaan oppimista, tunnistaa oppimisen esteitä, kuten oppimisvaikeuksia tai muita haasteita. Opiskeluhuoltoa toteutetaan monialaisena suunnitelmallisena yhteistyönä opetustoimen ja hyvinvointialueen kesken opiskelijoiden, huoltajien ja tarvittaessa muiden tuentahojen kanssa (OHL 2013/1287, 3§). Oppilashuolto on siten jokaisen oppilaan osalta velvoittavaa, eikä sen toteuttamisesta ole harkinnanvaraa.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (2013/1287, 3§) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opiskeluhuoltoa tulisi ensisijaisesti toteuttaa ennaltaehkäisevänä ja koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhuoltona. Yhteisöllinen opiskeluhuolto pitää sisällään koulun toimintakulttuurin ja ne toimenpiteet, joilla pyritään edistämään opiskelijoiden oppimista, psykofyysistä hyvinvointia, osallisuutta kouluyhteisöön sekä

opiskeluympäristön terveellisyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä (OHL 2013/1287, 4§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaiden ja huoltajien osallisuutta lisäävillä toimintatavoilla voidaan ennaltaehkäistä erinäisiä ongelmia ja edistää ongelmien varhaista tunnistamista ja tarvittavan tuen järjestämistä. Yhteisöllinen työ nähdään parhaimmillaan päivittäisenä huolenpitona opiskelijoiden ja yhteisön hyvinvoinnista. Tätä tulee toteuttaa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti ja sen tulee näkyä kaikissa koulu yhteisöä koskevissa päätöksissä ja arjen käytänteissä. Yhteisöllisen oppilashuollon toimenpiteillä pyritään vähentämään ja ennaltaehkäisemään esimerkiksi kiusaamista sekä ylläpitämään koulu yhteisön toimintavalmiutta.

Oppimisympäristöt sisältävät moninaisia ulottuvuuksia, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esitetään. Oppimisympäristö muodostuu fyysisistä, sosiaalisista ja psyykkisistä tekijöistä. Oppimisympäristöjen ryhmittely voidaan toteuttaa kolmella eri tavalla: metaforien, perustyyppien ja ulottuvuuksien avulla (Manninen ym., 2007).

Oppimisympäristöjen neljä ulottuvuutta ovat fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja pedagogiset rakenteet (Nuikkinen, 2005; Brotherus ym. 1999). Nuikkinen (2005) käsittelee oppimisympäristön sijaan opiskelu ympäristöä, jakamalla sen neljään ulottuvuuteen. Fyysinen tekijä kattaa rakennetun ja luonnollisen ympäristön, opetustilat ja niiden välineet. Sosiaalisiin tekijöihin kuuluvat ihmisten väliset suhteet, vuorovaikutus ja koulun toimintakulttuuri. Psyykkiset tekijät sisältävät asenteet ja ilmapiirin. Viimeinen ulottuvuus, pedagogiset tekijät, käsittää opettajan pedagogisen ajattelun, joka ilmenee työtapojen ja -menetelmien kautta.

Brotherus, Hytönen ja Kroksfors (1999) jakavat ulottuvuudet samoin kuin Nuikkinen. He käyttävät työssään termiä "opiskelu ympäristö". He erittelevät ulottuvuudet fyysiseen ominaisuuteen, yksilön ja ympäristön kommunikointiin (sosiaaliset tekijät), yksilön käsitteenmuodostukseen ja ajatteluun (psyykkiset tekijät) sekä pedagogisiin ominaisuuksiin.

Modernissa koulusuunnittelussa korostetaan erilaisia tiloja, jotka mahdollistavat ryhmätyöt ja keskustelut. Vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa viitataan opettajan rooliin, joka vaihtelee aktiivisen ja virikkeellisen opiskelu ympäristön ohjaajana. Ajatteluun ja käsitteenmuodostukseen

liittyvässä elementissä keskitytään toiminnan suunnitteluun tavoitteiden mukaisesti.

Pedagoginen ominaisuus tarkoittaa keskeisiä ratkaisuja opetuksen ja opiskelun kannalta, jotka ilmenevät ympäristössä, kuten erilaisten oppimateriaalien käyttö ja opettajan tavoitteellinen toiminta (Brotherus ym., 1999).

Toinen näkökulma oppimisympäristöön jakautuu viiteen ulottuvuuteen: fyysinen, sosiaalinen, tekninen, paikallinen ja didaktinen (Manninen ym. 2007). Fyysisessä näkökulmassa tarkastellaan tiloja ja rakenteita, kun taas sosiaalinen näkökulma korostaa vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisuutta. Tekninen näkökulma keskittyy tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämiseen opetuksessa. Paikallinen näkökulma näkee oppimisympäristön paikkoina ja alueina, joissa oppiminen tapahtuu myös koulun ulkopuolella. Didaktisessa näkökulmassa tarkastellaan oppimisympäristöä oppimista tukevana ympäristönä, jossa opettajan rooli on keskeinen (Manninen ym., 2007).

Oppimisen laatu ja luonne ovat muuttuneet nyky-yhteiskunnassa. Oppiminen ei enää rajoitu pelkästään perinteisiin kouluympäristöihin vaan on laajentunut koskemaan arkipäiväisiä toimintaympäristöjä. Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat oppimiseen, ja tietoa hankitaan entistä enemmän arjen tilanteista ja satunnaisista oppimiskokemuksista (Mannisenmäki & Manninen, 2004).

Oppimisympäristö tukee oppilaan kasvua ja oppimista sekä pyrkii ylläpitämään oppilaan terveyttä, ollessaan fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen. Tavoitteena on innostaa oppilasta kehittämään oppimismotivaatiotaan, herättää uteliaisuutta ja edistää hänen aktiivisuuttaan. Oppilasta rohkaistaan itseohjautuvuuteen ja luovuuteen, ja oppimisympäristö tarjoaa haasteita ja ongelmia, joiden avulla oppilasta ohjataan asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa. Oppilaalla on myös mahdollisuus osallistua oppimisympäristön kehittämiseen ja rakentamiseen (Opetushallitus, 2004). Oppimisympäristö tarjoaa lapselle tukea ja ohjausta, mikä edellyttää opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation merkitystä (Brotherus ym., 1999). Jokaisella yhteisön jäsenellä on rooli oppimisympäristön toiminnassa, ja hyvin toimiva oppimisympäristö edistää osallistumista, yhteisöllisyyttä, vuorovaikutusta ja tiedon rakentamista. Tämä mahdollistaa myös yhteistyön koulun

ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa. Tieto- ja viestintäteknologia (TVT) tukee oppimista monipuolisesti ja edistää oppilaiden osallisuutta sekä henkilökohtaisten oppimispolkujen muodostamista (Opetushallitus, 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat oppimisympäristöjen kehittämistä koulu yhteisön ja jokaisen oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Tavoitteena on muodostaa pedagogisesti monipuolinen ja joustava kokonaisuus, joka huomioi oppiaineiden erityistarpeet. Uudet tiedot ja taidot, jotka oppilaat oppivat koulun ulkopuolella, tarjoavat mahdollisuuden luoviin ratkaisuihin, asioiden monipuoliseen tarkasteluun ja tutkimiseen eri näkökulmista. Oppimisympäristön tilasuunnittelussa korostetaan viihtyvyyttä, ergonomiaa, ekologisuutta, järjestystä, esteettisyyttä, siisteyttä, esteettömyyttä, akustiikkaa, valaistusta ja sisäilman laatua.

Oppimisympäristön tulee toimia oppilaan motivoinnin lähteenä ja sopeutua hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa. Perinteiset luokkahuoneet ovat muuttuneet ja monipuolistuneet erityisesti tieto- ja viestintäteknologian käytön myötä, avaten uusia mahdollisuuksia opettajille ja oppilaille.

3.2 Terveydentila - Health

Ote-ryhmässä opetusjärjestelyjen suunnittelussa otetaan huomioon kunkin oppilaan sen hetkinen terveydentila. Suunnittelu tapahtuu tiiviissä yhteistyössä erilaisten hoitotahojen kanssa. Ryhmän toiminnassa on oleellista tiivis yhteydenpito niin huoltajien kuin hoitotahojen kanssa, jolloin muutokset oppilaan terveydentilassa voidaan havaita herkemmin. Yhteisöllisen opiskeluhuollon lisäksi koulun tulee tarjota yksilöllistä oppilashuoltoa.

Yhteisöllinen ja yksilöllinen oppilashuolto eivät sulje toisiaan pois, vaan ennemminkin täydentävät toisiaan. Kun yhteisöllisessä oppilashuollossa korostuvat ennaltaehkäisevät yhteisön hyvinvointia tukevat toimet, on yksilöllinen oppilashuolto nimensä mukaisesti yksilön hyvinvointiin keskittyvää. Yksilökohtaiseen oppilashuoltoon sisältyy muun muassa kuraattori- ja koulupsykologipalvelut sekä terveydenhoitajan ja lääkärin saatavuus (OHL 2013/1287, §15–17;

Mahkonen 2015). Myös moniammatillinen asiantuntijaryhmä kuuluu yksilöllisen oppilashuollon piiriin. Yksilökohtainen oppilashuolto perustuu vapaaehtoisuuteen ja se edellyttää oppilaan ja/tai tämän huoltajan suostumuksen.

Yksilöllisellä oppilashuollolla on tärkeä tehtävä lasten ja nuorten tuen tarpeiden tunnistamisessa ja tuen piiriin ohjaamisessa. Määräaikaisissa terveystarkastuksissa, jotka toteutetaan 1., 5. ja 8. luokalla tarkastellaan niin oppilaan fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia kuin oppimista ja koko perheen hyvinvointia (THL 2023b).

3.3 Sosiaaliset suhteet - Loving

Oppilaan ja opettajan välisellä vuorovaikutuksella ja erityisesti sen laadulla on tutkimusten mukaan merkittävä vaikutus oppilaan koulunkäyntiin. Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen vaikutukset kattavat oppimisen ja koulussa viihtymisen (Birch & Ladd, 1997; Pianta & Stuhlman, 2019) sekä motivaation ja osallisuuden kokemuksen (Lerikkanen & Pakarinen, 2018). Opettaja-oppilasvuorovaikutusta on tutkittu laajasti eri näkökulmista, ja tässä esittelemme lämpimyteen ja konflikteihin perustuvan näkökulman (Pianta, 2001).

Viime aikoina laajalti käytetty lähestymistapa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen on Piantan (2001) malli. Tässä mallissa vuorovaikutusta tarkastellaan lämpimyden, konfliktien ja riippuvuuden kautta. Lämpimässä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa korostuvat läheisyys ja avoin kommunikaatio, mahdollistaen oppilaalle avoimuuden opettajalle mieltä painavissa asioissa. Toisaalta konfliktit luonnehtivat epäsopuisaa vuorovaikutusta, jossa yhteisymmärrystä ei synny ja molemminpuolinen turhautuminen voi esiintyä. Riippuvuus opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa näkyy oppilaan ripustautumisena ja omistushaluisena käyttäytymisenä opettajaa kohtaan (Muhonen ym., 2016).

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadulla on merkittävä vaikutus oppilaan koulunkäyntiin. Oppilaan koulussa menestymistä, kouluun sopeutumista, sosiaalista kompetenssia sekä matematiikan ja äidinkielen minäkuva ennustaviksi tekijöiksi on todettu lämpimyys, konfliktit ja

riippuvuus (Birch & Ladd, 1997; Pianta & Stuhlman, 2019; Hamre & Pianta, 2001). Näitä tekijöitä voidaan myös käyttää ennustamaan oppilaan akateemista suoriutumista ja käyttäytymistä aina 8. luokalle saakka. Erityisen pitkäkestoisia vaikutuksia oppilaan myöhemmässä elämässä on todettu olevan negatiivisella, konflikteja ja riippuvuutta sisältävällä vuorovaikutuksella (Hamre & Pianta, 2001). On havaittu, että opettajan ja oppilaan välisillä ristiriidoilla on kielteinen vaikutus oppilaan koulunkäynnille. Ristiriitojen on nähty olevan yhteydessä oppilaan heikkoon kouluun sopeutumiseen, sitoutumiseen, sosiaaliseen kompetenssiin ja heikompaan koulumenestykseen (Birch & Ladd, 1997; Pianta & Stuhlman, 2019; Muhonen ym., 2016). Negatiivinen opettaja-oppilasvuorovaikutus heikentää oppilaiden opiskelumotivaatiota ja voi vaikuttaa heikentävästi myös opettajan käyttäytymiseen ja opetusmetodeihin siten, etteivät oppilaiden akateemiset taidot kehity potentiaalin mukaisesti (Pakarinen ym., 2020).

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen lämpimyydellä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia oppilaan koulunkäynnille, kouluun sitoutumiselle ja koulussa suoriutumiselle. Lämpimyyden on todettu edistävän koulumenestystä, kouluun sopeutumista ja positiivista asennetta koulua kohtaan (Birch & Ladd, 1997; Pianta & Stuhlman, 2019). Sen on todettu olevan yhteydessä myös parempaan sosiaaliseen kompetenssiin ja oppilaiden prososiaaliseen käyttäytymiseen koulukontekstissa (Pianta & Stuhlman, 2019; Nurmi ym., 2018; Hipson & Seguin, 2015). Lämpimässä opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa oppilaat nauttivat enemmän oppiaineistaan ja kokevat vähemmän tylsyyttä ja ahdistusta niin matematiikan kuin äidinkielenkin oppiaineissa (Clem ym., 2020). Lämpimässä vuorovaikutussuhteessa toimiva oppilas osaa myös arvostaa opettajan merkitystä suhteessa omaan oppimiseensa (Muhonen ym., 2016).

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen kehittymistä on tutkittu verrattain vähän, mutta nykyisen tutkimustiedon perusteella näyttää siltä, että se muuttuu kouluvuosien aikana. Yleisesti ottaen näyttäisi siltä, että kouluvuosien myötä opettaja-oppilasvuorovaikutuksen lämpimyyks vähenee ja konfliktit lisääntyvät. Ilmiötä selittävää esimerkiksi vuosittain vaihtuvat opettajat ja heidän erilaiset persoonallisuutensa ja opetusmetodinsa (Jerome ym., 2009). Yläkoulussa opettaja voi vaihdella jokaisen oppiaineen osalta, jolloin oppilaan tulisi omaksua jokaisen opettajan persoonallisuus ja opetusmenetelmät. Suomen alakoulujärjestelmä mahdollistaa kuitenkin pitkäaikaisten opettaja-oppilassuhteiden muodostumisen, koska sama opettaja saattaa opettaa

samoja oppilaita usean vuoden ajan. Tämä on merkityksellistä, koska myönteisen vuorovaikutussuhteen rakentuminen vie aikaa (Muhonen ym., 2016). Pianta ja Stuhlman (2019) havaitsivat sekä lämpimyys- että konfliktitasojen hieman laskevan esikoulusta ensimmäiselle luokalle, mikä voi johtua siitä, että oppilaiden kasvaessa opettajan ja oppilaan välinen suhde ei ole enää yhtä keskeinen. Vuorovaikutuksen vähenevä merkitys kouluvuosien aikana voi myös selittää lämpimyysslukemien laskua siten, että oppilaiden itsenäisen työskentelyn määrä kasvaessa myös opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen määrä ja merkitys vähenevät (Jerome ym., 2009). On myös mahdollista, ettei vuorovaikutusta nähdä yhtä merkityksellisenä, koska yksittäisiä opettajia on monia ja merkityksellisen vuorovaikutussuhteen muodostaminen vaatisi enemmän aikaa kuin mitä yläkoulun arki mahdollistaa.

Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että useat tekijät vaikuttavat opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen, mukaan lukien opettajan käyttäytyminen luokkahuoneessa (Scales ym., 2019) ja oppilaan yksilölliset ominaisuudet (Birch & Ladd, 1997; Muhonen ym., 2016). Scalesin ja kumppaneiden (2019) mukaan opettaja voi edistää myönteisen opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen muodostumista kuuntelemalla ja osoittamalla ymmärrystä, joustamalla sekä omien virheiden tunnistamisella ja niistä anteeksi pyytämällä. Tällaisten käytänteiden on nähty vahvistavan oppilaiden luottamusta opettajaa kohtaan. Tämä taas motivoi oppilaita pyrkimään kohti positiivista opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhdetta (Scales ym., 2019). Tällaiset joustavat toimintatavat ovat keskeisiä Ote-ryhmän toiminnassa.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaan tarvitsema tuki opettajalta liittyy opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen laatuun. Muhosen ja kumppaneiden (2016) mukaan opettaja kokee vuorovaikutuksen ristiriitaisempana ja kielteisempänä niiden oppilaiden kanssa, joilla on enemmän tuen tarpeita ja tarvetta ohjaukselle oppituntien aikana verrattuna niihin, jotka eivät tarvitse yhtä paljon yksilöllistä tukea. Pakarinen kollegoineen (2018) on havainnut oppilaan ulospäin suuntautuvien käyttäytymisongelmien lisäävän konflikteja opettajan ja oppilaan välillä, minkä on nähty vähentävän opettajan antamaa tukea ja siten heikentävän myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatua. Toisaalta Nurmi ja kumppanit (2018) ovat tutkimuksessaan saaneet päinvastaisia tuloksia oppilaan saaman tuen määrästä. Heidän mukaansa oppilaan käyttäytymisen ongelmat lisäävät opettajan antamaa ohjeellista tukea.

3.4 Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet – Being

Usein Ote-ryhmässä opiskelevalla nuorella on taustalla moninaisia haasteita, jotka saattavat liittyä niin kotitaustaan, terveydentilaan kuin koulunkäyntiinkin. Tällaisessa tapauksessa oppilas hyötyy moniammatillisesti toteutettavasta tuesta, jossa kartoitetaan sopivia tukikeinoja monien eri toimijoiden taholta. Moniammatillisuudella tarkoitetaan sitä, että tukea suunnittelevat työryhmät koostuvat henkilöstöstä, joilla on erilaisia ammatillisia taustoja, tuoden yhteistyöhön monipuolisesti tietoa, osaamista ja näkemyksiä (Anning ym., 2010; Timonen-Kallio, 2012). Moniammatillisen yhteistyön käsitteellä kuvataan myös tilanteita, joissa työryhmä muodostuu eri organisaatioista, riippuen asiakkaasta ja asiasta, jota käsitellään. Kaikkia työryhmän jäsen tuovat mukanaan ammatillisen osaamisensa ja tiedot asiakkaasta. Yhteistyön pohjalta muodostetaan yhteinen tavoite asiakkaan tukemiseksi (Kontio, 2010).

Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on taritsevien oppilaiden täysipainoisen elämän tukeminen ja edistäminen, sekä ongelmien ratkaisemisessa auttaminen eri ammattilaisten toimesta (Nykänen ym., 2017). Tavoitteena on myös tuen mahdollisuuksien ja osaamisen lisääminen moniammatillisen yhteistyön avulla, tarjoten enemmän kuin yhden asiantuntijan tarjoaman tuen (Honkanen & Suomala, 2019). Moniammatillinen yhteistyö korostuu erityisesti joustavan opetuksen järjestämisessä. Näitä tukimuotoja ovat erityisesti oppilaiden integroiminen, oppilaiden siirtyminen tuen tasolta toiselle, oppilashuollon ja opetuksen erityisjärjestelyt, kuten sairaalaopetus. Keskeistä on, että moniammatillinen ryhmä työskentelee yhteisen tavoitteen eteen ja ensisijaisen huomion kohteena on tuen tarpeessa oleva henkilö ja tämän toiveet. Koulumaailmassa moniammatilliseen yhteistyöhön on osallistuttava opetushenkilöstön lisäksi kouluterveydenhuolto ja/tai kuraattori- ja psykologipalveluja edustavat henkilöt, jotta moniammatillisuuden kriteerit täyttyvät. Oppilaan asioista vastaavat ja häntä opettavat opettajat saavat tietoa opetuksen tai oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnitteluun ja käytännön toteutukseen osallistuvilta asiantuntijoilta, jotka ovat mukana moniammatillisessa yhteistyössä (Opetushallitus, 2014). Moniammatillinen yhteistyö toimii keinona ennaltaehkäistä suurempien ongelmien syntymistä ja mahdollistaa ajoissa puuttumisen ongelmiin. Oppilaan

näkökulmasta se varmistaa, että tilanteen arviointiin ja tuen suunnitteluun osallistuu useampi osaava aikuinen, eikä tuen järjestäminen ole pelkästään yksittäisen opettajan vastuulla (Vainikainen ym., 2015).

Moniammatillinen yhteistyö kouluissa viittaa yhteistyöhön eri ammattilaisten ja asiantuntijoiden välillä oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseksi. Tällainen yhteistyö voi kattaa monia eri aloja, kuten opetus, terveydenhuolto, sosiaalityö ja erityisopetus. Moniammatillinen yhteistyö on tärkeä osa inklusiivista koulutusta ja pyrkii varmistamaan, että kaikki oppilaat saavat tarvitsemansa tuen (Kaukomaa, 2022). Koulunkäynnin tueksi tarvitaan toisinaan monen eri alan ammattilaisen yhtäaikaista osaamista, kun pelkkä opettajan pedagoginen osaaminen ei riitä.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoitus on tuottaa tietoa uuden koulumallin perustamisesta ja sitä kautta madaltaa kynnystä lähteä kokeilemaan Ote-mallia eri kunnissa. Kynnyksen madaltamisen näkökulmasta tutkimus on sidottu teoreettiseen tietoon ja toimintaa on peilattu etenkin Konun (2002) kouluhyvinvoinnin mallin kautta. Tutkimusta voi hyödyntää myös muita koulumalleja luodessa, sillä tutkimuksen on tarkoitus sisältää tärkeitä käytännön asioita.

Toinen tärkeä tehtävä on Joensuun Ote-mallin oma kehitystyö. Jos puolessa vuodessa nousee selkeitä kehityskohteita, on hyvä vaihtaa vielä käytäntöjä. Pyrimme kerronnallisen kuvauksen avulla tuomaan esille prosessin etenemisen mahdollisimman tarkkaan.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten Ote-ryhmä ja sen toiminta kehittyy vuoden aikana?
2. Mitkä tekijät Ote-ryhmän toiminnassa ovat oleellisia kouluhyvinvoinnin näkökulmasta?

5 Menetelmä

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Toimintatutkimusta käytetään yleisnimityksenä tutkimustavoille, joissa tutkimuskohteeseen pyritään jollain tavalla vaikuttamaan tai tekemään tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdistuva interventio. Toimintatutkimukselliset lähestymismallit voidaan jakaa kolmeen osaan: yhteistoiminnallisiin tutkimuksiin, osallistuvaan toimintatutkimukseen tai pelkkään toimintatutkimukseen. Keskeinen piirre toimintatutkimukselle on tutkimuksen objektiivisuus. Tutkimuksissa pyritään havainnoimaan usein kohdetta sitä häiritsemättä tai siihen vaikuttamatta ulkopuolisena. Toimintatutkimuksessa toimintaa ei nähdä luonnollisena, jos ulkopuolinen tutkija tarkkailee sitä. Toimintatutkimus voidaan nähdä avoimena toimintana, jossa tutkittavaan asiaan pyritään suoranaisesti vaikuttamaan ja sitä kautta parantamaan ihmisten elämää. Tutkimuksemme vaikuttaa Joensuussa uuden koulumalliin kehitykseen ja myös muut voivat hyödyntää sitä uusia kouluakäymättömyyden ratkaisuja päättäessään. Onnistuessaan tutkimuksesta saadaan myös vahvaa käytännön hyötyä ja sitä kautta tutkimus parantaa ihmisten elämää. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Toimintatutkimukselle ei ole yleisesti hyväksyttyä, täysin yksiselitteistä määritelmää, vaan se voidaan määritellä lähestymistavaksi, jossa tutkija pyrkii ratkaisemaan ongelmaa yhdessä yhteisön kanssa. Menetelmiin voidaan yhdistää tutkimus, interventio, parempaan pyrkiminen ja tutkittavien yksilöllisyys. Ideaalituloksena toimintatutkimuksella on muutos parempaan.

Toimintatutkimuksen haaste on kuitenkin teorian ja käytännön erottaminen toisistaan, sillä tutkija osallistuu tekemiseen myös käytännössä (Eskola & Suoranta, 1998).

Toimintatutkimuksessa kohteena on aina yhteisö, kokonaisuus tai olemassa oleva ryhmä. Se voi esimerkiksi olla asuinalue, koululuokka tai muu vastaava ryhmä. On tärkeä muistaa, että kaikki kehittäelytyö ei ole toimintatutkimusta. Esimerkiksi pelkkä uuden opetusmetodin kehittäminen ei ole tutkimusta, vaan toimintatutkimuksessa tulee noudattaa yllä mainittuja kriteereitä (Eskola & Suoranta, 1998).

Tutkimuksen raportoinnissa kuvataan tutkimusprosessin eteneminen ja tulokset. Ensin kuvataan kattavasti eteneminen, minkä jälkeen tulokset raportoidaan. Raporttiin kuuluu tutkimusongelma, teoria ja kirjallisuuskatsaus, joiden tulokset tulee kirjata auki huolellisesti. Edellä mainittujen lisäksi tutkimuksessa kuvataan metodologia ja työskentelyn tavat. Raporttiin kuuluu myös kontekstin kuvaus, johon kuuluu toimintaympäristöt ja tutkimukseen liittyvät toimijat (Heikkinen, 2023).

Kerätty aineisto ja sen analysointiin liittyvät kuvataan myös raportissa. Kaikki tutkijoiden tekemät valinnat tulee perustella. Lopussa esitetään tutkimuksessa löydetyt asiat ja huomiot, joiden kanssa voi käyttää kaavioita, kuvioita tai kuvia. Viimeisenä esitellään mahdolliset jatkotutkimukset ja toiminnan kehittämiseen liittyvät suunnitelmat (Heikkinen, 2023).

Lähestymistapamme tutkimukseen on sekoitus pragmatismia ja konstruktivismia. Pragmatismi korostaa tiedon käytännöllistä luonnetta. Pragmatismien lähtökohta on, että kaikkea inhimillistä ajattelua, tieteellistä tiedonmuodostusta, totuutta, oppimista ja vuorovaikutusta tulisi tarkastella toiminnan näkökulmasta. Keskeinen ajatusmalli on, että käytännön toiminnan tulisi muodostaa kokemuksen kanssa kaiken tiedonmuodostuksen perustan. Tutkimuksessa on hyödynnetty kerronnallisuutta, joka liittyy tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, jolloin se liittyy myös konstruktivismiin. Sen perusajatuksena on, että tieto muodostuu ihmisillä aikaisemman tiedon ja kokemuksen varaan (Heikkinen, 2018).

Tutkimuksen raportti on aloitettu muistiinpanoilla kevästä 2023, jonka lisäksi raporttia varten on tehty viikoittaiset muistiinpanot, joista gradun tekijät keskustelevat tutkimuksen ulkopuolisen erityisluokanopettajan kanssa. Gradua on myös annettu tekovaiheessa luettavaksi kahdelle toiselle opiskelijalle tutkijatriangulaation saavuttamiseksi. Tutkijatriangulaatiossa tutkijoiden on neuvoteltava havainnoinnistaan ja näkemyksistään paljon, jotta päästään yksimielisyyteen erilaisista tutkimukseen liittyvistä ratkaisuista ja asioista. Keskeinen syy luotettavuuden näkökulman lisäksi tutkijatriangulaation hyödyntämiseen on Eskolan ja Suorannan (1998) mainitsema hyödyt tutkimuksen monipuolistumiseen ja laajempiin näkökulmiin.

Esimerkki toimintatutkimuksesta on väitöskirja merkityksellisyyttä, vastuullisuutta ja uuden luomista -Erytystä tukea tarvitsevan lapsen ja vanhemman toiminnasta teknologiakerhossa - tutkimus Kaisa Pihlaiselta (2013). Menetelmän valinnan keskeinen syy oli mahdollisuus tarkastella tutkittavaa kohdetta pidemmän aikaa. Vaikka kyseinen työ ei ole suoraan koulumaailmasta, siinä on paljon samoja piirteitä kuin tämän pro gradun tutkimuksessa. Osallistavasta toimintatutkimuksesta menetelmänä löytyi vastaavanlainen toimintaa tutkiva pro gradu työ, jossa Laura Kiretti (2013) tutki Saimaan Nuorisoseurojen ja Saimaan Kalevan Nuorten teatteriryhmien toimintaa.

Toimintatutkimuksessa ja laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti hyväksytään tutkimuksen olevan luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille. Moni vaativa laadullinen menetelmä muistuttaaakin paljon arkielämän vuorovaikutusta. Tämän takia myös eettisen puolen kanssa on oltava huolellinen (Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Kyseessä on myös selkeä interventio, jota havainnoidaan suunnittelusta ensimmäiset puoli vuotta. Tutkimuksessa on kuitenkin myös osallistuvan havainnoinnin piirteitä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan. Keskeistä tutkimuksessa on, että yksilöiden sijaan tutkitaan kokonaisuutta ja sen toimivuutta. Päätös perustuu yksilöiden vaikuttamiseen: tutkijat haluavat tässä tapauksessa olla varmoja, ettei tutkimus vaikuta oppilaisiin, jotka käyvät koulua tutkitussa ryhmässä.

Aineiston analyysi toimii kerronnallisen kuvauksen tukena, jotta Ote-ryhmän etenemisprosessi tulee selvästi esille. Suunnitteluvaiheeseen ja ensimmäiseen puoleen vuoteen liittyy keväällä 2023 aloitetut muistiinpanot. Aineisto koostuu vähintään viikoittain tehdyistä muistiinpanoista, jotka koostuvat havainnoista, toisen opettajan kanssa käydyistä keskusteluista ja muiden yhteistyötä tekevien ihmisten kanssa pidettyjen suunnittelupalaverien muistiinpanoista, jotka on lopulta koostettu helpommin luettavaan muotoon.

5.2 Aineiston hankinta

Aineistot koostuivat vapaamuotoisista muistiinpanoista, joita kertyi suunnitteluvaiheesta (1.2.2023) tarkastelemamme ajan loppuun asti (20.12.2023) Tekstitedostoksi muotoiltua aineistoa kertyi yhteensä 16 sivua (Arial 12) aineiston teemoista on analyysivaiheessa keskusteltu ryhmän toisen erityisluokanopettajan kanssa. Tätä analyysivaihetta avataan tarkemmin aineiston analyysiosiossa. Muistiinpanoja on jatkettu tutkimusajan jälkeen jatkotutkimuksen mahdollisuutta varten ja jatkotutkimuksen mahdollisuuksista on käyty keskustelua Pielisjoen koulun rehtorin kanssa. Ensimmäiset merkinnät ovat keväältä 2023, jolloin Ote-ryhmän mahdollista perustamista Joensuuhun alettiin kartoittaa. Tutkimustiedotteessa (liite 1) on mainittu, ettei tutkimus käsittele tietosuoja-asioita tutkimuseettisistä syistä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistus (2019) on huomioitu aineistoa kerätessä. Tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä.

5.3 Aineiston analyysi

Aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin ja narratiivisen analyysin menetelmin. Molempiin tutkimuskysymyksiin vastauksen saavuttaminen edellytti useampaa menetelmää ja narratiivisen analyysin menetelmillä saatiin kerronnallinen kuvaus, jolla tapahtuma on kuvattu.

Sisällönanalyysissa keskitytään asioihin aiheisiin ja teemoihin, joista aineisto kertoo. Tässä tapauksessa aineistolla tarkoitetaan muistiinpanoja siitä, miten ryhmä ja sen toiminta on kehittynyt Joensuussa. Laadullisen sisällönanalyysin käsitteeseen liittyy keskeisesti erot sisällönanalyysiin (content analysis), tai toiselta nimeltään sisällönerittelyyn. Sisällönerittelyä on käytetty sisältöjen analyysia kuvaavaksi nimitykseksi, kun laajojen aineistojen analyysissa on käytetty myös määrällisen analyysin ja jopa tilastollisen analyysin keinoja. Ennen tätä aineistosta koodataan sisältöä koskevia luokkia, joiden välisiä suhteita tarkastellaan (Seppänen, 2005).

Aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui Braunin ja Clarken (2006) kehittämä teema-analyysimenetelmä, joka sisältää seuraavat vaiheet:

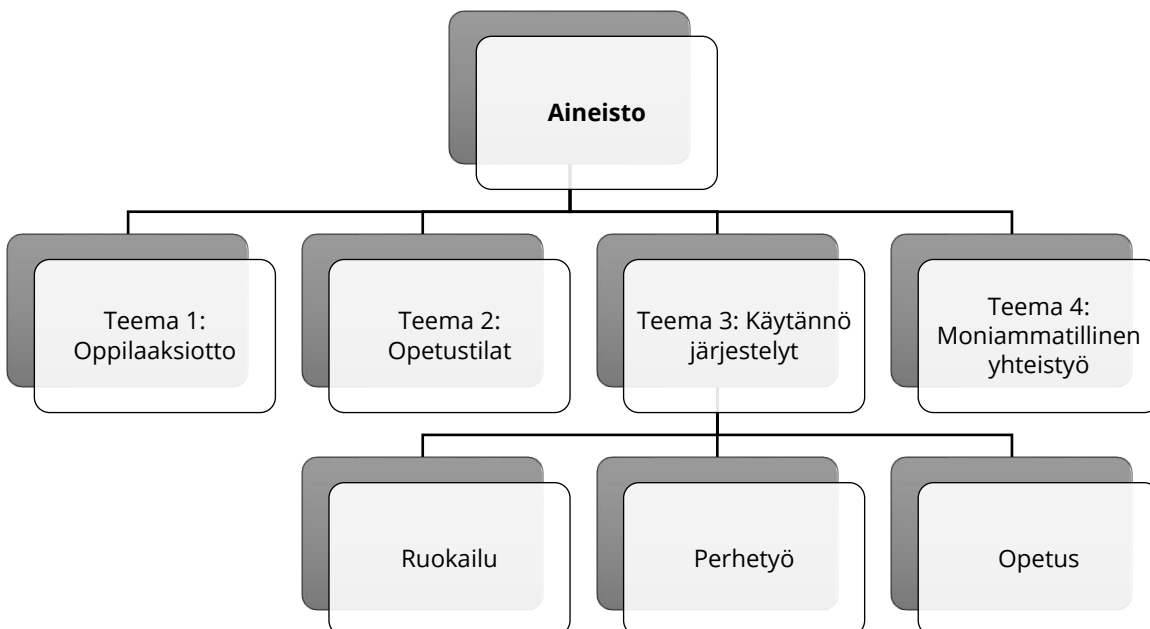
1. Aineistoon tutustuminen: Perehdytään aineistoon lukemalla ja tekemällä muistiinpanoja
2. Alustavien koodien luominen: Kiinnostavien piirteiden koodaus järjestelmällisellä tavalla koko aineiston laajuisesti, keräten tietoa ja luoden alustavaa koodia.
3. Teemojen etsiminen: Koodien kokoaminen mahdollisiksi teemoiksi, keräten kaiken aineiston, joka liittyy jokaiseen mahdolliseen teemaan.
4. Teemojen tarkastelu: Tarkistetaan, toimivatko teemat suhteessa koodattuihin oteanalyysiin.
5. Teemojen määrittely ja nimeäminen: Jatkuvaa analyysiä teemojen yksityiskohtien hiomiseksi ja analyysin kertoman kokonaiskuvan parantamiseksi, luoden selkeät määritelmät ja nimet jokaiselle teemalle
6. Raportin laatiminen: Viimeinen mahdollisuus analysointiin. Näyttävien ja vakuuttavien esimerkkien valinta, valittujen otteiden lopullinen analyysi, analyysin liittäminen takaisin tutkimuskysymykseen (Braun & Clarke, 2006).

Elo ja Kyngäs (2007) ovat jakaneet sisällönanalyytit induktiiviseen tai deduktiiviseen analyysiin. Analyysi on induktiivinen, mikä valittiin, sillä aiheesta ei ole tutkimusta, joten tieto on hajanaista. Deduktiivinen lähestymistapa taas on hyödyllinen, jos testataan ennalta määriteltyä teoriaa tai hypoteesia.

Narratiivisen analyysin painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa, aineiston sisältämien kertomuksien avulla. Se ei kohdistu huomiota yhtä vahvasti luokitteluun kuin muut analyysimuodot, vaan se muodostaa uuden kertomuksen. Huomio kohdistuu kronologisesti etenevän, ehjän ja juonellisen kertomuksen tuottamiseen. Kerronnallisuuden sovellukset perustuvat ajatukseen, jonka mukaan ihmisen identiteetti rakentuu kertomuksen välityksellä. Kerronnallisuus on hyvä käytännölliseen lähestymiseen (Heikkinen, 2018).

Aineiston analysointi aloitettiin kasaamalla aineisto helposti luettavaan muotoon, sillä aineisto oli suurimmilta osin kirjoitettu kalenteriin. Tässä vaiheessa alettiin myös käymään keskusteluja tutkimuksessa avustaneen ryhmän toisen erityisluokanopettajan kanssa aiheesta. Avustamisella tarkoitetaan tässä tapauksessa keskustelutukea analyysiin näkökulman laajentamiseksi.

Kun muodostetaan kategorioita induktiivisen sisällönanalyysin avulla, tutkija tekee päätöksen tulkinnan kautta siitä, mitkä asiat sijoitetaan samaan kategoriaan. Tulkintaprosessissa tutkija pyrkii löytämään yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia aineistossa sekä luomaan merkityksellisiä ryhmiä, joihin samaan kategoriaan kuuluvat asiat voidaan sijoittaa (Elo & Kyngäs, 2007). Aineistosta etsittiin toistuvat teemat, joita lähdettiin jakamaan kokonaiskuvan saavuttamiseksi. Osiot toimivat alussa numeroilla 1–5. Jaottelun jälkeen numeroille lähdettiin keksimään nimet, joista muodostuivat pohdinnan jälkeen aineiston keskeiset teemat. Jaetut aineistot käytiin läpi ja yksittäisiä nostoja poistettiin. Teemoja jakaessa keskusteltiin toisen Ote-ryhmässä toimivan erityisluokanopettajan kanssa, ovatko teemat olleet myös hänen näkemyksestään keskeisiä. Lopullisia teemoja jakaessa pyrittiin huomioimaan Konun (2002) mallin mukaisia asioita tutkimuskysymysten näkökulmasta.



Kuvio 1. Aineiston teemoittelu

Valitut teemat olivat keskeisiä ryhmän perustamisen kannalta ja keskusteluissa ei noussut esille asioita, joita kyseiset teemat eivät olisi sisältäneet. Nämä teemat on esitelty kuviossa 1.

Relevanttius oli kriteerinä sekä lainausten, että teemojen jakamisessa. Teemojen perusteella kirjoitettiin kuvaus ryhmän toiminnasta. Käytännön järjestelyt jaettiin myös alateemoihin aiheen laajuuden vuoksi. Kolme alateemaa olivat ruokailu, perheet ja opetus. Käytännön järjestelyihin jaettiin myös ne, jotka eivät sopineet neljään muuhun pääteemaan. Nämä jakautuneet teemat ovat havainnollistettu seuraavassa kuviossa 2.

| Jakautuneet teemat | |
|---|---|
| Oppilaaksiotto | Ryhmän tilat |
| "Saadaanko konsultoivat yhteistyöhön oppilaaksiottoa ajatellen? 23.3.2023 | "Nuokkari meidän käytössä aukioloon asti. Kysy (ryhmän toiselta erityisopettajalta) mitä mukaan koululta" 13.4.2023 |
| "Otetaan oppilaita koko Joensuun alueelta jos pollit ja er. tuen päätös löytyy" 14.4.2023 | "Tiloista hyvää palautetta tutustumisissa." 10.5.2023 |
| "Neljältä koululta oppilaita" 6.5.2023 | " Esitellään nuorisovaltuustolle toimintaa, koska toimivat myös samoissa tiloissa." 6.8.2023 |
| "Oppilaat (3:n oppilaan nimet) mukaan otteelle" 10.5.2023 | "Tilat toimii yllättävän hyvin ja porukka pääsee paikalle." 11.9.2023 |
| "Millainen hakemuslomake valmistellaan?" 22.5.2023 | "Neljän vuoden jatko samoissa tiloissa!!" 15.12.2023 |
| "Hoidetaan oppilaaksiottoa itse konsultoivien avulla, jos saadaan lupa" 11.9.2023 | |
| "Konsultoiva arvioi ja esittää meille. Jos meidän materiaalia, laitetaan sähköpostia johdolle, jotta saadaan lupa ottaa" 28.11.2023 | |
| Käytännön järjestelyt | Moniammatillinen yhteistyö |
| "Ruokahuolto kuntoon asap" 10.5.2023 | "Saadaanko lasu ja psyka mukaan?" 19.5.2023 |
| "Miten saadaan koirat mukaan?" 23.5.2023 | "Sijaishuolto kävi tutustumassa" 17.10.2023 |
| "Pataluodon keittiöltä ruoat kuljetuksella." 29.5.2023 | "Sossu soitti paikkatilannetta ja kysyi |

| | |
|--|--|
| | neuvoa keissin kanssa.” 20.11.2023 |
| ”Kaikki tekevät omaan tahtiin hommat.” 24.8.2023 | ”PTA ja Perpe mukaan yhteistyöhön?” 11.12.2023 |
| ”Jalkautuminen auttaa kontaktissa.” 11.9.2023 | |
| ”Vanhemmat ei tykkää Wilmasta” 11.9.2023 | |

Kuvio 2. Jaotellut teemat

Kuviot esittävät teemojen jakautumisen kronologisessa järjestyksessä, jota käytämme narratiivisen analyysin tukena. Niissä näkyy esimerkkien kautta Heikkisen (2018) määrittämä tarinallisuus, minkä muistiinpanojen eteneminen ja tarinallisuus tuovat.

Aineiston muistiinpanot jakoutuivat lopulta neljän teeman alle.

- oppilaaksiotto: aineistossa mainitaan oppilaaksiottoon liittyvä asia.
- ryhmän tilat: aineistossa mainitaan tilat millään tavalla.
- käytännön järjestelyt: jaettiin myös alateemoihin: ruokailu, perhetyö, opetus.
- moniammatillinen yhteistyö: kaikki maininnat muista ammattilaisista.

Teemojen ja alateemojen hahmotuttua löytyi keskeiset teemat, joiden avulla ryhmän vaiheet ja toiminnan kehitys hahmottuivat. Muistiinpanoista kerrottiin ryhmän toiselle erityisluokanopettajalle ja niistä keskusteltiin, jotta näkemykset eivät olisi ainoastaan tutkijoiden omia. Keskustelun ja aineiston pohjalta kirjoitettiin raportti, joka sisältää kerronnallisen kuvauksen ja tutkimuksen tulokset.

6 Tulokset

6.1 Ote-ryhmän toiminnan kehitys

Kuvaus ryhmän kehittämisestä on tehty huomioiden aineistosta esille nousseet keskeiset teemat. Analysoimalla ja keskustelulla gradun tekijöiden ja ryhmän toisen opettajan kanssa on luotu kuvaus ryhmän kehittämisen vaiheista. Kuvauksessa keskitytään Ote-ryhmän kehitykseen, ja osaksi kertomusta on valittu havainnollistavia aineistolainauksia.

Ote-prosessi Joensuussa lähti alkuun tammikuussa 2023 Joensuun kaupungin erityisopettajien tutustumisella Kuopion Ote-ryhmään. Malli oli todettu Kuopiossa toimivaksi kouluakäymättömyyden ennaltaehkäisevänä tekijänä, jonka takia mallia lähdettiin kokeilemaan myös Joensuussa. Tämän päätöksen jälkeen alkoi aineistona olevien muistiinpanojen kirjoittaminen.

Hanke lähdettiin toteuttamaan kahden opettajan mallina, johon valikoitui mukaan Pielisjoen koulun kaksi keskitetyn pienryhmän opettajaa, jolloin ”kahden opettajan luokat muuttuvat yhdeksi otteeksi”. Pielisjoen koululla toimi lukuvuonna 2022–2023 kolme keskitettyä pienryhmää ja yksi EMO-ryhmä eli emot kyseisten luokkien oppilaat tulevat koko kaupungin alueelta, eikä ainoastaan Pielisjoen koulun kouluunottoalueelta. Käytännössä Ote muutti keskitettyjen ryhmien rakenteita niin, että yksi keskitetty, sekä yksi EMO-ryhmä vaihtuivat yhdeksi kahden opettajan ja yhden ohjaajan Ote-ryhmäksi.

Pielisjoen koulun keskitetyistä pienryhmistä valikoitiin oppilaita, jotka voisivat hyötyä Ote-pienryhmästä. Keskeisinä kriteereinä olivat koulupoissaolot, sekä valmis opettaja-oppilas -suhde, jolla ehkäistiin aikaisemmin poissaolokierteeseen joutuneiden oppilaiden uutta putoamista. Oppilaiksi rajattiin tässä vaiheessa lukuvuonna 2023–2024 8. -ja 9. vuosiluokkaa suorittavat oppilaat, sillä ”Isot määrät taito- ja taideaineita ovat haastavia”.

Keskeinen kriteeri ryhmään pääsyyn oli erityisen tuen päätös. Lisää oppilaita Ote-ryhmään tuli sairaalakoulun konsultoivien erityisopettajien kautta. Uusien oppilaiden kanssa alettiin tehdä suunnitelmallista nivelyötä huhtikuussa 2023, jota kuvastaa päiväkirjamerkintä: ”Sovitaan tutustumiset uusille oppilaille. Yritetään tehdä nivelyö mahdollisimman hyvin, että syksy lähtee helposti käyntiin.”

Ensikontakti uusiin oppilaisiin tuli koulupalavereissa, joihin opettajat menivät kertomaan Ote-ryhmän tarkoituksesta. Halukkaille oppilaille ehdotettiin tapaamista opettajan kanssa jo kevään aikana, jotta kynnys koulunkäyntiin madaltuisi jo syksyllä. Oppilaille tarjottiin myös mahdollisuutta siirtyä Pielisjoen koulun Ote-ryhmäksi muuttuviin keskitettyihin pienryhmiin kevään 2023 aikana suorittamaan opintojaan. Huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä kuvastaa seuraava päiväkirjamerkintä: ”Jalkaudutaan koteihin, jos vanhemmat huolivat. Pitää pohtia, miten päivät eivät veny liian pitkiksi, jos lähetään palavereiden lisäksi myös kotikäynneille. Tasoittunee ajan kanssa.”

Osalle oppilaista tehtiin kotikäyntejä opettajien toimesta. Kotikäyntien jälkeen sovittiin tapaamisia Ote-ryhmän tiloihin, jotta tulevien opettajien lisäksi myös uudet tilat tulisivat tutuksi. Samalla sovittiin ensimmäisten koulupäivien pituudet, sekä keskusteltiin oppilaiden omista tavoitteista. Tapaamiskerroilla aloitettiin myös tiivis yhteistyö tulevien Ote-oppilaiden huoltajien kanssa. Oppilaspaikkoja jätettiin keväällä myös täyttämättä tarkoituksena olla apuna myös lukukauden kesken Ote-paikkaa tarvitseville oppilaille.

Elokuussa 2023 Ote-ryhmässä aloitti 11 oppilasta. Tilat koettiin toimiviksi, sillä ne mahdollistivat jokaiselle oman tilan tai vaihtoehtoisesti muiden oppilaiden kanssa olemisen, riippuen oppilaan yksilöllisistä tarpeista. POL 18§- päätöksellä lyhyempää päivää tekevien koulun alku porrastettiin, jotta tuen kohdentaminen olisi helppoa. Tämä meni myös luontevasti oppilaiden tarpeiden mukaan. Kaikille tarjotaan kuitenkin mahdollisuus opiskella 8.30–14.00 välisenä aikana. Aineiston mukaan oli ”Sekava alku. Pidetään oppilaat kahdessa ryhmässä niin saadaan jaettua paperitöitä ja kirjataan kaikki mahdollinen ylös, koska näitä on mahdoton muistaa”.

Jokaiselle oppilaalle tehtiin syksyn voinnin perusteella henkilökohtainen suunnitelma siitä, miten opintoja suoritetaan eteenpäin. Suunnitelma sisälsi tavoitteet, menetelmät ja koulupäivien pituudet. Suunnitelman tekemisessä kuultiin oppilaan ja huoltajan lisäksi myös moniammatillisia yhteistyökumppaneita, kuten nuorisopsykiatrian henkilökuntaa. Tarvitsevimille päätettiin tarjota mahdollisuus alussa tunnin koulupäivään rytmin saamiseksi. Keskeistä oli oppilaan hyvinvoinnin huomioiminen.

Keskeistä Ote-opetuksessa on koulurakennuksen ulkopuoliset tilat. Kevään ”Palaverissa sovittu, että saadaan toimia Whisperin tiloissa”. Samoissa tiloissa toimii erillisessä huoneessa myös Joensuun nuorisovaltuusto. Käytännön asioista tiloihin liittyen sovittiin myöhemmin kokouksessa, jossa oli koulutoimen edustajien lisäksi myös nuorisotyön koordinaattori. Ote-ryhmä noudattaa nuorisotila Whisperin turvallisuussuunnitelmaa, jonka lisäksi opettajilla on keväällä 2023 tehty keskitettyjen ryhmien oma turvallisuusohje.

Jatkuva oppilaan hyvinvoinnin arvio on keskeinen osa Ote-opetusta. Opettajat arvioivat oppilaan jaksamiskyvyn, keskustelevat oppilaan kanssa päivittäin ja tekevät tiivistä yhteistyötä huoltajan ja oppilaan kontaktien kanssa. Keskeisenä on myös kontaktin saaminen oppilaaseen tai huoltajaan poissaolopäivinä. Jokaiselle oppilaalle on sovittu tähän yksilöllinen toimintamalli, kuten huoltajalle soitto tai sosiaalisen median kautta viestiminen oppilaalle. Pyrittiin siis löytämään, ”kaikille oma tapa olla yhteydessä”.

Samoissa tiloissa työskentelevien nuoriso-ohjaajien palaute samoissa tiloissa työskentelemisestä on ollut positiivista. Toinen opettajista kävi toisella kouluviikolla kertomassa nuorisovaltuuston jäsenille työstä heidän tiloissaan ja keskustelemassa yhteistyöstä. Opettajien ja nuorisovaltuuston koordinaattorin mukaan myös tämä puoli yhteistyöstä on ollut toimivaa.

Jo elokuun 2023 aikana on huomattu, että yhteistyö koulun oppilashuollon kanssa on vähäistä, sillä ”oppilashuollolla ei ole hirveästi annettavaa ja yhteistyö muiden toimijoiden kanssa ei ole selkeää”. Oppilashuollolla ei ollut lääkäriä lukuun ottamatta erityistä tarjottavaa liittyen oppilaiden haasteisiin. Opettajat auttavat tarvittaessa oppilaita ja huoltajia eri tukien piireihin.

Opettajat ovat alkaneet luomaan yhteistyöverkostoa Ote-ryhmän ympärille yleisimmistä yhteistyökumppaneista, kuten nuorisopsykiatriasta ja sosiaalihuollosta.

Kuukaudessa selkeät rutiinit ja käytänteet ovat syntyneet. Tässä vaiheessa on huomattu eriyttämisen merkitys jo päivärutiinitasolla. Opetus alkaa 8.30, mutta jokaisella oppilaalla on sovittu yksilöllinen koulu-aika ja oppiaineiden suoritusmäärä päivätasolla. Viimeiset oppilaat saapuvat paikalle pääosin kello 11.00–12.00. Oppilaita kannustetaan tulemaan kouluun edes lyhyeksi aikaa vaikeinakin päivinä, jotta koulurytmi säilyisi. Osalle oppilaista on tehty oma lukujärjestys, kun taas osan kanssa katsotaan yhdessä koulupäivän aluksi päivän urakka, josta tulee suoritua ennen koulupäivän loppua. Tarkkaa suunnitelmaa ei tehdä osalle vaihtelevan voinnin takia. Opettajat tukevat oppilaita kouluun tulemisessa kävelemällä vastaan, hakemalla oppilaita kotoaan tai jalkautumalla koteihin päivän resurssien puitteissa.

Erään Joensuulaisen koulun luokasta oli noussut tarve useammalle oppilaalle Ote-paikasta. Rajallisten paikkojen takia ”Sovittu x-koulun kanssa tukijaksoista”, joiden avulla on tarkoitus saada koulurytmiä kuntoon ja löytää toimivia opetusmenetelmiä jaettavaksi kyseisen luokan opettajille.

Tukijaksojen tarkoituksena on saada oppilas käymään eri ympäristössä koulua tavoitteena integroida oppilas takaisin omaan ryhmäänsä. Tukijaksolla pyritään helpottamaan omaan kouluun menoa koulurutiinin löytymisen kautta. Lisäksi jakson aikana pyritään löytämään keinoja ennaltaehkäistä poissaolojen syntymistä jatkossa.

Paluuta omaan lähikouluun helpotettiin tutustumispäivillä, joista ensimmäisessä opettaja oli mukana osan päivää. Lukukauden lopuksi molemmille pidettiin kouluneuvottelut, jossa käytiin läpi syksyä ja keskusteltiin tarvittavista tukitoimista.

Syyskuussa Ote-ryhmässä aloitti ensimmäinen opetusharjoittelija. Myös muita harjoittelujaksoja Ote-ryhmään on sovittu pitkän lukuvuotta. Harjoittelijoista ”kaikki haastattelun kautta. Toinen hoitaa opet, toinen muut alat, jos saadaan. Hyödynnetään ensimmäistä harjoittelijaa perehdytysohjelman tekemisessä”.

Oppilaiden elämän ja koulunkäynnin haasteisiin on reagoitu yhteistyöllä sosiaali- ja terveydenhuollon, sekä huoltajien kanssa. Aineisto kertookin, että ”yritetään saada sosiaalihuolto mukaan mahdollisimman nopeasti yhteistyöhön.” Tarvittaessa on järjestetty nopealla varoitusaajalla kouluneuvottelu, jossa yritetään löytää uusia keinoja oppilaan kouluun pääsemiseksi.

Oppilaspaikat täyttyivät syksyn aikana. Tämänhetkisellä resurssilla luokan kapasiteetiksi muodostui 16 oppilasta, jotka on jaettu kahdelle opettajalle. Molemmat opettajat työskentelevät pääosin kaikkien oppilaiden kanssa, mutta opettajien kuormituksen vähentämiseksi ja työnjaon selkiyttämiseksi on pysytty yhden opettajan nimeämisessä jokaiselle oppilaalle.

”Oppilaat tauottavat päivää pelaamalla. Bilis, pleikka ja kortit suosiossa. Osa viihtyy paremmin puhelimilla. Mietitään ryhmäyttävää toimintaa”.

Ote-ryhmässä kaikille oppilaille tarjotaan mahdollisuus opiskella omassa tilassa. Opettajien ja ohjaajan antamaa tukea kohdennetaan oppilaiden tarpeen mukaan. Osa oppilaista pelaa keskenään ja ryhmän aikuisten kanssa nuorisotilan välineillä (biljardi, PlayStation, pelikortit). Käytöshaasteiden vähäinen määrä on kiinnittänyt huomiota. Oppilaat ovat poikkeuksetta puhuneet luokan ilmapiiristä opettajan antaessa palautetta positiivisesta käytöksestä. Haastavat hetket on toistaiseksi saatu hoidettua keskustelulla ilman koulupäivien keskeytyksiä.

Oppilaat tulevat pääosin porrastetusti kouluun. Käytännöksi tuli, että ”eniten tukea tarvitsevat tulevat aamusta. Heräämishaasteiset pärjäävät lähtökohtaisesti hyvin, vaikka enemmän väkeä paikalla”. päivän aikana. 8.30–10.00 on hiljaisinta aikaa, jolloin tarvitsevimmat oppilaat saavat tarvittaessa tunniksi opiskella yhdessä aikuisen kanssa.

Joulukuussa Ote-ryhmälle luvattiin toistaiseksi voimassa oleva jatko Joensuun kaupungilla.

Oppilasmäärä kevätlukukaudelle 2024 on 19 oppilasta, jonka takia ryhmään palkataan myös toinen koulunkäynninohjaaja kevään ajaksi.

Yhteistyöverkostoa lähdettiin laajentamaan oppilaiden hyvinvoinnin parantamiseksi. Moniammatillinen yhteistyö myös auttaa tavoittamaan oppilaita, joista on noussut huoli kouluakymättömyyden näkökulmasta.

6.2 Kouluhyvinvoinnin ulottuvuudet Ote-ryhmässä

Ensimmäisen puolen vuoden näytön perusteella voidaan todeta Ote-ryhmän lähteneen positiivisesti käyntiin ja saaneen rutinoituneita toimintamalleja. Ryhmän tarve näkyy täysin oppilaspaikkoina ja oppilaspaikkojen kyselyinä. Syksyn aikana palautetta tuli oppilaiden vanhempien lisäksi myös yhteistyökoululta ja muilta yhteistyökumppaneilta kuten lastensuojelusta ja terveydenhuollon puolelta. Lyhyttäkin päivää tekevien kohdalla voidaan puhua myös kouluun kiinnittymisestä ainakin emotionaalista näkökulmasta.

Konun (2002) malliin peilaten Ote-opetuksessa olleilla oppilailla näkyy kaikkien neljän eri osa-alueen muutokset. Olosuhteiden muutos on keskeisin muutos: oppilaat pääsevät toimimaan koulurakennuksen ulkopuolella erilaisessa oppimisympäristössä. Olosuhteisiin liittyvät viihtyisyys, opetuksen järjestely, säännöt, rangaistukset ja erityispalvelut. Seurannan perusteella jokaiseen osa-alueeseen tulee muutos. Viihtyisyyden arviointia on vaikea laittaa millekään tietylle asteikolle, mutta kyseiset tilat ovat suunniteltu nuorille, eikä tiloista ole tullut negatiivista palautetta henkilökunnalle syksyn aikana. Opetuksen järjestelyt eroavat merkittävästi yleisopetuksesta, sillä jokaiselle luodaan oppilasta kuunnellen omat järjestelyt. Tarvittaessa opettaja tai koulunkäynninohjaaja on jatkuvasti saatavilla. Perinteistä luokkamuotoista opetusta ei ole. Sääntöjä ei ole tehty erikseen. Oppilailta edellytetään arjessa koulutyön etenemistä, sekä hyviä käytöstapoja, joita tarvittaessa avataan konkreettisesti. Käytöshaasteita näkyy erittäin vähän, jonka takia erityistä tarvetta erillisen sääntölistan tekoon ei ole ollut. Haastavat tilanteet puretaan oppilaan kanssa välittömästi, jos sellaisia ilmenee. Toimintatavat käydään oppilaiden kanssa läpi ryhmässä aloittaessa. Opiskelijahuollon palveluista on hyödynnetty pääosin terveydenhoitajaa ja lääkäriä. Kuraattoripalvelut ovat tarvittaessa saatavilla.

Sosiaaliset suhteet käsittävät Konun (2002) mallissa oppilaiden keskinäiset suhteet, opettaja-oppilassuhteet sekä vanhempien osallistumisen kouluasioihin. Kiusaamiseen on ryhmässä nollatoleranssi. Ote-ryhmä mahdollistaa opettajille tarkemman oppilaiden välisten suhteiden valvonnan. Moni oppilas viihtyy myös paljon itsekseen. Syksyn aikana kiusaamistapauksia ei tullut tietoon. Opettaja-oppilassuhteen merkitystä korostetaan ryhmän toiminnassa. Merkittävä ero on, ettei opettajilla tai ohjaajalla ole taukotilaa, vaan työskentelyiden välissä aikaa vietetään oppilaiden kanssa. Oppilaiden kanssa pelataan ja keskustellaan myös koulun ulkopuolisista asioista. Vanhempien kanssa pyritään tekemään mahdollisimman tiivistä yhteistyötä. Yhteyttä pidetään Wilman sijaan paljon puhelimitse ja tekstiviestitse. Lisäksi käytössä on Whatsapp- ja Snapchat -sovellukset. Merkittävin syy tähän on, että usealla vanhemmalla ja oppilaalla on negatiivisia kokemuksia Wilman käytöstä toistuvien negatiivisten merkintöjen takia.

Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista keskeistä on oppilaan mahdollisuus vaikuttaa koulupäiväänsä. Aloituseroista ja opetusmenetelmistä keskustellaan alkuun paljon. Oppilaalle pyritään näyttämään, että häntä arvostetaan yksilönä, jotta koulu olisi miellyttävämpi paikka olla. Terveystilaa tarkastellaan Konun (2002) mallissa koettuna terveytenä sekä psykosomaattisina oireina. Koulu tekee tiivistä yhteistyötä terveydenhuollon kautta ja kouluterveydenhoidon palvelut ovatkin pääosin terveystarkastuksia ja terveydenhoitajan kautta lääkärille menoja. Koulukunnan arviointi on keskeistä ja koulukuntoisuudesta keskustellaan moniammatillisen tiimin kanssa oppilaiden HOJKS-keskusteluissa.

Yllä mainitut neljä hyvinvointimallin osa-aluetta korostuvat etenkin viihtyisyyden ja sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Keskeinen ero suuriin kouluihin on erilainen mahdollisuus vaikuttaa jokaiseen osa-alueeseen. Henkilökunnalla on päivän aikana ainoastaan tutut oppilaat ja muuta koulumaailman elämää tapahtumiseen ei ole ympärillä.

Havainnointi ja toiminta ovat yhdessä mahdollistaneet uuden toimintamallin pysymisen Joensuun koulutustarjonnassa. Vaikka Joensuun Ote-ryhmässä on viitteitä muiden kaupunkien malleista, Joensuun versio (kuten muidenkin kaupunkien) on omanlaisensa. Yksi keskeinen ero muihin kaupunkeihin on, ettei Joensuun Ote-ryhmä toimi sairaalaopetuksen alla. Tämän takia on pyritty rakentamaan moniammatillista yhteistyöverkostoa sosiaali- ja terveydenhuollon puolelle.

Opetuksella on kuitenkin yhtäläisyyksiä sairaalaopetukseen, josta molemmilla ryhmää kehittäville ja opettavilla opettajilla on aikaisempaa kokemusta.

Mallin on todettu vastaavan tarvetta Joensuussa. Ryhmälle on vuodenvaihteessa 14 oppilaan jono pelkästään oppilaista, joiden konsultoiva erityisopettaja on arvioinut hyötyvän ryhmän toiminnasta. Paikkoja avataan oppilaiden tuen tarpeen mukaan lisää, mutta toistaiseksi lukukauden paikat ovat täynnä. Keväälle kehitettävä asia onkin, saisiko osaa oppilaista integroitua takaisin lähikouluunsa, jotta akuuteimmissa tilanteissa olevat oppilaat saataisiin ryhmän kautta kiinnittymään takaisin koulumaailmaan.

Kokonaiskuvan ryhmästä pystyi jatkuvan kehittämisen takia luomaan vasta joulukuussa 2023. Tässä vaiheessa oppilaaksiotto-prosessi ja yhteistyöverkosto olivat muodostuneet selkeiksi. Yhteistyöverkosto kuitenkin kasvaa, sillä eri moniammatillisten toimijoiden kanssa on sovittu kevään puolelle tapaamisia, joissa pohditaan mahdollista yhteistyötä ja sen toimivuutta.

Ote-ryhmän toiminnan ydin on alun suunnitelmien mukaan oppilaan vahva yksilöllinen tukeminen moniammatillisesta verkostosta hyödyntäen. Keskeisenä erona totuttua koulumaailmaa ovat nuorisotilan tilat, jotka itsessään ovat osoittautuneet kynnykseksi madaltavaksi menetelmäksi kouluun paluuseen. Toiminta vapauttaa myös kaupungin resursseja muualle, sillä toimivalla työ mahdollistaa kouluikäisten opettajiin menevän resurssin siirtämisen muuhun tarvittavaan opetustyöhön.

Toiminnan kehityksessä merkittävin asia on ryhmän konkreettinen aloittaminen suunnittelun jälkeen elokuussa 2023. Oppilaaksiotto-prosessi on kehittynyt ja yhteistyöverkosta on alettu laajentamaan tavoitteellisesti. Alkuvuodesta 2023 lähteneestä mallista on tiloineen tullut toimiva erillinen kouluyksikkö. Sopivat tilat ovat kustannustehokkaat ja ruoka kuljetetaan Pataluodon koulun keittiöstä päivittäin. Ruokatilauksen tekevät opettajat. Ote-ryhmä on Pielisjoen koulun alainen ja tekee tiivistä yhteistyötä muiden kaupungin keskitettyjen pienryhmien kanssa. Tieto ryhmästä on levinnyt muihin kouluihin ja oppilaita tarjotaan eri puolilta kaupunkia.

Ote vastaa tarpeeseen Joensuussa. Ryhmän paikoille on kova kysyntä ja useamman kymmenen oppilaan jonosta on pystytty auttamaan kriittisimmissä tilanteissa. Kouluakäymättömyys ei ole ainoastaan Joensuuta, vaan koko Suomea koskettava ilmiö. Jokaisella oppilaalla on yksilölliset syyt jäädä pois koulusta ja uusille kustannustehokkaille positiivisia tuloksia tuoville malleille on tarvetta. Kouluakäymättömyyden näkökulmasta ryhmälle on paikkansa Joensuussa ja

Ote-ryhmän vaikutuksia voisi tutkia oppilaiden ja heidän vanhempien näkökulmastaan, jotta ryhmän vaikutus saataisiin näkyville. Myös muistiinpanojen tekoa on jatkettu, jotta mahdollisuus väitöskirjan tekoon aiheesta ja laajemmin kouluakäymättömyydestä aukeaisi.

7 Pohdinta

Keskeinen ryhmän toimintaan vaikuttava asia oli oppilaaksiotto, jonka eteneminen näkyi aineistossa suunnitteluvaiheesta syksyyn asti. Keskeistä oli luoda pysyvä käytäntö, jotta yhteistyö muiden koulujen kanssa olisi mahdollisimman sujuvaa. Oppilaaksiottokäytännöt muodostuivat lopulta yhteistyöprosessiksi konsultoivan erityisopettajan kanssa.

Oppilaaksiottoon ei lopulta tullut suunniteltua lomaketta, vaan konsultoiva erityisopettaja esittää oppilaspaikan tarvitsijat ryhmän opettajille, jotka ottavat kontaktin, jos kriteerit (perusopetuslaki 18§ ja erityisen tuen päätös) täyttyvät ja oppilaan nähdään hyötyvän ryhmästä. Virallisen oppilaaksiottopäätöksen tekee kuitenkin palvelupäällikkö.

Kuopion mallin mukaisesti ryhmän tarkoitus oli toimia koulurakennuksen ulkopuolisissa tiloissa, joiden tarkoitus oli helpottaa oppilaiden kouluun tulemistä. Konun (2002) hyvinvointimalliin peilaten ympäristö on terveellinen ja siitä on pyritty tekemään mieluista, Tilat löytyivät lopulta nuorisotila Whisperiltä, joka oli tyhjillään aamupäivisin Ote-ryhmän aloitukseen asti.

Tiloissa on useita eriytystiloja, mutta halukkaille on mahdollisuus myös luokkamuotoista opiskelua muistuttavaan opiskeluun. Jokainen oppilas saa itse valita tilasta paikan, jossa haluaa

tehdä opintoja päivän aikana. Tilojen toimimisen toteamiseen on vaikuttanut myös sijainti: keskustaan pääsee ilman kohtuuttoman pitkää matkaa julkisilla kulkuvälineillä. Tilat mahdollistivat myös oppilaiden päivän rytmittämisen omalla tavallaan. Kouluun kiinnittymisen näkökulmasta tilat ovat merkittävässä roolissa mahdollistamassa erilaisten oppijoiden tarpeeseen opiskelutilasta lähtien.

Ryhmä sai toiminnalleen ja tilojen käyttöön luvan seuraavan neljän vuoden ajaksi. Aika määrittyi kaupungin voimassa olevan vuokrasopimuksen mukaan. Aineistossa nousi suunnitteluvaiheessa ruokahuollon järjestämisen haasteet. Ote-ryhmän oppilailla on oikeus käydä Pielisjoen koululla syömässä, mutta koulurakennukseen menemisen haasteiden vuoksi pyrittiin löytämään mahdollisuus saada ruoka suoraan ryhmän tiloihin. Ruokahuolto järjestyi päivittäisellä kuljetuksella Pataluodon koulun keittiöstä.

Molemmilla opettajat olivat hyödyntäneet aikaisemmin koulukoira ja se haluttiin osaksi Ote-ryhmän tavaramerkkiä. Haasteeksi nousivat mahdolliset allergikot oppilaista ja nuorisotilojen käyttäjistä. Koirat saivat luvan ja niiden liikkumista rajataan koiraporteilla, jotta myös allergiavapaat tilat löytyvät.

Perheyhteistyöstä keskusteltiin paljon ja päätettiin kokeilla painottaa viestintää puheluiden, tekstiviestien ja Whatsapp-viestien muodossa. Vanhempien kanssa käydyissä keskustelussa tuli ilmi, että jatkuvat poissaolomerkinnät aiheuttivat negatiivista tunnetta. Lisäksi suurempi viestiyhteys koettiin myös toimivampana ratkaisuna viestintään. Toimiva viestintä mahdollistaa oppilaan saamisen kouluun myös haastavampina päivinä.

Mahdollisuuksien mukaan päätettiin jalkautua oppilaiden koteihin ennen ryhmässä aloittamista. Tätä perusteltiin paremman kontaktin luomisella ja kontaktin luomisella niihin oppilaisiin, jotka eivät kykene tulemaan koululle tapaamaan opettajaa ja tutustumaan tiloihin. Tällä pyritään helpottamaan kouluun palaamista etenkin pidemmän poissaolojakson jälkeen.

Syyt koulupoissaoloihin ovat moninaiset, jonka takia haluttiin tiivistää moniammatillista yhteistyötä etenkin sosiaali- ja terveydenhuollon kanssa. Psykiatrialle tarjottiin mahdollisuutta

ryhmän esittelyyn ja keskusteluun yhteistyön tiivistämisestä. Päivämäärää ei saatu sovittua tämän tutkimuksen aikana. Hoitavien tahojen kanssa tehtiin kuitenkin yhteistyötä, vaikka se ei eronnut aikaisemmasta merkittävästi. Ajatuksena terveydenhuollon yhteistyössä on vastata myös oppilaan haasteisiin, joihin koulu ei voi vaikuttaa. Kokonaishyvinvoinnilla pyritään helpottamaan oppilaan hyvinvointia ja sitä kautta lisäämään kouluun kiinnittymistä peilaten Konun (2002) hyvinvointimalliin. Terveystilaa voidaan sen mukaan heikentää tai vahvistaa koulussa ja erityisoppilailla vahvistamisella pyritään parempiin tuloksiin koulupoissaolojen näkökulmasta.

Lastensuojelun sijaishuollon sosiaaliohjaaja kiinnostui ryhmän toiminnasta ja käytännöistä, jolloin järjestettiin vierailu Ote-ryhmään. Yhteistyö alkoi näkyä oppilaspaikkojen kyselyillä ja konsultaatiopuheluilla. Yhteistyötä pyrittiin myös aloittamaan palvelutarpeen arviointiyksikön kanssa. Toistaiseksi tiiviimpää yhteistyötä ei ole syntynyt. Lastensuojeluyhteistyöllä voidaan saada oppilaalle tämän tarvitsemaa apua ja sitä kautta helpottaa myös koulunkäyntiä. Perheperustaisen kuntoutuskeskuksen kehittämistoiminnan kanssa käytiin opettajien toimesta alustavaa keskustelua mahdollisesta yhteistyöstä. Näillä yhteistyökuvioilla voisi myös helpottaa oppilaiden sosiaalisia suhteita, jotka on mainittu Konun (2002) hyvinvointimallissa. Alustavaa tapaamista on suunniteltu keväälle.

Ote-ryhmä erilaisine ympäristöineen ja yhteistyökumppaneineen antaa oppilaille erilaisen mahdollisuuden palata kouluakäymättömyyden kuilusta takaisin koulumaailmaan. Erilainen ympäristö antaa myös mahdollisuuden erilaiseen itsensä toteuttamiseen, mikä on mainittu keskeisenä osana Konun (2002) hyvinvointimallia. Se tarjoaa kouluhyvinvoinnin mallin näkökulmasta erilaisen, mutta toimivan tavan suorittaa peruskoulu, jos oppilas ei kykene enää menemään omaan lähikouluunsa. Malli ei itsessään ratkaise kouluakäymättömyyden ongelmaa Suomessa tai edes Joensuussa, mutta se tarjoaa osalle ikään kuin takaportin takaisin koulutielle, minkä takia ryhmä vastaa nousevaan tarpeeseen etenkin niille, joille varhainen puuttuminen ei ole tuottanut haluttuja lopputuloksia. Tutkimuksen teoriaan peilaten keskeisiin osa-alueisiin on pyritty vaikuttamaan ja niissä näkyy eroja verraten kouluympäristöön.

7.1 Luotettavuus ja eettisyys

Tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta viidestä Heikkisen (2007) näkökulmasta. Historiallisen jatkuvuuden näkökulmasta tutkimuksessa puhutaan nousevasta haasteesta Suomessa. Aihe on tällä hetkellä pinnalla, minkä takia tutkimus ei keskity vahvasti menneisyyteen, vaan keskittyy parantamaan tulevaisuutta. Etenkin toisella tutkijalla oli ennakkokäsityksiä aiheesta, jonka takia toiseen periaatteeseen eli dialektisuuteen tuli kiinnittää erityishuomiota. Mahdollisten ennakkoasenteiden muodostuminen toisen tutkijan asemasta huolimatta mahdollista kitkeä pois hyvällä tiimityöllä. Yhdellä tutkijalla näkökulma olisi ollut huomattavasti haasteellisempi. Myös aseman tiedostaminen oli keskeistä.

Toimivuusperiaate, joka korostaa tutkimuksen käytännön merkitystä ja hyödyllisyyttä näkyy viidestä periaatteesta vahvimmin tutkimuksessamme. Tutkimuksen käytännönläheisyyden lisäksi, sillä on pyritty saavuttamaan käytännön hyötyä erilaisia koulumalleja harkitseville. Tutkimuksen tulokset ovat hyödynnettävissä ja tukevat käytännön toimintaa.

Havahduttavuusperiaatteen näkyminen toimii myös vahvasti. Tutkimus haastaa ehdottomasti vallitsevia käytäntöjä koko Suomalaisen peruskoulun tasolla, sillä tutkimus osoittaa perinteisenä pidetyn koulumallin olevan vaihtoehto etenkin niille, joille kouluun pääsy on haastavaa.

Tutkimuksessamme pääasiallinen tarkastelukohde on Ote-ryhmässä toimivan opettajan muistiinpanot, jotka on kerätty puolen vuoden aikajaksolla. Puolen vuoden seuranta on ajallisesti melko lyhyt. Toisaalta tarkastelujakso ajoittui sellaiselle ajankohdalle, joka oli otollinen ryhmän käytänteiden muodostumisessa. Uutta mallia luodessa käytännöt muuttuvat useasti ja laajempi havainnointi antaisi paremman kokonaiskuvan toiminnasta ja ennen kaikkea sen vaikutuksesta eri tasoilla.

Tutkimusta on tehty systemaattisesti ja sen kanssa on pyritty läpinäkyvyyteen. Luotettavuutta heikentää toisen tutkijan työskentely perustettavassa ryhmässä. Objektiivisuuteen on pyritty kiinnittämään tämän takia erityishuomiota. Analyysiprosessi on kuvattu tarpeeksi kattavasti ja analyysiin on nähty aikaa niin, että samalla aineistolla toinen tutkija päätyisi todennäköisesti samaan lopputulokseen. Aineiston tulkinta on tehty yhdessä ja siinä on hyödynnetty myös

tutkijaparin ulkopuolista apua, jotta se on johdonmukainen. Tulokset ovat linjassa aineiston kanssa ja raportti on tarpeeksi kattava.

Olemme tutkielmaa tehdessämme noudattaneet Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (TENK) hyviä tieteellisiä käytäntöjä (HTK). Näihin peruseriaatteisiin lukeutuvat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Tutkimuksen aineistoa on käsitelty TENKin ohjeiden ja periaatteiden mukaisesti. Aineistoa on käsitelty siten, ettei yksittäisten oppilaiden henkilöllisyys tule esiin ja anonymiteetti säilyy. Aineiston keruu on toteutettu siten, ettei siitä koidu haittaa tutkimuskohteessa toimiville yksilöille tai yhteisölle. Haitan minimoiminen oli perusteena esimerkiksi sille, ettei tutkimuksen tueksi toteutettu esimerkiksi Ote-ryhmässä opiskelevien oppilaiden haastatteluja, vaikka tämän kautta olisi voitu saada tukea esittämillemme johtopäätöksille. Tulokset on pyritty raportoimaan mahdollisimman avoimesti, kattavasti ja läpinäkyvästi.

7.2 Jatkotutkimukset

Jatkotutkimukselle ryhmässä on tarvetta Ote-ryhmän hakiessa vielä lopullista muotoaan. Uusia käytäntöjä, sekä tarpeita ryhmän sisällä nousee esille tässä vaiheessa hanketta ja niiden tarkastelu yhdessä ulkopuolisen tutkijan kanssa auttaisi kehitystyössä. Myös mahdollinen laajentaminen enemmän tarvetta vaativalle alueelle hyödyttäisi oppilaita ja kaupunkia. Joulukuussa 2023 on sovittu ryhmän jatko myös ensimmäisen vuoden jälkeen, joka antaa mahdollisuuden kehittää rauhassa ryhmän toimintaa sopivaksi.

Tutkimustuloksista voidaan tulkita Ote-ryhmän kehitys tähän pisteeseen ja siihen liittyvän asiat. Teoriaan rinnastaessa voidaan todeta, että Ote-ryhmä on kannattava kokeilu kouluakäymättömyyden ehkäisyyn. Erilaisia oppimisympäristöjä on tutkittu aikaisemmin yhtenä mallina koko suomalaisessa koulunkäynnissä ja tutkimuksesta voidaan todeta, että erilaiset oppimisympäristöt voivat olla toimiva vaihtoehtoinen ratkaisu myös erityisopetuksen puolella. Seuranta Konun (2002) mallin mukaan ja sitä kautta vaikuttavuuden arviointia olisi kannattava jatkaa.

Ote-ryhmää kohtaan tutkimus jätti vielä paljon kysyttävää. Oppilaiden tutkiminen jätettiin pois, sillä tutkimus ei saa aiheuttaa negatiivisia seurauksia tutkittavalle ja uuteen koulumalliin sopeutuminen on jo itsessään haastavaa oppilaille. Ensimmäisen vuoden jälkeen, kun käytännöt ovat valmiita jatkotutkimuksen tekemisen mahdollisuus olisi helpompaa ja realistisempaa. Jatkotutkimuksessa voisi saada vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten Ote-ryhmässä opiskelu vaikuttaa yksilön kouluhyvinvointiin ja koulupoissaoloihin?
2. Oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemukset Ote-prosessista oppilaaksiotosta päättötodistukseen?
3. Kuinka suuri on Ote-ryhmän vaikutus Joensuun kaupungilla?
4. Kuinka tehokas keino Ote-ryhmä on kouluakäymättömyyden ehkäisyssä?

Jatkotutkimukset vaativat oppilaiden ja heidän vanhempiensa tarkempaa tutkimusta, jolloin tutkittavien saaminen voi olla haastavaa. Vanhempien ja oppilaiden näkökulman saaminen olisi vaikuttavuuden arvioinnin lisäksi myös tutkimisen ja kehittämisen näkökulmasta tärkeä näkökulma. Jatkotutkimuksiin on kuitenkin varauduttu ja niitä varten tehdään erillinen tutkimussuunnitelma tämän tutkimuksen ulkopuolella.

Lähteet

Alanen, O., Kainulainen, S., Saari, J. (2014). Vamos tekee vaikutuksen – Vamos-nuorten hyvinvointikokemukset ja tulevaisuuden odotukset. Helsingin diakonissalaitos. <http://evermade-hdl.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2018/08/27101921/Helsingin-Diakonissalaitos-julkaisu-vamos-tekee-vaikutuksen.pdf> [viitattu 6.12.2023]

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87–107.
<https://doi.org/10.2307/2673158>

Anning, A., Cottrell, D., Frost, N., Green, J. & Robinson, M. (2010). *Developing multi-professional team-work for integrated children's services: Research, policy and practice* 2nd ed. Maidenhead: New York.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. and Pagani, L.S. (2009), Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>

Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology* 35 (1), 61-79.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*, 5-22.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.

Carter, R. S., Wojtkiewicz, R. A. (2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35 (137), 4-17.

Clem, A.L., Rudasill, K.M., Hirvonen, R., Aunola, K. & Kiuru, N. (2020). The roles of teacher–student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: temperament as a moderator. *European Journal of Psychology of Education*, Early online.

Conner, J. O., & Pope, D. C. (2013). Not just robo-students: Why full engagement matters and how schools can promote it. *Journal of youth and adolescence*, 42, 1426-1442.

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Elliott, J.G. and Place, M. (2019), Practitioner Review: School refusal: developments in conceptualisation and treatment since 2000. *J Child Psychol Psychiatr*, 60: 4-15. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12848>

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Oulun yliopisto*.

Eskola, J & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. *Vastapaino*. 34-224.

Euroopan unioni. (2019). Koulutuksen seurantakatsaus 2019 - Suomi. Luxemburg: Euroopan unionin julkaisutoimisto. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-finland_fi.pdf [viitattu 6.12.2023]

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1).
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gullo, D. F., & Burton, C. B. (1992). Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 175-186.

Hakalehto-Wainio, S. (2012). Oppilaan oikeudet opetustoimessa. Lakimiesliiton kustannus.

Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development* 72 (2), 625–638.

Hauser, R. M. Koenig, J. A. (2011). High School Dropout, Graduation and Completion Rates. *Better Data, Better, Measures, Better Decisions*. National Academies Press.

Hautala, H., Erola, J., Kallio, J. (2020). Köyhyyden ja huono-osaisuuden ylisukupolvisuus – Vanhempien huono-osaisuuden yhteys lasten koulupudokkuuteen. Teoksessa *Lapsiperheiden köyhyys ja huono-osaisuus (toim.) Hakovirta, M., Kallio, J.* Tampere: Vastapaino.

Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. 2. Vallin, R., & Aaltola, J. (toim.). *Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.

Heikkinen, H., Kaukko, M. (2023). *Toimintatutkimus. Käytännön menetelmäopas*. Vastapaino.

Helsingin kaupunki. (2021). Valtuutettu Johanna Nuortevan aloite kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten mahdollisuudesta Ote-opetukseen. <https://paatokset.hel.fi/fi/asia/hel-2021-003500/5d65429b-85b1-4cce-939e-19b32bd2981e>

Hipson W. & Séguin, D. (2015). Is good fit related to good behavior? Goodness of fit between day-care teacher–child relationships, temperament, and prosocial behavior. *Early Child Development and Care* 186 (5), 785–798.

Honkanen, E. & Suomala, A. *Oppilashuollon käsikirja*. (2009). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Jerome, E.M., Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development* 18, 915–945.

Järvinen, T. Vanttaja, M. (2013). Koulupudokkaiden työurat. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka*. 78:5, 509-519.

Kaukoma, K.-M. (2022). Moniammatillinen yhteistyö opetuksen tukena. Teoksessa *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus (toim.)* Rämä, I., Äikäs, A. PS-Kustannus: Jyväskylä.

Kiuru, N., Pelkonen J., Virtanen, T. (2023). Miksi yläkoululainen on poissa koulusta? Integroiva kirjallisuuskatsaus koulu- ja poissaolotyyppeihin liittyvistä yksilö- ja ympäristötekijöistä. *Kasvatus* 53 (3), 287-303.

Kontio, M. (2010). Moniammatillinen yhteistyö. TUKEVA-hanke. Oulu: Siberia Oy.

Konu, A. & Lintonen, T. 2006. Theory-Based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health Promotion International* 21 (1), 27–36.

Konu, A. & Lintonen, T. (2019). Myönteistä kehitystä hyvinvoinnissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (5–6), 601–608.

Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International* 17 (1), 79–87.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Terveystieteen akateeminen väitöskirja.

Kortering, L. J., & Christenson, S. (2009). Engaging Students in School and Learning: The Real Deal for School Completion. *Exceptionality*, 17(1), 5–15.

<https://doi.org/10.1080/09362830802590102>

Lerikkanen, M-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Motivaatio ja oppiminen. toim. Salmela-Aro, K. & Aunola, K.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010-/20100642> [viitattu 15.11.2023]

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/2013. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/2013-1288> [viitattu 15.11.2023]

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>

Long, R., Huebner, E., Wedell, D. & Hills, K. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry* 82 (1), 50–60.

Mahkonen, S. (2015). Uusi oppilashuoltolaki työvälineenä. 2. uudistettu painos. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Tampere: Opetushallitus.

Mannisenmäki, E. & Manninen, J. 2004. Oppiminen helsinkiläisten elämäkulussa. Tutkimus oppimisesta Helsingissä. Helsinki: Helsingin kaupungin hankintakeskus.

Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T., & Rosário, P. (2022). School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review*, 34(2), 793–849. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09642-5>

Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and psychopathology*, 355-375.

Nuikkinen, K. (2005). *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Saarijärvi: Opetushallitus.

Nykänen, S., Risku, M., & Puukari, S. (2017). Monialainen yhteistyö tukea ja ohjausta tarvitsevien voimavarana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) (2017). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus. 309–322.

Opettaja-lehti. (2021). Helsinki räätälöi poissaolijoille paluun kouluun.

<https://www.opettaja.fi/tyossa/helsinki-raataloi-poissaolijoille-paluun-kouluun/>

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Opetushallitus.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

Opetushallitus. (2020). *Kouluakäymättömyys Suomessa*. PunaMusta Oy: Vantaa.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Suomen säädöskokoelma.

Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale; Professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.

Pianta, R. & Stuhlman, M-W. (2019). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review* 33 (3), 444-458.

Peda.net. (s.a.). Alava. Haettu [30.5.2024], osoitteesta <https://peda.net/kuopio/p/alava>

Pekkarinen, R. (2023). *Erityisopetuksen info*. Luento. Joensuun kaupunki

Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [viitattu 15.11.2023]

Pihlainen, K. (2013). Merkityksellisyttä, vastuullisuutta ja uuden luomista: Erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja vanhemman toiminnasta teknologiakerhossa. Itä-Suomen Yliopisto.

Puolakka, K., Haapasalo-Pesu, K-M., Konu, A., Åstedt-Kurki, P. & Paavilainen, E. (2014). Mental Health Promotion in a School Community by Using the Results From the Well-Being Profile: An Action Research Project. *Health promotion practice*, 15 (1), 44–54.

Ryan, L., D'Angelo, A., Kaye, N., & Lorinc, M. (2019). Young people, school engagement and perceptions of support: a mixed methods analysis. *Journal of Youth Studies*, 22(9), 1272–1288. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1571178>

Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. (2009). Parents' Participation in their Child's Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (3). 277–293.

Scales, P.C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R. & Van Boekel, M. (2019). Academic Year Changes in StudentTeacher Developmental Relationships and Their Linkage to Middle and High School Students' Motivation: A Mixed Methods Study. *Journal of Early Adolescence* June, 1-38.

Talala, M. (2019). *Psykkisesti oireileva oppilas*. PS-Kustannus.

Tanner, L. (1978). *Classroom discipline for effective teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2023a). *Kouluterveyskysely*.

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/147270/Lasten%20ja%20nuorten%20hyvinvointi%20Kouluterveyskysely%202023%20Tilastoraportti%2048_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[luettu 20.4.2024]

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2023b). Kouluterveydenhuolto.

<https://thl.fi/aiheet/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoito/kouluterveydenhuolto>

[luettu 30.4.2024]

Tian, L., Wang, D. & Huebner, E. (2015). Development and validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research* 120 (2), 615–634.

Tilastokeskus. (2023). Koulupudokas. <https://www.stat.fi/meta/kas/koulupudokas.html> [viitattu 2.12.2023]

Tilus, P. (2004). *Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste*. PS-Kustannus.

Timonen-Kallio, E. & Pelander, T. (toim.) (2012). *Lastensuojelun ja psykiatrian rajapinnoilla*. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvenus Print Oy.

Toimintatutkimuksen menetelmäopas.

Torniainen, T. (2018). *Helsingin Ote: opetus- ja perhetyö*. Saatavilla osoitteessa <https://vip-verkosto.fi/wp-content/uploads/2018/11/Helsingin-Ote-opetus-ja-perhety%C3%B6.pdf>

Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus kirjapaino Oy. 73-140.

Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteutumisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) (2015). *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 107–134.

Virtanen, T., Pelkonen, J., & Kiuru, N. (2023). Reciprocal Relationships Between Perceived Supportive School Climate and Self-reported Truancy : A Longitudinal Study from Grade 6 to

Grade 9. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 521-535.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042731>

Wang, M.-T. and Fredricks, J.A. (2014), The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Dev*, 85: 722-737.

<https://doi.org/10.1111/cdev.121>

Liite 1UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Liite 1. Tutkimustiedote

Tiedote tutkimuksesta

56 (59)

15.8.2023

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA**Tutkimus Ote-ryhmän perustamisesta Joensuuhun****Pyyntö osallistua tutkimukseen**

Teitä pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan Ote-ryhmän perustamista Joensuuhun. Olemme arvioineet, että sovellutte tutkimukseen, koska Ote-ryhmä perustetaan Pielisjoen koululle. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja Teidän osuuttanne siinä. Perehdyttyänne tähän tiedotteeseen Teille järjestetään mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta, jonka jälkeen Teiltä pyydetään suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja voitte keskeyttää tutkimuksen koska tahansa. Mikäli keskeytätte tutkimuksen tai peruutatte suostumuksen, teistä keskeyttämiseen ja suostumuksen peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja ja näytteitä voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tieteellisen tutkimuksen tarkoituksena on tehdä toimintatutkimus Ote-ryhmän suunnittelu- ja perustamisprosessista Joensuun kaupungille. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Ote-ryhmän perustamisen syitä ja hyötyjä, sekä tutkimalla kehittää ryhmän toimintaa.

Tutkimustuloksista tiedottaminen

Kyseessä on Emmi Riikosen ja Pasi Koiviston Pro Gradu -työ Itä-Suomen yliopistolle

Tutkimuksen päätyminen

Tutkimus voidaan keskeyttää myös suorittajan taholta.

Lisätiedot

Pyydämme Teitä tarvittaessa esittämään tutkimukseen liittyviä kysymyksiä tutkijoille.

Tutkijoiden yhteystiedot

Pasi Koivisto, koivipas@uef.fi, 0403688794

Emmi Riikonen, eriikone@uef.fi, 0440377718,

Tutkimus tehdään Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastolle, sekä Kasvatus-tieteiden ja psykologian osastolle.

Tiedotteen liite: Henkilötietojen käsittely tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa ei käsitellä henkilötietoja.

Tutkimuksessa Teistä kerätään seuraavia henkilötietoja:

Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja.

Tutkimuksessa kerätään henkilötietojanne myös seuraavista lähteistä:

Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja

Tutkimus kestää tästä hetkestä kesäkuuhun 2024.**Mitä henkilötiedoillenne tapahtuu tutkimuksen päätyttyä:**

Kerro tässä kohdassa mitä henkilötiedoille tehdään tutkimuksen päättymisen jälkeen, hävitetäänkö henkilötiedot vai arkistoidaanko ne ja miten pitkäksi aikaa.

Tietojen luovuttaminen tutkimusrekisteristä

Henkilötietoja ei käsitellä, eikä rekisteröidä.

Henkilötietojenne mahdollinen siirto EU:n tai ETA-alueen ulkopuolelle:

Henkilötietoja ei käsitellä.

Tietosuojavastaavana tässä tutkimuksessa toimii:

Pasi Koivisto, koivipas@uef.fi, 0403688794

Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja.

Tutkimuksesta on laadittu tietosuojaseloste. Teillä on mahdollisuus tutustua tietosuojaselosteeseen ottamalla yhteyttä Pasi Koivistoon.

Teistä kerättyä tietoa ja tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti lainsäädännön edellyttämällä tavalla. Aineisto analysoidaan koodattuna ja tulokset raportoidaan ryhmätasolla, jolloin yksittäinen henkilö ei ole tunnistettavissa. Tutkimuksessa ei kerätä tai käsitellä henkilötietoja tai oppilaita, joten ketään ei voida tunnistaa sen pohjalta. Tutkimustiedostoa ja tutkimuksen yhteydessä kerättyä aineistoa (opettajan muistiinpanot) säilytetään suojattuna mahdollista jatkotutkimusta varten sähköisessä muodossa suojattuna tiedostona. Tutkimus ei keskity yksilöihin ja koodattu materiaali liittyy ryhmän asioihin. Koodattu materiaali ja alkuperäiset muistiinpanojen paperiversiot hävitetään välittömästi tämän tutkimuksen jälkeen.