



**TURUN
YLIOPISTO**

Poissaolojen ehkäisy kehittyvässä moniammatillisessa yhteistyössä koulukontekstissa

Kasvatustieteen

Pro gradu -tutkielma

lida Oksanen

23.05.2026

Rauma

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Kasvatustiede, Luokanopettaja

Tekijä(t): Iida Oksanen

Otsikko: Poissaolojen ehkäisy kehittyvässä moniammatillisessa yhteistyössä koulukontekstissa

Ohjaaja(t): Teija Koskela, yliopistotutkija

Sivumäärä: 61 sivua, 7 liitesivua

Päivämäärä: 23.05.2026

Koulupoissaolot ovat lisääntyvä ja merkittävä huolenaihe nuorten oppimiselle, hyvinvoinnille ja koulupolun jatkuvuudelle (Määttä ym, 2020; OKM, 2022). Koulupoissaoloihin puuttuminen edellyttää kokonaisvaltaisen ja moniammatillisen lähestymistavan (Kearney & Graczyk, 2020; Isoherranen 2012). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin moniammatillista yhteistyötä koulupoissaolojen ehkäisyssä ja kouluvalmentajan roolia ja ammatillista toimijuutta osana koulun moniammatillista yhteistyötä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena eräässä lastensuojeluorganisaatiossa, jossa toimi oma koulu sijoitetuille nuorille. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, johon osallistui kahdeksan eri ammattiryhmää edustavaa toimijaa opetus- ja sosiaalialalta. Haastattelurunko perustui tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, joka määriteltiin ennen haastatteluja. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalysillä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui moniammatillisen yhteistyön, relationaalisen toimijuuden ja rajatyön käsitteille. Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan eri ammattiryhmien toimintaa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, joka edellyttää keskinäistä riippuvuutta, joustavuutta ja jaettua asiantuntijuutta (Bronstein, 2003; Isoherranen, 2012). Relationaalisella toimijuudella tarkoitetaan ammattilaisten kykyä tunnistaa toisten osaaminen ja rakentaa yhteistä ymmärrystä ammatillisten rajojen yli (Edwards, 2010). Rajatyöllä tarkoitetaan sellaista neuvottelua, roolien ja tiedon jakoa sekä yhteisen ymmärryksen rakentamista, jota tapahtuu yhteistyö tilanteissa, joissa eri ammattiryhmien vastualueet kohtaavat tai menevät päällekkäin (Edwards, 2017). Kouluvalmentajan työtä tarkastellaan näillä yhteistyön rajapinnoilla toimivana suhteellisen uutena toimijana, jonka rooli on vielä vakiintumaton (Werde-Jännti & Silin, 2025).

Tutkimukseen valittiin kolme tutkimuskysymystä. Ensimmäinen tutkimuskysymys kertoo, miten ammatillaiset itse kuvaavat moniammatillisen yhteistyön rakenteita koulupoissaoloihin liittyvässä työssä. Toinen kysymys tarkastelee kouluvalmentajan roolia ja asemaa osana moniammatillista yhteistyötä. Kolmas kysymys avaa mitä haasteita, onnistumisia ja kehittämistarpeita ammatillaiset tunnistavat moniammatillisessa yhteistyössä tutkimusorganisaatiossa.

Tulosten perusteella moniammatillinen yhteistyö edellyttää selkeitä rakenteita, dialogista toimintakulttuuria, sitoutumista ja jaettua ymmärrystä tavoitteesta. Kouluvalmentaja näyttäytyi arvokkaana rajapintatoimijana, mutta roolin hyödyt toteutuvat vain, jos heille on selkeä työnkuva ja johdon tuki. Moniammatillisen yhteistyön rakenteellisia esteitä on kolmivuorotyö ja byrokratia, jotka ovat organisaation kehittämistarve. Voimavarakeskeinen lähestymistapa on tunnistettu organisaatiossa toimivaksi, mutta sen juurruttaminen vaatii vielä töitä.

Jatkotutkimuksessa tulisi laajentaa tämän työn kontekstia muihin organisaatioihin ja sisällyttää nuorten ja huoltajien näkökulmat ammattilaisten lisäksi. Myös kouluvalmentajan ammatillista identiteettiä ja työn kuormittavuutta tulisi tutkia enemmän.

Avainsanat: Moniammatillinen yhteistyö, relationaalinen toimijuus (relational agency), knotworking, rajatyö (boundary work), Kouluvalmentaja, tapaustutkimus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Koulupoissaolojen ilmiöön vastaaminen	7
2.1	Koulupoissaoloihin puuttuminen ja sitouttava kouluyhteistyö	7
2.2	Koulun tukikeinot	7
2.3	Siirtymä poissaolokeskeisyydestä läsnäoloon	9
2.4	Systeeminen työote ja Kotoa Kouluun -toimintamalli	10
3	Kouluvalmentaja osana moniammatillista työtä	13
3.1	Kouluvalmentajan sosiaalipedagogiset työorientaatiot	15
3.2	Moniammatillinen yhteistyö ja toimijuus	16
4	Moniammatillinen yhteistyö	18
4.1	Rajatyö koulukontekstissa	18
4.2	Moniammatillinen yhteistyö koulukontekstissa	19
5	Tutkimuskysymykset	21
6	Tutkimuksen toteutus	23
6.1	Tutkimusmenetelmä	23
6.2	Aineiston keruu	24
6.3	Tutkimuksen osallistujat	25
6.4	Aineiston analyysi	26
6.5	Tutkimuksen eettiset periaatteet ja luotettavuus	27
7	Tulokset	30
7.1	Moniammatillinen yhteistyö koulupoissaoloihin liittyvässä työssä	31
7.1.1	Moniammatillinen yhteistyö poissaoloihin vastaamisessa	31
7.1.2	Moniammatillisen yhteistyön rakenne ja käytännöt	33
7.1.3	Moniammatillisen yhteistyön vaikutus	35
7.2	Kouluvalmentajan rooli ja ammatillinen toimijuus moniammatillisessa yhteistyössä	37
7.2.1	Kouluvalmentajan rooli ja asema	38
7.2.2	Kouluvalmentajan ammatillinen toimijuus ja vaikutus	39

7.3	Haasteet, onnistumiset ja kehittämistarpeet moniammatillisessa yhteistyössä	
	42	
7.3.1	Haasteet moniammatillisessa yhteistyössä	43
7.3.2	Onnistumiset moniammatillisessa yhteistyössä	45
7.3.3	Kehittämistarpeet moniammatillisessa yhteistyössä	47
8	Yhteenveto	51
8.1	Tulosten tarkastelu	51
8.2	Pohdinta	52
8.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	57
	Lähteet	59
	Liitteet	62
	Liite 1. Tiedote tutkimuksesta	62
	Liite 2. Haastattelurunko	65
	Liite 3. Tekoälynkäyttöä koskeva ilmoitus	67

1 Johdanto

Koulupoissaolot ovat viime vuosina nousseet merkittäväksi huolenaiheeksi suomalaisessa perusopetuksessa ja muodostavat merkittävän riskitekijän oppilaiden oppimiselle, hyvinvoinnille ja koulupolulle. Ongelmalliset koulupoissaolot koskettavat Suomessa arviolta 4 000–6 000 oppilasta ja poissaolo-ongelmat alkavat usein jo alakouluiässä (Määttä, ym. 2020; Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2022; Isola & Syrjänen, 2024). Pitkittyessään poissaolot vahvistavat koulunkäynnin välttämiskäyttäytymistä ja vaikeuttavat kouluun palaamista, mikä lisää syrjäytymisen riskiä (Kearney, 2008; Kearney & Graczyk, 2020). Tutkimukset ovat osoittaneet, että toistuvat poissaolot ennustavat oppimisvaikeuksia, syrjäytymistä ja heikkoa koulukiinnittymistä (Kearney, 2008). Poissaolojen ehkäisy edellyttää siksi kokonaisvaltaista ja moniammatillista lähestymistapaa, jossa oppilaan tukeminen ei ole vain opettajan vastuulla, vaan koko kouluyhteisön yhteinen tehtävä.

Poissaolojen taustalla vaikuttavat usein moninaiset ja toisiinsa kietoutuvat tekijät, kuten ahdistuneisuus, neuropsykiatriset piirteet, koulukiusaaminen, oppimisvaikeudet, perheen kuormittava elämäntilanne sekä koulun rakenteelliset ja pedagogiset käytännöt (Isola & Syrjänen, 2024). Koulupoissaolot eivät siten ole yksittäisen oppilaan ongelma, vaan ne heijastavat laajempaa tarvetta tarkastella koulun toimintakulttuuria ja tukirakenteita kokonaisvaltaisesti.

Yhtenä suhteellisen uusista toimintamalleista kouluissa on otettu käyttöön kouluvalmentajatoiminta. Kouluvalmentaja työskentelee yksilöllisesti ja yhteisöllisesti tukien oppilaiden koulunkäyntiä, hyvinvointia ja koulukiinnittymistä. Toiminta perustuu usein tiiviiseen yhteistyöhön opettajien, erityisopettajien, kuraattorien ja muiden oppilashuollon ammattilaisten kanssa. Kouluvalmentajan työ voidaan nähdä linkkinä kodin, koulun ja oppilaan välillä. Kouluvalmentaja toimii eräänlaisena sillan rakentajana, joka vahvistaa vuorovaikutusta ja osallisuutta kouluyhteisössä. (Werde-Jäntti & Silin, 2025.)

Kouluvalmentajan roolia osana koulun moniammatillista yhteistyötä on tutkittu vain vähän (Werde-Jäntti & Silin, 2025). Esimerkiksi sitä, miten kouluvalmentajan työ asettuu koulun rakenteelliseen yhteistyöhön ja miten muut ammatillaiset kokevat tämän uuden toimijaroolin. Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan tähän aukkoon

tarkastelemalla kouluvalmentajan roolia moniammatillisen yhteistyön ja rajatyön näkökulmasta. Tutkimuksen viitekehys rakentuu relationaalisen toimijuuden ja rajatyön käsitteen teoreettiselle viitekehykselle. Rajatyön käsite tukee tutkimuskysymysten kokonaisvaltaista tarkastelua ja luo perustan kouluvalmentajan roolin ja moniammatillisen yhteistyön ymmärtämiselle koulupoissaolojen ehkäisyssä.

2 Koulupoissaolojen ilmiöön vastaaminen

2.1 Koulupoissaoloihin puuttuminen ja sitouttava kouluyhteistyö

Koulupoissaolojen ehkäisy edellyttää varhaista puuttumista, selkeitä toimintamalleja sekä tiivistä yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Sitouttavan kouluyhteistyön (SKY) -toimintamallin tavoitteena on vähentää ja ennaltaehkäistä koulupoissaoloja vahvistamalla kouluyhteisön yhteistä vastuuta, oppilaiden koulukiinnittymistä sekä monialaista yhteistyötä. Mallissa painotetaan systemaattista poissaolojen seurantaa, varhaisia tukitoimia ja selkeitä vastuunjakoja. (OKM, 2023.)

Pelkkä koulun sisäinen puuttuminen ei kuitenkaan aina riitä, erityisesti silloin, kun poissaolojen taustalla on perheen arkeen, mielenterveyteen tai neuropsykiatrisiin haasteisiin liittyviä tekijöitä. Tällöin tarvitaan toimintamalleja, jotka ylittävät koulun perinteiset rakenteet ja yhdistävät kodin, koulun ja muut lapsen kanssa työskentelevät ammattilaiset yhteisen tavoitteen äärelle (Isola & Syrjänen, 2024).

Tutkimuksissa on osoitettu, että moniammatillinen ja monitoimijainen yhteistyö ovat keskeisessä roolissa koulupoissaolojen ehkäisyssä. Koulupoissaolojen ennaltaehkäisy ei ole yksittäisen opettajan tai oppilashuollon vastuulla, vaan edellyttää kouluyhteisön yhteistä ja koordinoitua toimintaa (Kearney & Graczyk, 2020).

2.2 Koulun tukikeinot

Oppilaalla on perusopetuksessa oikeus saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea silloin, kun hän sitä tarvitsee. Tuen tavoitteena on turvata oppilaan osallistuminen opetukseen ja edistää oppimista mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2025) sekä ehkäistä oppimisvaikeuksien ja koulupoissaolojen kasautumista (Kearney & Graczyk, 2020; Markkanen & Pusa, 2023).

Elokuussa 2025 voimaan tulleessa uudistuksessa aiempi kolmiportainen tukimalli (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) on korvattu kahden tuen muodon kokonaisuudella, jossa tuki jäsentyy ryhmäkohtaisiin ja oppilaskohtaisiin tukimuotoihin. Uudistuksen tavoitteena on selkeyttää tukirakenteita ja vahvistaa

varhaista, joustavaa ja oppilaan tarpeista lähtevää tukea vähentämällä hallinnollista kuormitusta. (OKM, 2025).

Tuen varhainen ja oikea-aikainen alkaminen on erityisen merkityksellistä koulupoissaolojen näkökulmasta. Hotulaisen ym. (2024) tutkimuksessa on osoitettu, että runsaat poissaolot peruskoulutuksen aikana on merkittävä riskitekijä oppimistuloksille, varhaisaikuisuuden psyykkiselle hyvinvoinnille ja toisen asteen opintojen keskeytymiselle. Tutkimuksen mukaan myös vähäinen poissaolojen kasvu ennustaa riskiä myöhemmille poissaoloille. Tämä tulos korostaa varhaisen puuttumisen tärkeyttä. (Hotulainen ym.2024) Samansuuntaisia tuloksia on Kearneyn & Graczykin (2020) moniportaisen tuen mallin tutkimuksessa koulupoissaolojen ehkäisemiseksi. Mallin mukaan tehokas tuki edellyttää ennaltaehkäiseviä rakenteita kouluyhteisön tasolla yksilöllisten interventioden mahdollistamiseksi, niille oppilaille, joilla poissaolot ovat jo kasaantuneet (Kearney & Graczyk, 2020).

Ryhmäkohtaiset tukimuodot muodostavat tuen ensisijaisen perustan ja ovat kaikkien oppilaiden saatavilla. Niihin sisältyvät muun muassa opettajan antama tukiopetus, opetuskielen tuki sekä erityisopettajan antama opetus muun opetuksen yhteydessä. Mikäli nämä tukimuodot eivät ole riittäviä, oppilaalle voidaan järjestää oppilaskohtaisia tukitoimia, kuten pienryhmä- tai erityisluokkaopetusta sekä tulkittamis- ja avustajapalveluja, jotka perustuvat arvioituun tuen tarpeeseen (OKM, 2025).

Sinkkosen, Koskelan, Moision & Suolasen (2018) tapaustutkimuksessa havaittiin, että koulunkäynnin ohjaajien rooli näyttäytyy epäselkeänä niin opettajille kuin ohjaajille itselleen. Tämän lisäksi ohjaajilla todettiin olevan merkittävää oppilastuntemusta, jota ei kuitenkaan hyödynnetty tuen suunnittelussa. Tutkimuksen mukaan tuen suunnittelussa tulisi hyödyntää kaikkien luokassa työskentelevien aikuisten välistä yhteistyötä. (Sinkkonen, ym. 2018). Vastaavia roolien epäselvyyksiä on tunnistettu myös kouluvalmentajien työssä (Werde-Jäntti & Silin, 2025).

Vaikka koululla on käytössään monipuolisia pedagogisia ja oppilashuollollisia tukikeinoja, aiemman tutkimuksen perusteella koulun henkilöstö kokee, ettei koulu yksin aina pysty vastaamaan erityisesti kodin arkeen kiinnittyvän ja pitkäjänteisen tuen tarpeisiin. Tämä koskee tilanteita, joissa koulupoissaolojen taustalla on perheen kuormitustekijöitä, mielenterveyden haasteita tai palvelujärjestelmän pirstaleisuutta

(Isola & Syrjänen, 2024). Tällöin korostuu tarve tarkastella koulun tukirakenteita osana laajempaa moniammatillista ja monitoimijaista yhteistyötä sekä uusien toimijaroolien, kuten kouluvalmentajan, merkitystä koulupoissaolojen ehkäisyssä.

2.3 Siirtymä poissaolokeskeisyydestä läsnäoloon

Koulupoissaoloja on perinteisesti tarkasteltu ongelmakeskeisestä näkökulmasta, jossa huomio kohdistuu poissaoloihin ilmiönä ja poissaolojen taustalla oleviin riskitekijöihin. Tässä lähestymistavassa keskeistä on tunnistaa, miksi oppilas ei osallistu opetukseen sekä millaiset yksilölliset, perheeseen liittyvät tai koulun toimintaympäristöön liittyvät tekijät selittävät poissaolojen syntymistä. Poissaolojen tarkastelu on tällöin usein perustunut poissaolojen määrän seurantaan sekä erilaisiin interventioihin, joiden tavoitteena on vähentää poissaoloja tai palauttaa oppilas takaisin opetukseen. (Kearney, 2008.) Tällaista näkökulmaa voidaan kuvata poissaolokeskeiseksi lähestymistavaksi, jossa tarkastelun lähtökohtana on poissaolojen määrän seuranta ja niiden taustalla olevat riskitekijät. Tällöin poissaoloihin puuttuminen on keskittynyt erityisesti poissaolojen luokitteluun, syiden tunnistamiseen sekä interventioihin, joiden tavoitteena on palauttaa oppilas takaisin opetukseen. (Kearney, 2008.)

Viime vuosina tutkimuksessa on kuitenkin korostunut vaihtoehtoinen näkökulma, jossa huomio siirtyy poissaolojen selittämistä kohti oppilaan läsnäolon ja koulukiinnittymisen vahvistamista. Kearneyn ja Graczykin (2020) mukaan koulupoissaolojen ehkäisyssä tulisi siirtyä yksittäisten poissaolojen tarkastelusta kohti kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa, jossa keskeistä on oppilaan osallistumisen tukeminen, kouluyhteisöön kiinnittyminen sekä varhainen moniammatillinen tuki. Tällöin huomio kohdistuu siihen, millaiset koulun rakenteet, vuorovaikutussuhteet ja tukimuodot vahvistavat oppilaiden koulussa läsnäoloa ja ehkäisevät poissaolojen syntyä. Tätä lähestymistapaa voidaan kuvata läsnäolomalliksi (Attendance approach), jossa keskeistä on ymmärtää, mitkä tekijät tukevat oppilaan osallistumista koulunkäyntiin ja vahvistavat hänen yhteyttään kouluyhteisöön.

Läsnäoloon perustuva tarkastelutapa liittyy läheisesti koulukiintymisen (school engagement) tutkimukseen, jossa oppilaan osallistumista tarkastellaan käyttäytymisen, tunteiden ja kognitiivisen sitoutumisen näkökulmista (Fredricks,

Blumenfeld & Paris, 2004). Kun oppilas kokee kuuluvansa kouluyhteisöön, kokee suhteet aikuisiin turvallisiksi ja merkityksellisiksi sekä saa riittävää tukea koulunkäyntiin, hänen läsnäolonsa koulussa lisääntyy. Tästä näkökulmasta koulupoissaolot eivät ole vain yksilön ongelma, vaan ne liittyvät laajemmin oppilaan ja kouluyhteisön väliseen vuorovaikutukseen.

Nykyisessä tutkimuksessa koulupoissaolojen ehkäisyä tarkastellaan usein myös moniportaisen tuen mallien kautta. Kearneyn ja Graczykin (2020) mukaan koulun tulisi rakentaa järjestelmällinen tuki, jossa poissaolojen ehkäisy perustuu koko kouluyhteisön toimintaan, varhaiseen tunnistamiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Tällaisessa lähestymistavassa keskeistä on vahvistaa oppilaiden koulukiintymistä ja hyvinvointia ennen kuin poissaolot muodostuvat vakavaksi ongelmaksi.

Läsnäolomallin näkökulmasta koulun aikuisten rooli korostuu oppilaan arjen tukemisessa, vuorovaikutussuhteiden rakentamisessa sekä kouluyhteisöön kuulumisen kokemuksen vahvistamisessa. (Fredricks, ym. 2004). Tämän vuoksi koulupoissaolojen ehkäisyssä painotetaan yhä enemmän yhteisöllisiä ja moniammatillisia toimintatapoja, joissa oppilaan koulunkäyntiä tuetaan kokonaisvaltaisesti koulun, kodin ja muiden toimijoiden yhteistyönä. (Heyne, Gren-Landell, Melvin & Gentle-Genitty, 2019; Kearney & Graczykin, 2020).

2.4 Systeeminen työote ja Kotoa Kouluun -toimintamalli

Systeeminen työote tarkoittaa sitä, että lapsen tai nuoren tilannetta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti osana hänen ihmissuhteitaan, perhettään ja laajempaa verkostoa. Suomessa systeeminen toimintatapa on otettu käyttöön erityisesti lastensuojelussa. Sen keskeisiä periaatteita on systeeminen ajattelu, ihmissuhdeperustaisuus, perheterapeuttiin ymmärrys, lapsilähtöisyys ja asiakkaiden osallisuus ja kohtaaminen. Mallin käytöllä tavoitellaan muutoksia asiakastyön ja organisaation tasolla. Systeemisen lähestymisen ydinajatus on se, että ammattilaisella ei ole kaikkia vastauksia, vaan perhe on erityinen asiantuntija omassa tilanteessaan. (Aaltio & Isokuorti, 2019).

Systeeminen työote edellyttää ammattilaisilta kykyä toimia monitoimijaisesti ja ylittää sektoreiden välisiä rajoja. Lähdesmäen ym. (2024) tutkimuksessa havaittiin, että

sosiaali- ja opetusalan moniammatilliseen yhteistyöhön päädyttiin usein tilanteissa, joissa lapsi tai nuori ei käynyt koulua tai koulunkäynti oli haasteellista. Näihin tilanteisiin vastaaminen edellytti systeemistä toimintamallia, joka varmistaa tunnistetun yhteisasiantuntijuuden kautta kokonaisvaltaisen tuen lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin tueksi.

Samansuuntaisia havaintoja on tehty myös Kotoa kouluun -toimintamallin arvioinnissa, joka on Varsinais-Suomen Lastensuojelujärjestöt ry:n kehittämä varhaisen tuen malli. Sen tavoitteena on vähentää ongelmallisia koulupoissaoloja systeemisellä ja monitoimijaisella työotteella. Mallissa sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen saaneet perhevalmentajat työskentelevät lapsen ja perheen kanssa kotiin jalkautuen sekä kokoavat lapsen koulunkäyntiin liittyvät verkostot yhteen (Isola & Syrjänen, 2024).

Kouluvalmentajan työssä systeeminen työote ilmenee tavassa, jolla kouluvalmentaja kiinnittää huomionsa yksittäisen lapsen tilanteesta laajempaan kokonaiskuvaan. Huomion kohteena on lapsen ja perheen, koulun arjen ja lastensuojeluyksikön rakenteet, jotka yhdessä muodostavat sen ympäristön, jossa koulunkäynti onnistuu tai estyy. Tämä suhdeperustaisuus erottaa systeeminen lähestymistavan yksilölähtöisestä tukemisesta, jossa ammattilaiset vastaavat omista alueistaan ilman jaettua kokonaiskuvaa lapsen tilanteesta. (Aaltio & Isokuortti, 2019).

Perhevalmentajien työ sisältää useita kouluvalmentajalle tyypillisiä piirteitä, kuten rinnalla kulkemista, kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen tukemista, oppilaan arjen sujuvoittamista sekä monialaisen yhteistyön koordinoimista. Isolan ja Syrjäsen (2024) analyysin mukaan Kotoa kouluun -toiminta koetaan kouluissa "puuttuvana palasena", joka paikkaa kodin ja koulun väliin syntyvää katvealuetta sekä tukee koulun henkilöstöä tilanteissa, joissa omat resurssit eivät riitä. Samansuuntaisia havaintoja on tehty myös sitouttavaa kouluyhteistyötä koskevista arvioinneista (SKY, 2023). Markkasen ym. (2023) mukaan koulupoissaoloihin puuttuminen edellyttää koulun sisäisen työn lisäksi tiivistä yhteistyötä kodin ja eri palvelujärjestelmien välillä. Arvioinnissa korostetaan, että oppilaan koulunkäynnin tukeminen vaatii usein toimijaa, joka pystyy koordinoimaan eri ammattilaisten yhteistyötä sekä rakentamaan luottamuksellista yhteyttä oppilaan ja perheen kanssa.

Kotoa kouluun -toiminnan keskeinen vahvuus on systeeminen työote, jossa lapsen koulunkäyntiä tarkastellaan osana laajempaa perheen, koulun ja palvelujärjestelmän kokonaisuutta. Perhevalmentajat kokoavat yhteen opetus- ja oppilashuoltohenkilöstön, sosiaalityön, terveydenhuollon ja tarvittaessa erikoissairaanhoidon toimijat ja ohjaavat yhteistyötä yhteisen tavoitteen suuntaan (Isola & Syrjänen, 2024).

Isolan & Syrjäsen (2024) mukaan monialainen yhteistyö toimii parhaiten silloin, kun vastuut ovat selkeitä, vuorovaikutus on myötäelävää ja perheen ääni tulee kuulluksi. Perhevalmentajat toimivat usein neutraaleina ja luotettuina välittäjinä kodin ja koulun välillä, mikä vahvistaa luottamusta ja helpottaa vaikeidenkin asioiden käsittelyä (Isola & Syrjänen, 2024).

Kansainvälisessä tutkimuksessa koulupoissaolojen ehkäisyn on todettu edellyttävän moniammatillista yhteistyötä koulun, perheen ja muiden palveluiden välillä. Kearneyn ja Graczykin (2020) mukaan koulupoissaoloihin puuttuminen vaatii moniportaisen tukijärjestelmän (multi-tiered system of supports), jossa oppilaan tilanteeseen vastataan sekä koulun sisäisillä tukitoimilla että yhteistyössä perheen ja muiden ammattilaisten kanssa. Oppilaan koulukiinnittymisen vahvistaminen edellyttää tällöin eri toimijoiden välistä koordinoitua yhteistyötä sekä yksilöllisten tukimuotojen rakentamista oppilaan tarpeiden mukaan.

3 Kouluvalmentaja osana moniammatillista työtä

Kouluvalmentajat ovat Suomessa verrattain uusi ammattiryhmä, jonka asema ja tehtävät ovat vasta vakiintumassa koulujärjestelmässä. Kouluvalmentajamallin juuret ovat Ruotsissa, josta se siirtyi ensin Suomen ruotsinkielisiin oppilaitoksiin ja sieltä se levisi suomalaisiin kouluihin. Kouluvalmentajia ei mainita Suomen lainsäädännössä eikä heidän työtään ole vielä laajasti tutkittu. Tähän asti tehdyt tutkimukset kuitenkin osoittavat, että kouluvalmentajia pidetään helposti lähestyttävinä aikuisina, jotka ovat läsnä koulun arjessa ja tarjoavat oppilaille tukea erilaisissa tilanteissa. (Werde-Jäntti & Silin, 2025.)

Kouluvalmentaja on kouluyhteisössä toimiva ammattilainen, jonka tehtävänä on tukea oppilaiden koulunkäyntiä, hyvinvointia ja kouluyhteisöön kiinnittymistä. Suomessa kouluvalmentajatoiminta on kehittynyt erityisesti osana sitouttavan kouluyhteistyön toimintamallia. Kouluvalmentajatoiminnan tavoitteena on ehkäistä koulupoissaoloja sekä vahvistaa oppilaiden osallisuutta koulussa. Mallissa keskeistä on varhainen puuttuminen koulunkäynnin haasteisiin, oppilaiden yksilöllinen tukeminen sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö. (Markkanen & Pusa, 2023.)

Kouluvalmentajatyön käsikirjassa (Sitouttava koulyhteistyön hanke) (2023) kouluvalmentajien tehtävät ovat määritelty niin, että ne tukevat opetussuunnitelman toteutumista ja oppilaiden kasvua täysvaltaisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Tehtäviin kuuluu myös oppilaitosyhteistyön, hyvinvoinnin, turvallisuuden ja viihtyvyyden edistäminen. Käytännössä kouluvalmentajan työ painottuu kuitenkin yksilölliseen tukeen. Selvä enemmistö kouluvalmentajista käyttää suurimman osan työajastaan yksilöohjaukseen. (Werde-Jäntti & Silin, 2025; Markkanen & Pusa, 2023.) Ennaltaehkäisevä ja yhteisöllinen työ jää arjessa toissijaiseksi. Tämä luo jännitteen virallisten tavoitteiden ja käytännön välille.

Markkanen ja Pusa (2023) kuvaavat kouluvalmentajan työn sijoittuvan koulun arkeen. Kouluvalmentaja toimii usein koulussa matalan kynnyksen aikuisena, joka tukee oppilaita esimerkiksi koulunkäyntiin liittyvissä haasteissa, vuorovaikutustilanteissa sekä koulumotivaatioon liittyvissä kysymyksissä. Kouluvalmentajan työ on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä toimintaa, kuten oppilaiden yksilöohjausta, pienryhmätoimintaa sekä osallistumista kouluyhteisön hyvinvointia

edistäviin käytäntöihin. Markkanen ja Pusa (2023) korostavat myös, että kouluvalmentaja ei ole sidottu opettajien tavoin opetustyöhön tai opetusvelvollisuuteen. Tämä mahdollistaa joustavan työskentelyn oppilaiden kanssa sekä läsnäolon niihin koulun arjen tilanteisiin, jossa oppilaat tarvitsevat tukea.

Yksi kouluvalmentajatyön keskeisistä haasteista on työnkuvan epämääräisyys. Werde-Jäntin ja Silinin (2025) tutkimuksessa käy ilmi, että kouluvalmentajat ovat pitkälti itse joutuneet muokkaamaan omaa työrooliaan, sillä työsuhteen alkaessa kirjalliset työnkuvaukset ovat olleet monissa tapauksissa epäselviä tai puuttuneet kokonaan. Kouluvalmentajan työn epäselvä työnkuva ei ainoastaan aiheuta ongelmia itse kouluvalmentajille vaan myös muulle koulun henkilökunnalle. Esimerkiksi moni opettaja ei osaa selittää mitä kouluvalmentaja tekee, vaikka tietääkin millaista apua häneltä voi pyytää.

Työnkuvan epämääräisyys johtaa helposti päällekkäisyyksiin eri ammattiryhmien kanssa. Werde-Jäntin ja Silinin (2025) tutkimuksessa päällekkäisyyksiä esiintyi erityisesti koulukuraattorin tehtävän kanssa tilanteissa, joissa oppilas halusi keskustella voinnistaan tai ristiriitatilanteista luotettavan aikuisen kanssa. Tällaista esiintyi esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilas on ensin luottanut kouluvalmentajaa, mutta ei vielä koulukuraattoriin. Myös opettajien, opinto-ohjaajien ja erityisopettajien kanssa esiintyi päällekkäisyyksiä, erityisesti oppimisen tukemisessa ja oppilaiden motivoinnissa.

Työnkuvan epäselvyys tekee kouluvalmentajalta vaaditun pätevyyden määrittelyn vaikeaksi. Kouluvalmentajien koulutustaustat vaihtelevat merkittävästi. Joukossa on erilaisia pedagogeja, sosionomeja, sosiaalihojaajia, nuoriso- ja liikunnanohjaajia sekä lähihoitajia. (Werde-Jäntti & Silin, 2025.) Varsinaista kouluvalmentajaa koulutusta ei Suomessa vielä ole. Tämä näyttäytyy työn sisällöissä sekä siinä, miten kouluvalmentajan rooli asettuu osaksi koulun moniammatillista rakennetta.

Tutkimuskirjallisuudessa oppilaiden koulukiinnittymisen on todettu olevan keskeinen tekijä koulunkäynnin jatkuvuuden ja oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta. Fredricks ym. (2004) määrittelevät koulukiinnittymisen moniulotteiseksi ilmiöksi, joka koostuu oppilaiden käyttäytymiseen, tunteisiin ja kognitiiviseen sitoutumiseen liittyvistä ulottuvuuksista. Heidän mukaansa oppilaan aktiivinen osallistuminen koulun toimintaan, myönteisen tunnekokemukset koulua kohtaan sekä kiinnostus oppimista

kohtaan vahvistavat koulunkäyntiin sitoutumista. Myöhemmät tutkimukset ovat osoittaneet, että heikko koulukiinnittyminen on yhteydessä lisääntyneisiin poissaoloihin sekä riskiin koulupudokkuudelle (Kearney, 2008).

Lisäksi tutkimuksessa on korostettu koulun eri toimijoiden välistä yhteistyötä oppilaiden koulunkäynnin tukemisessa. Bronstein (2003) kuvaa moniammatillista yhteistyötä prosessina, jossa eri alojen asiantuntijat yhdistävät osaamisensa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tällainen yhteistyö edellyttää yhteisiä tavoitteita, keskinäistä luottamusta, sekä selkeää vuorovaikutusta eri toimijoiden välillä. Koulukontekstissa tämä tarkoittaa usein opettajien, oppilashuollon ammattilaisten sekä muiden koulussa työskentelevien asiantuntijoiden yhteistyötä oppilaiden hyvinvoinnin ja koulunkäynnin tukemiseksi.

Näiden tutkimusten valossa kouluvalmentajan työ voidaan nähdä osana koulun moniammatillista tukiverkostoa, jossa eri toimijat pyrkivät yhdessä vahvistamaan oppilaiden koulukiinnittymistä ja ehkäisemään koulupoissaoloja. Kouluvalmentajan opetusvelvollisuuteen sitoutumaton työ mahdollistaa joustavan läsnäolon oppilaiden arjessa sekä tukee yhteistyötä oppilaan, kodin ja koulun välillä. (Markkanen ja Pusa (2023).

3.1 Kouluvalmentajan sosiaalipedagogiset työorientaatiot

Werde-Jäntti ja Silin (2025) analysoivat kouluvalmentajien työtä neljän sosiaalipedagogisen työorientaation valossa, jotka Nivala ja Ryyänen (2024) ovat tunnistaneet sosiaalipedagogisessa ajattelussa. Nämä neljä työorientaatiota ovat ymmärtävä, kriittinen, ekososiaalinen ja sopeuttava orientaatio. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kouluvalmentajien työssä korostuu merkittävästi ymmärtävä työorientaatio. Se perustuu ihmisten välisiin suhteisiin, vuorovaikutukseen ja kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen. Kriittistä tai ekososiaalista orientaatiota ei aineistosta tunnistettu lainkaan ja sopeuttava orientaatio ilmeni vain yksittäisissä työmenetelmissä.

Ymmärtävä työorientaatio ilmenee kouluvalmentajien työssä kolmella eri tavalla. Kouluvalmentajat korostavat luottamuksellisen suhteen rakentamista. He viettivät oppilaiden kanssa aikaa välitunneilla, osallistuivat oppitunneille ja pyrkivät olemaan läsnä arjessa ilman suoritusten arviointia tai vaatimuksia. Kouluvalmentajat ottavat

kokonaisvaltaisen näkökulman oppilaan tilanteeseen. Heitä kiinnostaa oppilaan koko elämäntilanne eikä vain koulussa suoriutuminen. Kouluvalmentaja tekevät työtä omalla persoonallaan korostaen aitoutta, sillä oppilaat aistivat sen välitetäänkö heistä aidosti ja kokonaisvaltaisesti. (Werde-Jäntti & Silin, 2025.)

3.2 Moniammatillinen yhteistyö ja toimijuus

Moniammatillista yhteistyötä voidaan tarkastella myös relationaalisen asiantuntijuuden näkökulmasta. Edwardsin (2005) mukaan relationaalinen toimijuus (relational agency) tarkoittaa ammattilaisen kykyä tunnistaa muiden toimijoiden näkökulmat ja osaaminen sekä rakentaa niiden pohjalta yhteistä toimintaa. Kyse ei ole pelkästään yhteistyöstä, vaan aktiivisesta pyrkimyksestä yhdistää eri ammattilaisten tietoa ja resursseja yhteisen ongelman ratkaisemiseksi.

Relationaalinen toimijuus korostuu erityisesti tilanteissa, joissa yksittäinen ammattilainen ei pysty vastaamaan oppilaan tuen tarpeisiin, vaan tarvitaan useiden toimijoiden yhteistä työskentelyä. (Edwards, 2005.)

Edwards (2011) täydentää tätä näkökulmaa käsitteellä relationaalinen asiantuntijuus (relational expertise), joka viittaa ammattilaisten kykyyn tunnistaa, arvostaa ja hyödyntää toisten ammattilaisten asiantuntijuutta. Relationaalinen asiantuntijuus mahdollistaa yhteisen ymmärryksen rakentumisen oppilaan tilanteesta sekä jaetun vastuun muodostumisen eri toimijoiden välillä. Kun ammattilaiset ymmärtävät toisiensa roolit ja toimintatavat, yhteistyö voi muodostua systemaattiseksi ja oppilaan tukeminen kokonaisvaltaisemmaksi. (Edwards, 2011.) Moniammatillinen yhteistyö edellyttää siis kykyä toimia eri ammattiryhmien rajapinnoilla. Tällainen relationaalinen toimijuus ja asiantuntijuus mahdollistaa yhteisen ymmärryksen rakentumisen ja vahvistaa yhteistyötä monimutkaisten oppilaiden hyvinvointiin liittyvien tilanteiden käsittelyssä (Edwards, 2005; Edwards, 2011.)

Koulukontekstissa relationaalinen toimijuus ja asiantuntijuus näkyvät esimerkiksi tilanteissa, joissa opettajat, oppilashuollon työntekijät ja muut koulun ammattilaiset jakavat tietoa oppilaan tilanteesta ja suunnittelevat yhdessä tukitoimia. Tällaisella yhteistyöllä voidaan vahvistaa oppilaan koulukiinnittymistä ja ehkäistä kouluopoissaolojen pitkittymistä. Kouluvalmentajan rooli voi tällaisessa yhteistyössä

toimia yhdistävänä tekijänä, joka tukee eri toimijoiden välistä vuorovaikutusta ja auttaa rakentamaan yhteistä ymmärrystä oppilaan tilanteesta.

4 Moniammatillinen yhteistyö

4.1 Rajatyö koulukontekstissa

Rajatyöllä tarkoitetaan eri ammattiryhmien ja organisaatioiden rajapinnoilla tapahtuvaa toimintaa, jossa toimijat ylittävät institutionaalisia ja ammatillisia rajoja neuvotellakseen rooleista, vastuista ja asiantuntijuudesta yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi (Akkerman & Bakker, 2011; Edwards, 2017). Koulukontekstissa rajatyö edellyttää ammattilaisilta toimijuutta. Tätä on kyky tunnistaa ja hyödyntää toisten ammattilaisten toimijuutta ja osaamista oppilaan hyvinvoinnin ja koulunkäynnin tukemisessa (Edwards, 2017).

Koulun eri ammattilaisten kuvaukset moniammatillisesta yhteistyöstä koulun poissaolojen ehkäisyssä voidaan ymmärtää rajatyönä, jossa toimijat neuvottelevat omista tehtävistään, vastuistaan ja tiedonkulusta eri ammatillisten rajojen yli (Akkerman & Bakker, 2011). Rajatyön näkökulmasta keskeistä on tarkastella, millaisissa tilanteissa yhteistyö sujuu ja missä kohdin ammattilaiset, institutionaaliset tai rakenteelliset rajat vaikeuttavat yhteistä toimintaa.

Rajatyön käsite mahdollistaa myös kouluvalmentajan roolin tarkastelun osana koulun moniammatillista yhteistyötä. Kouluvalmentaja voidaan nähdä rajatoimijana, joka sijoittuu opettajien, oppilashuollon ja kodin väliselle rajapinnalle. Hänen tehtävänään on tukea oppilaan koulunkäyntiä ja koulukiinnittymistä yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa (Edwards, 2017). Rajatyön näkökulmasta tarkasteltuna keskeiseksi nousee kysymys siitä, miten kouluvalmentajan toimijuus tunnistetaan ja millainen asema hänelle muodostuu koulun rakenteellisessa yhteisössä.

Lisäksi rajatyö tarjoaa välineen moniammatillisen yhteistyön haasteiden ja onnistumisen kokemusten analysointiin. Onnistunut rajatyö ilmenee jaettuna asiantuntijuutena, luottamuksen ja sujuvana tiedonkulkuna eri toimijoiden välillä. Rajatyön haasteet voivat taas ilmetä roolien epäselvyytenä, ulkopuolisuuden kokemuksina tai yhteistyön pirstaloitumisena (Akkerman & Bakker, 2011; Edwards, 2017).

4.2 Moniammatillinen yhteistyö koulukontekstissa

Koulupoissaolot ovat monimuotoinen ilmiö. Tutkimusten mukaan poissaolojen ehkäisy edellyttää varhaista tunnistamista sekä eri ammattiryhmien tiivistä ja suunnitelmallista yhteistyötä (Kearney & Graczyk, 2020). Tästä näkökulmasta koulupoissaolojen ehkäisy ei ole yksittäisen opettajan tai oppilashuollon toimijan vastuulla, vaan se rakentuu moniammatillisessa yhteistyössä, jossa eri toimijat tarkastelevat oppilaan tilannetta omista ammatillisista lähtökohdistaan.

Moniammatillista yhteistyötä koulukontekstissa voidaan tarkastella rajatyönä, jossa eri ammattiryhmät toimivat rakenteellisten ja ammatillisten rajojen yli yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tätä rajapinnoilla tapahtuvaa, ei hierarkkista yhteistyötä on kuvattu englanninkielisellä käsitteellä *knotworking*. Käsitteellä tarkoitetaan sitä, että vastuu ja asiantuntijuus jakautuvat toimijoiden kesken tilanteen mukaan ilman pysyviä rooleja tai selkeitä rakenteita (Engström, 2008). *Knotworkingin* onnistuminen edellyttää relationaalista toimijuutta, jolla tarkoitetaan kykyä tunnistaa toisten ammattilaisten asiantuntijuus, neuvotella yhteisestä ymmärryksestä sekä rakentaa jaettuja toimintatapoja oppilaan tukemiseksi (Edwards, 2017).

Aiempi tutkimus osoittaa, että moniammatillinen yhteistyö ei aina toteudu toivotulla tavalla. Melasalmen, Tanhuanpään ja Koskelan (2024) tutkimuksessa havaittiin, että erityisopettajaopiskelijat asemoivat itsensä moniammatillisessa kohtaamisissa ensisijaisesti itsensä opiskelijoiksi tai oppijoiksi eivätkä tasavertaisiksi asiantuntijoiksi. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksessa työskentelevät erityisopettajaopiskelijat kokivat toimivansa ensisijaisesti tiedon välittäjiä lapsen ja perheen tilanteesta ja arjesta, kuin tasavertaisia asiantuntijoita osana moniammatillista keskustelua. Tämä heikensi heidän ammatillista toimijuuttaan ja kykyään osallistua aktiivisesti rajatyöhön. Yhteistyö jäi varovaiseksi ja yksisuuntaiseksi, eikä jaettua asiantuntijuutta päässyt syntymään. Näin ollen *knotworking* näyttäytyi pikemminkin toimimattomana kuin aidosti yhteistoiminnallisena käytäntönä (Melasalmi, Tanhuanpää & Koskela, 2024).

Nämä havainnot ovat erityisen relevantteja koulupoissaolojen ehkäisyn näkökulmasta. Kearneyn ja Graczykin (2020) mukaan tehokas poissaolojen ehkäisy edellyttää selkeitä rooleja, yhteistä tilannekuvaa sekä eri toimijoiden aktiivista osallistumista oppilaan tukiprosessiin. Mikäli jokin toimijaryhmä tai yksittäinen toimija jää epäselvään asemaan moniammatillisessa yhteistyössä on vaarana, että tuki

pirstaloituu eikä vastaa oppilaan todellisia tarpeita. Tästä näkökulmasta uudet toimijaroolit, kuten kouluvalmentajat, sijoittuvat keskeiseen asemaan koulun moniammatillisessa yhteistyössä. Kouluvalmentajan työn vaikuttavuus koulupoissaolojen ehkäisyssä edellyttää kuitenkin selkeää ammatillista toimijuutta sekä tunnustettua roolia osana koulun rakenteellista yhteistyötä (Melasalmi ym., 2024; Edwards, 2017).

5 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä kouluvalmentajan roolista liittyen koulupoissaoloihin. Kouluvalmentajan työskentelyä tarkastellaan osana moniammatillista yhteistyötä. Koulupoissaolot ovat monisyinen ilmiö, jonka ehkäisy edellyttää eri ammattiryhmien tiivistä yhteistyötä, selkeitä toimintatapoja sekä jaettua vastuuta oppilaan tukemisessa (Kearney & Graczyk, 2020).

Aihetta tarkastellaan seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Miten koulun eri ammattilaiset kuvaavat moniammatillisen yhteistyön rakenteita? koulupoissaoloihin liittyvässä työssä?
2. Miten kouluvalmentajan rooli ja ammatillinen toimijuus asettuvat osaksi koulun moniammatillista yhteistyötä koulupoissaoloihin liittyvässä työssä?
3. Millaisia haasteita, onnistumisia ja kehittämistarpeita koulun ammattilaiset tunnistavat moniammatillisessa yhteistyössä koulupoissaoloihin liittyvässä työssä?

Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistuu siihen, miten koulun eri ammattilaiset kuvaavat moniammatillista yhteistyötä koulupoissaoloihin liittyvässä työssä.

Tavoitteena on hahmottaa yhteistyön käytännön toteutumista, toimijoiden välisiä suhteita sekä yhteistyön rakentumista poissaolojen ehkäisyssä, niihin puuttumisessa ja seurannassa. Tutkimuskysymyksen avulla pyritään tunnistamaan, miten yhteistyö jäsentyy koulun arjessa ja millaisena eri toimijat sen kokevat.

Toinen tutkimuskysymys tarkastelee kouluvalmentajan roolia ja ammatillista toimijuutta osana koulun moniammatillista yhteistyötä. Kouluvalmentaja edustaa koulukontekstissa suhteellisen uutta toimijaroolia, jonka asema ja tehtävät eivät ole kaikissa kouluissa vielä vakiintuneita. Aiemman tutkimuksen mukaan moniammatillisen yhteistyön toimivuus edellyttää, että eri toimijat kokevat itsensä tasavertaisiksi asiantuntijoiksi ja kykenevät osallistumaan rajatyöhön aktiivisesti (Edwards, 2017; Melasalmi ym., 2024). Tämän tutkimuskysymyksen avulla pyritään selvittämään, millaisena kouluvalmentajan rooli ja toimijuus näyttäytyy koulun rakenteellisessa yhteistyössä ja miten muut ammattilaiset näkevät kouluvalmentajan osana yhteistä työtä.

Kolmas tutkimuskysymys kohdistuu siihen, millaisia haasteita, onnistumisia ja kehittämistarpeita koulun ammattilaiset tunnistavat moniammatillisessa yhteistyössä koulupoissaoloihin liittyvässä työssä. Rajatyön käsitteen avulla voidaan tarkastella, miten eri ammattiryhmien väliset ammatilliset, instituutionaaliset ja toiminnalliset rajat näyttäytyvät yhteistyön arjessa ja miten niitä ylitetään tai neuvotellaan uudelleen (Edwards, 2017). Tavoitteena on tunnistaa tekijöitä, jotka edistävät tai vaikeuttavat yhteistyön sujumista sekä vaikeuttavat koulupoissaoloihin liittyvän työn onnistumista. Kehittämistarpeiden tarkastelu tuo esiin ammattilaisten omat näkemykset siitä, miten moniammatillista yhteistyötä voidaan jatkossa vahvistaa.

6 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä kouluvalmentajan asemasta ja merkityksestä koulun moniammatillisessa yhteistyössä koulupoissaolojen ehkäisemiseksi. Tavoitteena on myös tuottaa tietoa siitä, millaisia yhteistyön muotoja, haasteita ja mahdollisuuksia eri moniammatillisen yhteistyön toimijat tunnistavat työssään. Tutkimus pyrkii hahmottamaan, millaisena kouluvalmentajan työ näyttäytyy osana koulun arkea, miten kouluvalmentaja sulautuu osaksi moniammatillista yhteistyötä sekä miten moniammatillinen yhteistyö vaikuttaa koulupoissaoloihin.

6.1 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka tavoitteena on syventää ymmärrystä kouluvalmentajan roolista osana koulun moniammatillista yhteistyötä koulupoissaolojen ehkäisyssä. Laadullinen tutkimus soveltuu erityisesti sellaisten ilmiöiden tarkasteluun, joissa ollaan kiinnostuneita merkityksistä, kokemuksista ja ilmiöiden kontekstisidonnaisuudesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen tavoitteena ei ole ilmiön määrällinen mittaaminen tai yleistettävyyden, vaan kouluvalmentajatoiminnan ja moniammatillisen yhteistyön ymmärtäminen koulun arjen käytäntöjen ja toimijoiden kokemusten kautta.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena koulussa, joka sijaitsee isomman Suomalaisen kaupunkikeskuksen läheisyydessä. Tapaustutkimukselle on ominaista, että tarkasteltavaa ilmiötä tutkitaan rajatussa, todellisessa kontekstissa, jossa ilmiö ja toimintaympäristö kietoutuvat toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa tapaus muodostuu eräästä koulusta, jossa kouluvalmentajatoiminta on hiljattain lisätty osaksi koulun arkea ja moniammatillista yhteistyötä. Tapaustutkimus mahdollistaa ilmiön kokonaisvaltaisen tarkastelun ja tarjoaa välineitä ymmärtää, miten kouluvalmentajan työ sijoittuu osaksi koulun rakenteita, käytäntöjä ja ammatillista yhteistyötä.

Laadullisen tapaustutkimuksen vahvuutena on syvällisen ja yksityiskohtaisen tiedon tuottaminen ilmiöstä sen omassa kontekstissa. Tapaustutkimuksen tulokset eivät ole tilastollisesti yleistettävissä, mutta ne voivat tarjota analyyttisesti yleistettävää tietoa. Tämä puolestaan syventää ymmärrystä vastaavista ilmiöistä muissa

koulukonteksteissa (Yin, 2018). Tässä tutkimuksessa tapaustutkimuksellinen lähestymistapa tukee erityisesti kouluvalmentajan roolin tarkastelua uutena ja vielä muotoutuvana osana koulun moniammatillista yhteistyötä.

6.2 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu. Menetelmä soveltuu erityisesti tilanteisiin, joissa tavoitteena on tavoittaa omia kokemuksia, näkemyksiä ja merkityksenantoja tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelun avulla pyritään ymmärtämään ilmiöitä tutkittavien omista näkökulmista käsin, jolloin keskeistä on tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Tutkimuksen kohteena oleva moniammatillinen yhteisö koulukontekstissa sekä kouluvalmentajan rooli osana tätä yhteistyötä ovat ilmiöitä, jotka rakentuvat toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa ja ammatillisissa tulkinnoissa. Teemahaastattelu mahdollistaa näiden kokemusten syvällisen tarkastelun tutkittavien omista lähtökohdista.

Puolistrukturoidun teemahaastattelun etuna on sen joustavuus. Haastattelu etenee ennalta määrättyjen teemojen mukaisesti, mutta ei perustu ennalta määrättyyn kysymysjärjestykseen tai tarkkoihin sanavalintoihin. Tämä mahdollistaa sen, että haastateltavat voivat painottaa heille merkityksellisiä näkökulmia ja tuoda esiin myös sellaisia teemoja, joita tutkija ei ole ennalta osannut huomioida (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Menetelmän joustavuus on erityisen tärkeää tutkittaessa kouluvalmentajan kaltaista suhteellisen uutta toimijaroolia, jonka tehtävä ja asema koulun rakenteissa eivät ole vielä vakiintuneita tai yhdenmukaisesti ymmärrettyjä eri ammattiryhmien keskuudessa.

Yksilölliset teemahaastattelut mahdollistivat sen, että eri ammattiryhmien edustajat pystyivät kuvaamaan kokemuksiaan moniammatillisesta yhteistyöstä ja kouluvalmentajan roolista avoimesti ja ilman ryhmätilanteen mahdollista rajoittavaa vaikutusta. Tämä tuki tutkimuksen tavoitetta tuottaa moniääninen ja syvälinen kuva kouluvalmentajan asemasta osana koulun arkea ja koulupoissaolojen ehkäisyssä.

Tutkimuksessa teoreettinen viitekehys rakennettiin aiempien tutkimusten pohjalta ennen aineiston keruuta. Teoreettinen viitekehys toimi tutkimus- ja haastattelukysymysten muotoilun perustana. Näin varmistettiin kysymysten

vastaavuus tutkimuksen kannalta oleellisiin asioihin. Haastatteluaineisto kerättiin tapaustutkimuksen periaatteiden mukaisesti yhdessä kouluyhteisössä, mikä mahdollisti ilmiön tarkastelun kontekstisidonnaisesti ja yksityiskohtaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset samassa järjestyksessä. Pois lukien kouluvalmentajaa haastateltaessa, häneltä kysyttiin tarkentava kysymys koskien tarvetta oman roolin perustelemiselle ja näkyväksi tuomiselle muille ammattilaisille. Tarpeen vaatiessa haastateltavilta kysyttiin tarkentavia kysymyksiä mahdollisimman kattavien vastauksien, kokemusten ja näkemysten saamiseksi aiheesta. Tämä tapa tukee puolistrukturoidun teemahaastattelun joustavuutta tutkimusta tehdessä. (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Haastattelu toteutettiin etäyhteyksin Teams-palvelun kautta maaliskuun 2026 aikana. Haastattelut kestivät 19–51 minuuttia. Haastatteluiden kokonaisuus pituus oli 78 sivua ja haastatteluiden kokonaisuus kesto oli 232 minuuttia. Tutkimukseen ei sisällynyt muita tutkimuskäyntejä, eikä osallistujilta edellytetty valmistautumista etukäteen. Haastattelu aineisto nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti osallistujien suostumuksella. Tutkimuksen analyysiaineisto muodostui 78 sivusta litteroitua haastattelu aineistoa.

Tutkimuksessa harkittiin myös ryhmähaastattelun käyttöä aineistokeruumenetelmänä, sillä ryhmähaastattelu voisi mahdollistaa moniammatillisen yhteistyön tarkastelun vuorovaikutuksellisenä prosessina. Ryhmähaastattelusta kuitenkin luovuttiin, koska ryhmätilanteeseen voi liittyä sosiaalista painetta, joka saattaa rajoittaa yksittäisten osallistujien mahdollisuuksia tuoda esiin kriittisiä näkemyksiä tai henkilökohtaisia kokemuksia. Lisäksi ryhmähaastattelussa keskustelun kulkuun voivat vaikuttaa ryhmädynamiikka ja osallistujien väliset valta-asemat. Tämä voi itsessään kaventaa aineiston moniäänisyyttä (Eskola & Suoranta, 2014).

6.3 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseen osallistuivat 8 toimijaa, jotka edustavat eri ammattiryhmiä tapausorganisaatiossa. Haastateltavat edustivat organisaatiossa nuorten kanssa yhteistyötä tekeviä sosiaali- ja opetusalan henkilöstöä. Osallistujat valikoituivat harkinnanvaraisella otannalla siten, että heillä on kokemusta moniammatillisesta

yhteistyöstä ja koulupoissaolojen ehkäisystä. Tämä tukee Juutin ja Puusan (2020) kuvaamaa harkinnanvaraista ja tarkoituksenmukaista näytettä.

Tutkimukseen osallistuminen tarkoitti osallistumista yhteen haastatteluun.

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna ja sen tarkoituksena oli kartoittaa osallistujan kokemuksia ja näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä sekä kouluvalmentajan roolista koulupoissaolojen ehkäisyssä. Tutkimukseen osallistujat rekrytoitiin rajatusta joukosta saman kouluyhteisön työntekijöitä.

Tästä huolimatta osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, eikä osallistumisella tai osallistumattomuudella ollut vaikutusta osallistujan asemaan koulussa, työyhteisössä tai suhteessa työnantajaan. Osallistuja sai kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisensa tai peruuttaa antamansa suostumuksen milloin tahansa ilman, että siitä aiheutui hänelle kielteisiä seurauksia. Keskeyttäminen ei edellyttänyt perusteluja. Mikäli osallistuja keskeytti tutkimukseen osallistumisensa tai peruutti antamansa suostumuksen, hänestä siihen mennessä kerättyjä haastatteluaineistoja ja niihin sisältyviä henkilötietoja ei käytetty osana tutkimusaineistoa, ellei aineistoa oltu jo pseudonymisoitu siten, ettei yksittäistä osallistujaa voi enää tunnistaa. (TENK, 2023).

Tutkimuksen haastattelujen määrä todettiin riittäväksi tutkimuksen tarkoitukseen, sillä saadussa aineistossa alkoi toistua samankaltaisia teemoja ja ilmiöitä.

Tutkimuskysymysten kannalta merkittävää uutta tietoa ei merkittävästi enää ilmennyt. Näin ollen haastatteluja toteutettiin niin pitkään, että tarvittavat tiedot tutkimuksen kannalta saatiin. (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

6.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, jossa analyysi rakentuu aineistosta käsin ilman valmiita teoreettisia luokitteluja. Aineistolähtöinen lähestymistapa tukee tutkittavien äänen esiin tuomista ja mahdollistaa ilmiön ymmärtämisen sen omassa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla äänitiedostot Utu Transcribe –ohjelman avulla. Äänitiedostojen ja ohjelman avulla saatujen litterointien vastaavuus tarkistettiin kuuntelemalla haastattelut ja vertaamalla saatuun litterointiin. Tämän

jälkeen litteroitu teksti pseudonymisoitiin. Siitä poistettiin tunnistettavat tekijät, kuten erisnimet. Tämän jälkeen litteroitu aineisto luettiin läpi useaan kertaan.

Haastattelujen analysoinnissa käytettiin laadullisen tutkimuksen ohjelmistoa Nvivoa. Haastattelutiedot lisättiin ohjelmaan, jonka jälkeen jokainen haastattelu käytiin läpi objektiivisesti analysoimalla ja koodaamalla löytyneitä yhteneviä luokkia. Analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaattein ilman valmiiksi määriteltyjä kategorioita. Tämän jälkeen tutkimuskysymyksille tehtiin omat koodit, jonka alle siirsin tutkimuskysymyksiin vastaavia koodeja. Tämän jälkeen aloin ryhmittelemään ja yhdistelemään koodeja yhteneviin kategorioihin muodostaen ala-, ylä- ja pääluokkia. Kategorisoinnin valmistuttua löytyi yhteneviä teemoja vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

6.5 Tutkimuksen eettiset periaatteet ja luotettavuus

Tutkimus perustuu luotettavuuden näkökulmaan. Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on keskeistä tarkastella, kuinka hyvin tutkimusprosessi on toteutettu ja kuinka johdonmukaisesti tulokset vastaavat tutkittavaa ilmiötä. Tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on käytetty Juutin ja Puusan (2020) näkemyksiä, joiden mukaan luotettavuus tutkimuksessa voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen. Näitä ovat uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Nämä eivät ole erillisiä ilmiöitä vaan täydentävät toisiaan koko tutkimusprosessin läpi.

Uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulokset vastaavat tutkittavien todellisuutta ja sitä, että tutkimukseen osallistuneet voivat tunnistaa ne omia kokemuksiaan kuvaaviksi (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimusta ohjasi aiemmassa alan tutkimuksessa tunnistettuja käsitteitä, kuten rajatyö, relationaalinen toimijuus ja moniammatillinen yhteistyö, jotka tukevat saatujen tulosten paikkaan pitävyyttä. Laadullinen tutkimus on Juutin ja Puusan (2020) mukaan luonteeltaan käsitteellisesti herkkää, jonka vuoksi tutkimuksen teoreettinen viitekehys ohjasi pitämään huomion tutkimuksen kannalta olennaisissa ilmiöissä.

Luotettavuuden osa-alue, koskee erityisesti tutkimusprosessin johdonmukaisuutta ja läpinäkyvyyttä (Juuti & Puusa, 2020). Yin (2018) korostaa tapaustutkimuksen yhteydessä sitä, että tutkimuksen vaiheet on kuvattava niin selkeästi, että prosessin kulkua voidaan seurata ja tutkimus voidaan toistaa. Tässä tutkimuksessa on pyritty

kuvaamaan aineistonkeruu, analyysi ja tulkinta yksityiskohtaisesti. Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty vahvistamaan huolellisella tutkimusprosessin kuvauksella sekä aineistokeruun ja analyysin läpinäkyvyydellä. Puolistrukturoitu teemahaastattelu eteni ennalta määriteltujen teemojen mukaisesti, mikä varmisti sen, että kaikkien haastateltavien kanssa käsiteltiin tutkimuskysymysten kannalta keskeisiä aihealueita. Samalla menetelmä mahdollisti joustavan etenemisen ja tutkittavien omien merkityksenantojen esiin nousemisen, mikä oli keskeistä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastattelurunko suunniteltiin huolellisesti, niin että haastattelukysymykset vastasivat tutkimuskysymyksiä mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti.

Tuomi ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma asema vaikuttaa väistämättä siihen, miten aineistoa tulkitaan. Tutkimuksessa tunnistettiin tutkijan ennakkokäsitykset ja asenteet, mutta analyysi pyrittiin toteuttamaan objektiivisesta näkökulmasta. Tämä huomioitiin tutkimusta tehdessä. Tutkijan roolia ja mahdollista ennakkoymmärrystä on tarkasteltu reflektiivisesti koko tutkimusprosessin ajan, mikä tukee tutkimuksen uskottavuutta ja eettisyyttä.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineistolähtöisessä analyysissä tulkinnot rakentuvat aineistosta käsin ilman ennalta määrättyä teoreettista luokittelua, mikä tukee tutkittavien äänen esiin tuomista ja ilmiön kontekstisidonnaista ymmärtämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin ollen tutkimuksen teoreettinen viitekehys toimii tulkinnan välineenä vasta analyysin jälkeen. Tämä aineistolähtöinen analyysitapana lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Luotettavuutta tukee myös tapaustutkimuksellinen lähestymistapa, jossa ilmiötä tarkastellaan sen omassa kontekstissaan. Laadullisessa tapaustutkimuksessa tavoitteena ei ole tulosten tilastollinen yleistettävyyden, vaan ilmiön syvällinen ymmärtäminen ja kuvaaminen tietyssä ajallisessa paikassa ja kontekstissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009).

Eettisyys muodostaa kolmannen osa-alueen luotettavuudelle. Tässä tutkimuksessa jokaiselle haastateltavalle toimitettiin ennen haastattelua tiedote tutkimuksesta, suostumus tutkimukseen ja tietosuojailmoitus, joissa kuvattiin tutkimuksen tarkoitus, toteutustapa, osallistumisen vapaaehtoisuus ja anonymiteetin turvaaminen. Haastattelun alussa varmistettiin vielä suullisesti osallistujalta, että hän oli

ymmärtänyt tutkimuksen luonteen ja antoi tietoon perustuvan suostumuksensa haastatteluun ja sen nauhoittamiseen. Haastattelun alussa osallistujille kerrottiin myös vielä selkeästi oikeus keskeyttää osallistuminen milloin tahansa. Tutkimus noudattaa tältä osin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) ohjeistusta ihmiseen kohdistuvasta tutkimuksesta.

Haastatteluaineistoa on käsitelty siten, että yksittäisiä henkilöitä tai kouluyhteisöä ei ole mahdollista tunnistaa tutkimusraportista. Haastattelututkimuksen otanta oli pieni ja se toteutettiin tapaustutkimuksena yhdessä organisaatiossa, joten tutkimuksen tuloksia analysoidessa valittiin jättää haastattelujen tunnisteet, kuten H1, sitaateista pois. Näin varmistetaan, ettei haastateltavia voida vastauksista tunnistaa.

Haastattelujen äänitiedostot, suostumuslomakkeet sekä litteroinnit säilytettiin salasanalla suojatussa kansiossa Turun yliopiston SeaFile-palvelussa. Tutkimus noudattaa tältä osin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) määrittelemiä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita.

Aineistokeruumenetelmän valinta liittyy olennaisesti tutkimuksen eettisyyteen. Tässä tutkimuksessa päädyttiin yksilöllisiin puolistrukturoituihin teemahaastatteluihin, koska ne mahdollistavat osallistujille turvallisen tilan kuvata omia kokemuksiaan ja näkemyksiään ilman ryhmätilanteen mahdollisesti aiheuttamaa sosiaalista painetta. Laadullisessa tutkimuksessa ryhmätilanteet voivat rajoittaa yksittäisten osallistujien mahdollisuuksia tuoda esiin kriittisiä tai arkaluonteisia näkemyksiä erityisesti silloin, kun osallistujat työskentelevät samassa organisaatiossa tai ovat eri hierarkkisissa asemassa (Eskola & Suoranta, 1998). Yksilöhaastattelun voidaan siten katsoa tukevan tutkimuksen eettisyyttä ja itsemääräämisoikeutta.

Tekoälyä on käytetty Turun yliopiston säädösten mukaisesti. Tässä työssä tekoälyä käytettiin kielenhuoltoon, ideointiin, vaihtoehtoisten sananvalintojen hakuun, äänitiedostojen muokkaamiseen tekstiksi sekä vieraankielisten lähteiden kääntämiseen. Kaikki keskeiset valinnat koskien tekoälyn tuottamaa tietoa on tutkijan itse tekemiä. Tekoälyn tuottamaa tietoa on arvioitu ja käytetty kriittisesti. Näin on pyritty takaamaan tutkimuksen luotettavuus, läpinäkyvyys ja eettisten periaatteiden noudattaminen.

7 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia. Tulokset käsitellään tutkimuskysymys kerrallaan pääluvuissa ja tuloksista muodostetut kategoriat alaluvuissa.

Tutkimuskysymyksen sisäiset kategoriat on jaettu omiin lukuihin.

Haastattelututkimuksen otantanaan ollessa pieni ja koskien yhtä organisaatiota, valittiin tutkimuksen tuloksia analysoidessa jättää haastattelujen tunnistet, kuten H1, sitaateista pois. Tällä tavalla varmistetaan, ettei haastateltavia voida vastauksista tunnistaa.

Ennen tulosten tarkastelua taustoitetaan, millaisessa kontekstissa koulupoissaolo ilmiönä esiintyy haastateltavien kuvaamana. Aineiston perusteella muodostuu kuva poissaolosta moniulotteisena ja arjessa jatkuvasti läsnä olevana ilmiönä. Tämä muodostaa keskeisen taustan tutkimuskysymykselle.

Koulupoissaolo on organisaatiossa läsnä lähes päivittäin. Se on keskeinen osa arjen todellisuutta, johon koko moniammatillinen tiimi törmää jatkuvasti aamuhätyksissä, osastotyössä ja opetuksessa. Sijoitetuilla nuorilla on tyypillisesti takanaan pitkiä poissaoloja ja rikkonaisia koulupolkuja. Poissaolojen syyt ovat usein juurtuneet jo alaluokkien tai jopa varhaiskasvatuksen aikaisiin kokemuksiin. Kyse on harvoin yksittäisestä syystä, sillä taustalla vaikuttavat yleensä monisyiset ja pitkään kehittyneet kokonaisuudet. Poissaolojen taustalla haastateltavat tunnistivat usein toistuvia tekijöitä. Arkirytmien häiriintyminen on yksi keskeisimmistä esteistä koulunkäynnille. Sosiaalinen ahdistuneisuus, kielteiset aikaisemmat kokemukset kouluympäristöstä sekä kokemus ryhmään kuulumattomuudesta nousivat esiin toistuvasti. Oppimisvaikeudet ja neuropsykiatriset haasteet ovat myös yleisiä. Päähteiden käyttö korostui erityisesti tutkimuksen organisaatiossa. Myös perheen tilanteeseen, vanhemman ja lapsen väliseen suhteeseen sekä mielenterveyteen liittyvät tekijät kietoutuivat yhteen poissaolojen kanssa.

Poissaolojen kehityskulku kuvataan usein alaspäin syöksyvänä kierteenä, jossa vaikeudet koulussa johtavat vetäytymiseen. Tämä johtaa ajan myötä ongelmien kasvamiseen. Mitä pidempään poissaolo jatkuu, sitä korkeammaksi kynnyks palata kouluun kasvaa. Tapausorganisaatio voi tarjota apua tällaisen kierteen katkaisemisen, sillä strukturoitu arki, päähteettömyys ja läsnä olevat aikuiset tukevat

koulunkäyntiä. Se ei kuitenkaan yksin riitä, jos poissaolon juurisyyn ei päästä kunnolla käsiksi.

7.1 Moniammatillinen yhteistyö koulupoissaoloihin liittyvässä työssä

Tässä luvussa tarkastellaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia, eli sitä miten koulun eri ammattilaiset kuvaavat moniammatillisen yhteistyön rakenteita koulupoissaoloihin liittyvässä työssä. Analyysin perusteella aineistosta muodostui kolme pää kategoriaa. Ensimmäinen kategoria kuvaa moniammatillista yhteistyötä poissaoloihin vastaamisessa, eli mitä käytännössä tehdään ehkäisyyn, puuttumisen ja seurannan osalta. Toinen kategoria käsittelee yhteistyön rakennetta ja käytäntöjä, eli miten yhteistyö organisoidaan ja miten siitä sovitaan. Kolmas kategoria kuvaa miten yhteistyön vaikutus näyttäytyy ammattilaisten näkökulmasta.

7.1.1 Moniammatillinen yhteistyö poissaoloihin vastaamisessa

Haastateltavat kuvasivat koulupoissaoloihin vastaamista monivaiheisena prosessina, johon kuuluivat ehkäisy, puuttuminen ja seuranta. Kaikkia näitä vaiheita yhdisti yksilöllinen ja kokonaisvaltain lähestymistapa, jossa nuoren tilannetta tarkasteltiin laajasti, eikä pelkästään koulunkäynnin näkökulmasta.

Poissaolojen ehkäisyssä korostui positiivisen lähestymistavan merkitys.

Haastateltavat kuvasivat, että organisaatiossa on tietoisesti valittu näkökulma, jossa huomio kiinnittyy läsnäoloon poissaolojen sijaan, jotta se, mihin huomiota kiinnitetään lisääntyy. Tämä näkyy muun muassa siinä, että poissaoloja käsitteleviä tiimejä kutsuttiin läsnäolotiimeiksi. Ja kirjaamisessa keskityttiin läsnäoloihin.

Toki me yritetään jotenkin yhdessä osastojen ja opettajien kanssa ja oppilashuoltoryhmän kanssa miettiä miten niitä voisi taklata parhaalla mahdollisella tavalla, mutta ehkä täällä on semmoista aika laaja ymmärrystä niihin koulupoissaoloihin (...) Että me lähdetään ehkä enemmän semmoisesta hyvän kautta ja positiivisen kautta. Käsittääkseni esimerkiksi Wilma-merkinnätkin, mitä tehdään, niin on ikään kuin merkintöjä läsnäoloista eikä poissaoloista. Ja tällaiset tiimit, jotka meillä kokoontuu, niin ei ole nimellä poissaolotiimit, vaan nimenomaan läsnäolotiimit. Jollain tavalla semmoinen ajatus siitä, että se mihin kiinnitetään huomioon, niin se lisääntyy.

Ehkäisyn keinoina mainittiin muun muassa arkirytmien tukeminen, kannustejärjestelmät, yksilöllinen motivointi ja matalan kynnyksen toiminta, kuten

After school – kerhotoiminta. Useissa haastatteluissa kuvattiin, kuinka nuorelle pyrittiin luomaan positiivisia kokemuksia koulusta, ennen kuin häneltä odotettiin täyspainoista koulunkäyntiä.

Ja pyritään räätälöimään niitä juttuja ja tavallaan tekemään siitä kynnyksestä mahdollisimman matala ja semmonen, että päästäisiin lähtee positiivisella drivella, eikä semmoisella mihin ne [nuoret] on sitten jo tottunut, siihen semmoseen negatiiviseen, että kaikki mitä liittyy sanaan, koulu on aika negatiivista.

Poissaoloihin puuttuminen näyttäytyy prosessina, jossa ensin reagoivat lähimmät toimijat ja tarvittaessa kootaan laajempi moniammatillinen tiimi. Eräs haastateltava kuvasi tätä prosessia selkeästi.

Mä ajattelen, että täällä se toimii sillä tavalla, että mun käsityksen mukaan ensin opettaja ja yksikössä ohjaajat puuttuu ja juttelee nuoren kanssa, mutta sitten jos se tilanne jatkuu, niin sitten kootaan moniammatillinen tiimi, joka pohtii tosiaan vähä eri kanteilta ja laajemmin ja sitten semmoisissa voidaan jakaa vähän sitten vastuuta ja työnjakoa, että kuka lähtee tekemään mitä.

Organisaatiossa koulunkäynnin seuranta oli organisoitu osaksi arkea. Haastateltavat kuvasivat, että poissaoloja seurataan päivittäin, viikoittain ja kuukausittain eri kirjaamiskäytäntöjen kautta. Lisäksi oppilashuoltoryhmä kokoontui viikoittain käymään läpi oppilaiden tilanteita.

Me joka päivä kirjataan se, kun nuori lähtee kouluun ja nuori palaa koulusta (...) Sitten kun tehdään kuukausikoosteista niin siellä on kouluosio. Ihan, siellä pystyy tarkemmin vielä erittelemään sitä kuluneen kuukauden koulunkäyntiä.

Haastateltavat kuvasivat, että organisaation koulu poikkeaa merkittävästi tavallisesta peruskoulusta. Koulunkäyntiä räätälöitiin yksilöllisesti ja joustettiin esimerkiksi koulupäivän pituudesta. Joustava koulunkäynti tarkoitti myös vaihtoehtoisia tapoja suorittaa oppivelvollisuutta.

Voi eriyttää ja sitten voi kehittää niitä kaikkia tapoja, että miten koulua voi käydä täällä yksikössä myös, sillä tavalla, että se ei liikaa tuu ohjaajien vastuulle, että nyt pitää tehdä jotain kirjallisia tehtäviä, mihin ei välttämättä oma osaaminen riitä. On ollut ihan mahtavaa, että mitä on kehitetty kaikki, että miten voi suorittaa vaikka kotitaloutta leipomalla ja pyykkää pesemällä. Tai että on kerätty liikuntasuorituksia yhdessä ulkoilemalla.

Koulunkäynnin tukemisessa korostui suhteen rakentamisen merkitys. Eräs haastateltava kuvasi asiaa näin:

Meille ehkä kaiken tekemisen lähtökohtainen ajatus on se, että perustuisi jollain tavalla suhteeseen. Eli me [työntekijät] pyritään luomaan jonkinlainen suhde siihen oppilaaseen ja sitten sen suhteen kautta sen oppilaan olisi helpompi tai mahdollista osallistua myös kouluarkeen. Eli se on kärsivällisyyttä ja tutustumista ja kiinnostumista oppilaan elämästä ja ajatuksista.

Useissa haastatteluissa tuli ilmi, että nuoren luottamuksen saaminen ja tutuksi tuleminen ovat edellytyksiä sille, että koulunkäynti on ylipäättään mahdollista.

7.1.2 Moniammatillisen yhteistyön rakenne ja käytännöt

Moniammatillisen yhteistyön rakenne ja käytännöt jakautuvat aineistossa neljään kategoriaan. Nämä ovat yhteistyöhön osallistuvat toimijat, palaverirakenteet, yhteistyöstä sopiminen ja tiedon välityksen käytännöt.

Moniammatilliseen yhteistyöhön osallistui laaja joukko eri toimijoita. Tyypillisemmin mukana olivat opettaja, kouluvalmentaja, ohjaajat ja huoltajat. Tilanteen mukaan kutsuttiin myös rehtori, perheterapeutti, toimintaterapeutti, psykologi, lääkäri ja sosiaalityöntekijä. Kokoonpanon joustavuus korostui useissa vastauksissa. Eräs haastateltava kertoi seuraavalla tavalla:

No meidän arjen työstä ensisijaisesti ohjaajat ja opettaja. Sitten kun pohditaan niitä syitä, että mistä ne koulupoissaolot johtuu, niin sitten siellä voi olla tarpeen mukaan esimerkiksi psykologi, lääkäri, toimintaterapeutti ja rehtorin kanssa on välillä ollut jotain. No sitten tietysti kouluvalmentajat tai kouluohjaajat ja sitten myös vanhemmat.

Haastateltavat kuvasivat yhteistyötä pääosin toimivana ja helposti lähestyttävänä. Eräs haastateltava nosti esiin, että mahdollisuus koota nopeasti laaja asiantuntijajoukko yhden lapsen ympärille kertoo palvelun toimivuudesta.

Mä ajattelen, että se on aika toimivaa ja se on matalan kynnyksen, että se on helposti järjestettävissä, että meillä on tässä mahdollisuus pyytää niin montaa eri toimijaa keskittymään lapsen asioihin. Se kertoo siitä, että palvelu on toimivaa.

Yhteistyön palaverirakenteet olivat organisaatiossa vakiintuneita. Useimmissa yksiköissä kokoonnuttiin viikoittain käymään läpi oppilaiden tilanteita. Isompia moniammatillisia kokouksia järjestettiin tarpeen mukaan tai säännöllisesti sovitulla

rytmillä. Yhteistyöstä sopiminen vaihteli tilanteen mukaan. Aineistosta erottui selkeästi kaksi tapaa erottua yhteistyöstä. Rauhallisessa tilanteessa hyödynnettiin olemassa olevia palaverirakenteita, mutta nopeaa reagointia vaativissa tilanteissa toimittiin joustavasta ja niiden kanssa, jotka olivat paikalla.

Se riippuu tosi paljon tilanteesta tietysti, että onko se nopea tilanne vai ehtiiks siihen enemmän varata aikaa. Jos ehtii, niin sitten voidaan neuvotella näissä meidän yhteisissä palaverirakenteissa.

Vastuunjaon selkeys vaihteli yksiköittäin. Osassa haastatteluissa kuvattiin, että vastuut on sovittu tarkasti ja jokainen tietää tehtävänsä. Toisissa vastauksissa vastuunjako näyttäytyi epävirallisempänä ja tilannekohtaisempänä.

No kyllä me [organisaation työntekijä] kuitenkin säännöllisesti pidetään erilaisia palavereita perheen, sosiaalityöntekijän, meidän työntekijöiden ja koulun kanssa. Ja me siellä kyllä hyvin tarkkaan sovitaan, että kukaan vastaa mistäkin ja kouluasioista nyt lähtökohtaisesti vastaa koulu.

Koordinaattori-rooli nousi esiin tilanteissa, joissa eri toimitsijat tarvitsivat yhteensovittamista. Eräässä haastattelussa kuvattiin laajasti tilannetta, jossa kouluvalmentaja toimi linkkinä useiden eri tahojen välillä ja varmisti, että kaikki osapuolet pysyivät ajan tasalla.

Joskus, kun on oikein kiireistä, niin tässä on ollut vähän semmoista, että [kouluvalmentaja] on toiminut tietyllä tavalla vähän semmoisena linkki- tai yhteyshenkilönä ... [Kouluvalmentaja] on ollut siinä semmoisen organisoijana (...) Nämä tahot eivät ole sillä tavalla keskenään sopineet sitä, vaan [kouluvalmentaja] on ollut se, joka sopii ja infoo kaikki sitten siinä.

Tiedonvälitys oli osa yhteistyön käytäntöjä. Haastateltavat kertoivat, että huoltajiin oltiin yhteydessä säännöllisesti. Heitä pidettiin ajan tasalla koulupäivien kulusta ja mahdollisista huolista viikoittaisella viestillä. Tämä lisäsi huoltajien osallisuutta. Eräs haastateltava kuvasi, että erityisesti sijoitustilanteessa nuoren ja vanhemman suhteen tukeminen on keskeinen osa yhteistä työtä, sillä perhesuhteilla on merkitystä myös sijoituksen jälkeen.

Ja tavataan sitä nuortakin ja tavallaan [työntekijän] työn se, jotenkin yksi iso ajatus on tukea juuri tätä nuoren ja vanhemman välistä yhteyttä. Tämä loppuu, kun nuo nuoret täyttää 18 ja sitten niillä on perheet siellä sen jälkeen perhesuhteet toivottavasti tai yleensä jollain tavalla, niin mitä se menisi mahdollisimman hyvin sitten sen jälkeen.

Nuoren ja vanhemman välisen yhteyden tukeminen nähtiin aineistossa osana moniammatillisen yhteistyön tehtäviä. Erityisesti kyseisen organisaation arjessa.

7.1.3 Moniammatillisen yhteistyön vaikutus

Moniammatillisen yhteistyön vaikutus ammattilaisen näkökulmasta jakautui kolmeen kategoriaan. Vaikutus koettiin oppilaaseen kohdistuvaksi, yhteistyötä tukevaksi tai osin epäselväksi. Haastateltavat olivat pääosin yksimielisiä siitä, että moniammatillinen yhteistyö on välttämätön osa koulupoissaoloihin vastaamisessa, vaikka sen tarkan vaikutuksen arvioiminen koettiin paikoin haastavaksi.

Oppilaaseen kohdistuva vaikutus näyttäytyi konkreettisimmillaan poissaolojen vähenemisenä ja koulunkäynnin vakiintumisena. Haastateltavat kuvasivat, että moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa laajemman tuen ja uusien näkökulmien löytymisen yksittäisen lapsen tilanteeseen.

Mä sanoisin, että kyllä se vähentää poissaoloja. Toki se vaatii pitkäjänteistä työtä, mutta just se, että kun on mahdollista tehdä moniammatillisesti, niin se mahdollistaa, että tulee uusia näkökulmia. Ja jotenkin, kun itse katsoo sitten tietystä näkökulmasta ja aika läheltä, kun elää sitä arkea mukana, ja sitten jos sieltä tuleekin toinen, joka katsoo vähän kauempaa, niin sitten se voi helpottaa kyllä.

Eräs haastateltava korosti erityisesti lapselle syntyvää kokemusta siitä, että hänen ympärillään on useita aikuisia, joilla on yhteinen tavoite. Tämä koettiin merkittäväksi turvallisuuden tunteen ja johdonmukaisuuden näkökulmasta.

Se tuo sen kokemuksen varmaan kaikille ammattilaisille ja vanhemmille, mutta erityisesti sille lapselle, että mulla on näin paljon aikuisiin ympärillä ja ne kaikki ajattelee mua [nuorta] ja toivoo, että mä onnistun. Sellainen hoivan tai huolenpidon määrä, niin se on ainakin tässä, mitä minä [työntekijä] nyt pidän mielessäni koko ajan, niin se on ollut ihan merkittävä. Ja se kokemus, että nuo kaikki aikuiset, niillä on tuo sama linja, ne on kaikki johdonmukaisia, niin se on ollut ihan merkittävä ja uusi kokemus tässäkin kohtaa tälle koululaiselle.

Yhteistyön tasolla vaikutus näyttäytyi ammattilaisten keskeisenä tukena ja uusien ajatusten syntymisenä. Haastateltavat kuvasivat, että moniammatilliset kohtaamiset auttavat irrottautumaan omasta näkökulmasta ja tarkastelemaan tilannetta laajemmin.

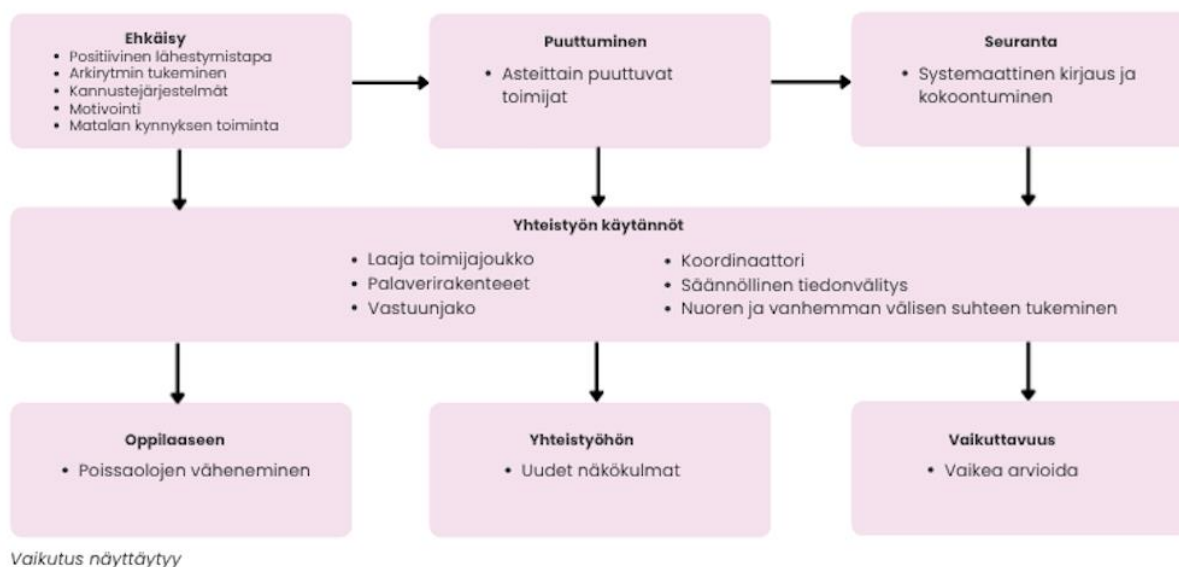
Mä ajattelen, että sillä on aika isokin vaikutus. Helposti siinä ilman sitä moniammatillista näkökulmaa voi helposti jäädä ehkä jumiin (...), kun arki pyörii ja työntekijät tekevät omia juttujaan ja pysyvät omassa roolissaan, niin sitten unohtaa miettiä niitä asioita eri näkökulmasta ja unohtaa ehkä miettiä jotain taustatekijöitä tai syitä sille, että miksi on ne koulupoissaolot. Sitten mietitään, että nyt se on poissa ja nyt pitää patistaa enemmän tai pakottaa. Siihen ajattelen, että se moniammatillinen on hyvä.

Eräs haastateltava kuvasi moniammatillisen työn vaikutuksen arviointia seuraavalla tavalla.

Joskus voi olla todella selkeä ja aika nopeakin vaikutus (...). Mutta aina se on eteenpäin vievää, aina yhteinen keskustelu on hyödyksi. Mutta aina me [työntekijät] ei voida tavallaan sitä tahtia määrätä, koska myös lapset ja nuoret voi kieltäytyä kaikesta siltä, mitä me suunnitellaan heidän hyväksi. Mutta oikeanlainen moniammatillinen työn, sehän on niin kuin, en mä tiedä, minkälaista tämä voisi olla ilman sitä moniammatillisuutta. Meillähän semmoinen ei olisi mahdollista mitenkään.

Moniammatillisen työn vaikutuksen arviointia vaikeutti aineiston mukaan siis se, että lasten ja nuorten tilanteen eteneminen ei ole aina suoraviivaista, eikä se ole vain ammattilaisten toimenpiteiden varassa.

Kuvio 1 havainnollistaa moniammatillisen yhteistyön rakennetta koulupoissaoloihin vastaamisessa. Kuvio etenee ylhäältä alaspäin. Ylärivissä kuvataan kolme yhteistyön vaihetta koulupoissaoloihin puuttumisessa, jotka ovat ehkäisy, puuttuminen ja seuranta. Nämä kolme vaihetta yhteydessä moniammatillisen yhteistyön käytäntöihin, johon kuuluvat palaverirakenteet, vastuunjako, koordinointi ja tiedonjako vanhemmille. Yhteistyön käytäntöjen vaikutukset näyttäytyvät oppilaaseen, yhteistyöhön ja vaikuttavuuteen kohdistuvana. Kuvio 1 kertoo, miten moniammatillinen yhteistyö ei ole yksittäinen toimenpide vaan se on jatkuva prosessi, joka rakentuu yhteisten toimintatapojen varaan.



Kuvio 1 Moniammatillisen yhteistyön rakenne kouluopissaoloihin vastaamisessa

Moniammatillinen yhteistyö kouluopissaoloihin liittyvässä työssä rakentuu organisaatiossa kolmesta toisiaan tukevasta kokonaisuudesta. Poissaoloihin vastataan yksilöllisesti ja positiivisen lähestymistavan kautta, yhteistyö on organisoitu vakiintuneiden rakenteiden varaan, jonka koetaan tukevan oppilaita ja ammattilaisia. Moniammatillisen työn vaikuttavuuden arviointia haastoi se, että poissaoloihin vastaamisen työ on pitkäjänteistä ja sen tuloksiin vaikuttaneita yksittäisiä tekijöitä on vaikea erottaa koko moniammatillisen työn kokonaisuudesta.

7.2 Kouluvalmentajan rooli ja ammatillinen toimijuus moniammatillisessa yhteistyössä

Seuraavaksi käsitellään tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen tuloksia, eli sitä miten kouluvalmentajan rooli ja ammatillinen toimijuus asettuvat osaksi koulun moniammatillista yhteistyötä kouluopissaoloihin liittyvässä työssä. Analyysistä muodostui kaksi pää kategoriää. Ensimmäisessä kategoriassa kuvautuu, miten kouluvalmentajan rooli ja asema näyttäytyvät organisaatiossa. Toisessa kategoriassa kuvautuu kouluvalmentajan ammatillinen toimijuus ja mitä lisäarvoa kouluvalmentaja tuo moniammatilliseen yhteistyöhön. Kategoriat täydentävät toisiaan ja kuvaavat kouluvalmentajan roolia organisaation rakenteessa.

7.2.1 Kouluvalmentajan rooli ja asema

Haastateltavat kuvasivat kouluvalmentajan roolin pääosin selkeänä ja tunnistettuna osana organisaation rakennetta. Roolin selkeys perustuu siihen, että kouluvalmentajan tehtäväkuva oli viestitty avoimesti organisaation sisäisesti. Eräässä haastattelussa kuvattiin, että kouluvalmentajan rooli oli avattu kaikille osapuolille heti siinä vaiheessa, kun tehtävä organisaatiossa aloitettiin.

Kouluvalmentajan tontti on, tai se tehtävä on jo lähtökohtaisesti silloin kun se tuli, niin se on avattu näille meidän yhteistyötahoille ja huoltajille aika selkeästi sillä, että missä asioissa [kouluvalmentaja] on yhteydessä yhteistyön merkeissä ja missä [kouluvalmentajaan] voi olla yhteydessä.

Roolin selkeys näyttäytyi käytännössä siten, että eri toimijat tiesivät kehen ottaa yhteyttä koulunkäynnin haasteisiin liittyvissä kysymyksissä. Kouluvalmentajan rooli koettiin helposti lähestyttäväksi ja matalan kynnyksen toiminnaksi. Tämä erottaa kouluvalmentajan muista toimijoista, joiden asema koettiin virallisempänä. Eräs haastateltava kuvasi kouluvalmentajan erityistä asemaa suhteessa nuoriin.

Ehkä sillä tavalla [kouluvalmentaja] on vähän sellainen matalan kynnyksen linkki tässä tietyllä tavalla. [Kouluvalmentaja] ei ole ehkä niin jotenkin viranomainen, miten kaikki muut tässä on. Se on varmaan sellanen merkityksellinen asia monelle nuorelle, että sen ei tarvitse miettiä, mitä se voi sanoa tai jutella, että meneekö tästä heti kaikki tieto sossulle.

Kouluvalmentajan asemaa kuvattiin myös sen kautta, miten hän sijoittuu suhteessa koulun muuhun henkilökuntaan. Haastatteluissa kuvattiin sitä, että kouluvalmentaja ei ole osa tavallista hoito- ja kasvatustyötä vaan hän tulee selkeästi koululta. Rooli nähtiin siis selkeästi koulun puolelta tulevana, mutta samalla poikkeavana tavallisesta opetustyöstä.

Roolin vakiintuneisuus näyttäytyi jonkin verran vaihtelevana yksiköittäin.

Haastatteluissa tuotiin esiin, että kouluvalmentajan rooli näyttäytyi vielä jossain määrin kehittyvänä ja toimenkuvan rajat epäselvinä. Haastateltavat kuvasivat kouluvalmentajan roolin kehittämistarvetta seuraavalla tavalla:

Mä toivoisin [työntekijä], että [kouluvalmentajaa] saisi irrotettua enemmän tässä arjessa nimenomaan siihen kouluvalmentajan tehtävään. (...) ,että hän pystyisi paremmin jalkautumaan päivän aikana kaikkiin ryhmiin tekemään kouluun kiinnittymistä ja motivoimista ja suhdeperusta ja työtä. Mutta nyt tällä hetkellä hän ei sitä pysty tekemään, koska hän joutuu olemaan tuossa yhdessä ryhmässä [luokassa]. Että [kouluvalmentaja]

tekee sitten koulupäivän jälkeen hyvin paljon (...) sitä kouluvalmentajan hommaa. Mutta mä haluan sitten vaan, että hän pystyisi tekemään sitä vielä enemmän sillä lailla, että siitä olisi enemmän hyötyä kaikille.

Vaikka rooli kuvattiin pääosin selkeänä, vaihteleva vakiintuneisuus osoittaa, että roolin sisältö muovautuu verrattain uutena toimijana edelleen.

7.2.2 Kouluvalmentajan ammatillinen toimijuus ja vaikutus

Kouluvalmentajan ammatillinen toimijuus rakentui aineistossa kolmeen kategoriaan. Ensimmäinen kategoria kuvaa kouluvalmentajan eroa muihin toimijoihin organisaatiossa. Toinen kategoria kuvaa kouluvalmentajan sijoittumista eri yksiköiden toiminnan rajapinnoille. Kolmas kategoria kuvaa konkreettista lisäarvoa, jonka kouluvalmentaja tuo moniammatilliseen yhteistyöhön.

Kouluvalmentajan ero muihin toimijoihin nousi selkeästi siinä, miten kouluvalmentaja pystyi kohdentamaan huomionsa ja aikansa yksilötyöhön nuorten kanssa sellaisella tavalla, joka poikkeaa muiden ammattilaisten mahdollisuuksista.

No se on semmoista (...) kun se suunnitellaan se tapaaminen, ni siinä on se kaikki aika sitten käyttää yhteen lapseen. No ihan niin kuin meilläkin tehdään yksilöitä, mutta sitten kuitenkin hänen [työntekijän] ei tarvitse huolehtia siitä, että jos täällä puhelin soi tai jonkun muun lapsen asia keskeyttää yksilötyöskentelyyn, niin se on semmoista, että hän voi paneutua siihen sillä ajalla, kun se on suunniteltu.

Kouluvalmentajalla ei ole opetuksellista velvollisuutta, eikä kirjaamisvelvoitteita samalla tavoin, kuin opettajilla. Tämä mahdollistaa joustavamman suhteen nuoreen. Lisäksi kouluvalmentaja pystyy tuomaan esiin koulun näkökulman moniammatillisissa tiimeissä tavalla, joka muilla toimijoilla ei ole mahdollista.

Vaan ehkä semmoista tietynlaista näkökulmaa siihen, kun [kouluvalmentaja] on täällä koulun arjessa töissä, niin ehkä semmoinen moniäänisyys niissä tiimeissä, koska siellä usein istuu ihmisiä, jotka ei tiedä tästä kouluarjesta mitään (...) Että varmaan semmoista tietoa jollain tavalla jäisi myöskin puuttumaan.

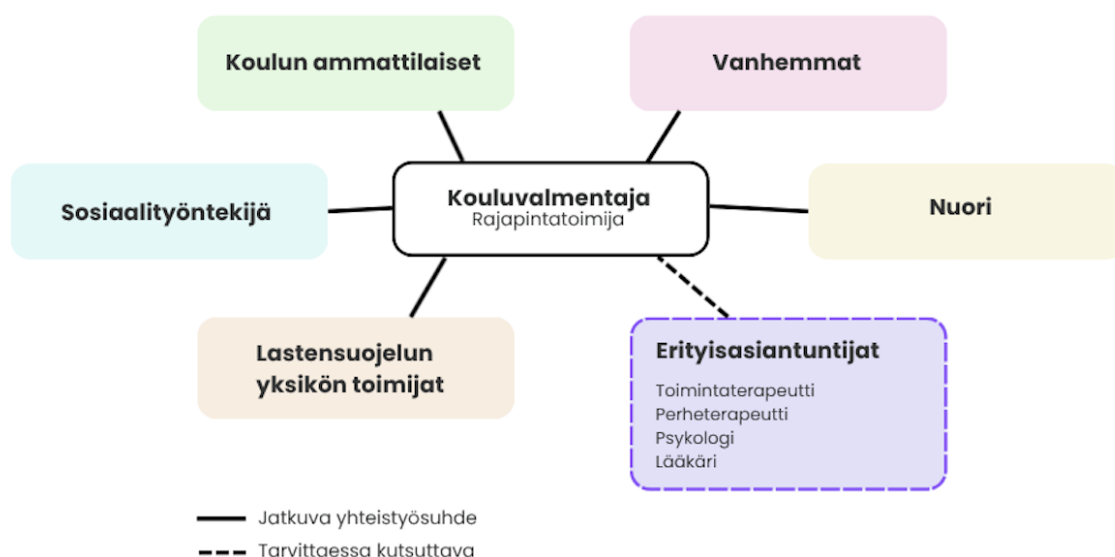
Toinen keskeinen toimijuuden kategoria on kouluvalmentajan sijoittuminen koulun ja organisaation muiden yksiköiden rajapinnoille. Kouluvalmentaja kuvattiin useissa haastatteluissa joustavana linkkinä eri toimijoiden välillä. Haastateltavat korostivat, että kouluvalmentaja kykenee liikkumaan sujuvasti yksiköiden välillä, sellaisella tavalla, joka ei ole muille toimijoille mahdollista.

No jotenkin tosi joustavasti. Että [kouluvalmentaja] kyllä jotenkin pystyy luovimaan siinä kaikissa väleissä tosi joustavasti ja ketterästi. Mä ajattelen, että se ei mihinkään suuntaan ole kovinkaan jäykkää.

Rajatoimijuus tarkoitti haastatteluiden perusteella myös sitä, että kouluvalmentajalla oli kokonaiskuva kaikista oppilaista eri yksiköissä. Tämä kokonaisvaltainen näkemys mahdollisti sen, että kouluvalmentaja pystyi toimimaan koordinoivana tahona tilanteissa, joissa eri osapuolet tarvitsivat yhteistä tietoa tai toimintasuunnitelmaa. Rajapintatoimijuus konkretisoitui erityisesti tilanteista, joissa huoli oppilaasta syntyi koulun puolella. Kouluvalmentajan kuvattiin tällöin kokoavan tarvittavan verkoston yhteen ja pitävän kaikki osapuolet ajan tasalla.

Sehän just varmaan täydentää sitä, että kun huoli tulee opettajilta niin [kouluvalmentaja] kokoaa sen verkoston, ketkä kuuluu sen lapsen lähipiiriin tai lapsen asioihin. Niin [kouluvalmentaja] infoaa kaikkia heitä ja käy niitä keskusteluja ja sopii yhteisen tapaamisen, että kyllä hän on siinä semmoinen liima.

Tämä kuvaus liimana olemisesta kertoo osuvasti sitä, miten kouluvalmentaja pitää eri toimijoita yhteisessä ymmärryksessä. Kuviossa 2 näyttäytyy kouluvalmentajan asema moniammatillisen yhteistyön verkostossa. Kouluvalmentaja sijoittuu verkoston keskiöön toimien rajapintatoimijana organisaatiossa. Viivat kuvaavat jatkuvasti toimivia yhteistyösuhteita ja katkoviiva kuvaa suhdetta erityisasiantuntijoihin, jotka ovat tarvittaessa kutsuttavia yhteistyösuhteita. Kuvio 2 kuvaa havainnollistaa sitä, miten kouluvalmentajan rooli kuvautuu nimenomaan eri toimijoiden välisillä rajapinnoilla.



Kuvio 22 Kouluvalmentajan rooli rajapintatoimijana

Kolmas kategoria kuvaa sitä konkreettista lisäarvoa, jota kouluvalmentaja tuo moniammatilliseen yhteistyöhön. Tätä tarkasteltiin aineistossa sen kautta, että mitä jäisi tekemättä ilman kouluvalmentajaa. Haastateltavat olivat tästä yksimielisiä. Kouluvalmentajan puuttuminen heikentäisi koulunkäynnin tukemista merkittävästi.

No kyllä tässä jäisi tosi paljon tekemättä. Meillä ei ole ketään sellaista muuta, joka täällä ehtisi samalla tavalla tapaamaan näitä nuoria, että se koulun näkökulma olisi siinä mukana. Toki heillä on omaohjaajat ja heidän kanssaan yksilöajat, mutta ajattelen, että ne aja liittyvät johonkin toisenlaiseen työskentelyyn, ei niinkään kouluarkeen.

Yhteydenpito vanhempiin ja sosiaalityöntekijöihin nähtiin yhtenä alueena, jossa kouluvalmentajan panos oli erityisen merkittävä. Eräässä haastattelussa kuvattiin, kuinka kouluvalmentaja piti huoltajat systemaattisesti ajan tasalla koulupäivän tapahtumista viestein. Tämä koettiin merkittäväksi huoltajien osallisuuden ja yhteisen ymmärryksen rakentumisen kannalta.

Eli kouluvalmentaja, en tiedä vaikka laittaisi joka päivä koulun jälkeen, viestiä vanhemmalle, miten koulupäivä on sujunut (...) Eli hän on kokoajan jotenkin ajan tasalla, mitä tapahtuu. Tai jos siellä koulussa on päivän aikana tapahtunut jotain, niin kouluvalmentaja on siitä heti laittanut [huoltajalle] viestin.

Kouluvalmentajan lisäarvo näyttäytyi myös siinä, miten nuori kohdataan. Haastateltavat kuvasivat, että kouluvalmentaja pystyy luomaan nuoreen henkilökohtaisen suhteen tavalla, joka madaltaa kouluun tulemisen kynnystä. Tämä nähtiin erityisen tärkeänä niiden nuorten kohdalla, jotka ovat vetäytyneet täysin omaan huoneeseensa.

Niin just niissä tilanteissa, kun jos ei saa sitä lasta tulemaan (tarkentavaa puhetta) ryhmään, että hän on ihan vielä niin vaikeassa tilanteessa, että hän on ihan vetäytynyt sinne omaan huoneeseen ja ei oikein ole vielä valmis olemaan kenenkään kanssa kontaktissa, niin siinä suhteen luomisessa se on kaikkein arvokkainta.

Kouluvalmentajan toiminnan nähtiin vievän asioita eteenpäin konkreettisesti niin, että asiat ei jää vain suunnittelun tasolle. Tämä koettiin erottavana tekijänä suhteessa muuhun moniammatilliseen työskentelyyn, jossa toimenpiteet voivat jäädä helpommin ajatuksen tasolle.

Ja se on sellainen tosi konkreettinen, kun välillä tuntuu, että sitten monesti se jää vaan vähän sellaiselle ajatustasolle, että nyt pitää tukea, nyt pitää miettiä. Mutta sitten kouluvalmentaja on se, joka sitten ottaa sen haltuun ja vie niitä asioita oikeasti eteenpäin ja tekee muutosta.

Kouluvalmentajan rooli ja ammatillinen toimijuus asettuvat osaksi moniammatillista yhteistyötä selkeänä, mutta vielä kehittyvänä kokonaisuutena. Rooli tunnistetaan organisaatiossa hyvin ja sen matalan kynnyksen luonne erottaa kouluvalmentajan muista toimijoista. Kouluvalmentajan ammatillinen toimijuus rakentuu koulun ja organisaation muiden yksiköiden rajapinnoille ja konkretisoituu yksilöllisessä kohtaamisessa nuoren kanssa, tiedon välityksessä eri osapuolten välillä sekä koulupuheen ylläpitämisessä koko organisaatiossa.

7.3 Haasteet, onnistumiset ja kehittämistarpeet moniammatillisessa yhteistyössä

Tässä luvussa tarkastellaan kolmannen tutkimuskysymyksen tuloksia, jotka vastaavat siihen millaisia haasteita, onnistumisia ja kehittämistarpeita koulun ammattilaiset tunnistivat moniammatillisessa yhteistyössä koulupoissaoloihin liittyvässä työssä. Analyysin perusteella aineistosta muodostui kolme pää kategoriaa, jotka ovat haasteet, onnistumiset ja kehittämistarpeet.

7.3.1 Haasteet moniammatillisessa yhteistyössä

Moniammatillisen yhteistyön haasteet jakautuvat aineistossa kolmeen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä kuvasi nuoriin liittyviä haasteita, toinen rakenteellisia ja organisaation haasteita sekä kolmas yhteistyön haasteita.

Nuoriin liittyvistä haasteista merkittävämmäksi nousi totaali koulukieltäytyminen. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa nuori kieltäytyy kaikesta yhteistyöstä eikä luota kehenkään ammattilaiseen johtavat siihen, että moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet heikkenevät merkittävästi.

Mä ajattelen, että haastavinta on toki silloin, jos nuori ikään kuin kieltäytyy kaikesta yhteistyöstä, että ei luota yhtään. Ja jos on niin, että me ei tavallaan, kukaan meistä saa semmoista kontaktia, hän pystyisi yhtään luottamaan tai saisi keskusteluyhteyden. Niin mä ajattelen, että semmoset on varmaan kaikkein haastavimpia.

Motivoinnin haastavuus nousi esille erityisesti tilanteissa, joissa nuoren oma halu osallistua koulunkäyntiin oli hyvin vähäinen. Näissä tilanteissa vanhemman sitoutumisen merkitys koulunkäynnin tukemisessa kasvoi. Tämä korostui useassa haastattelussa. Haastateltavat kuvasivat sitä, että jos huoltajalla on ristiriitainen tai kielteinen suhtautuminen koulunkäyntiin, se heijastuu suoraan nuoreen.

No ehkä se just, että jos siellä on jollain taholla vaikka niitä odotuksia paljon, se voi olla vaikka vanhemmat, että on tosi tietty näkemys, että miten koulu pitäisi käydä ja sitten jos se heijastuu nuoreen, vaikka sieltä vanhempien kautta ja jos ei kaikki ole siinä täysillä mukana, että on hyvä juttu [koulun käynti], niin kyllä se nuori aistii sen.

Nuorten monimutkaiset taustat näyttäytyvät haasteena erityisesti yhteisen ymmärryksen rakentamisessa. Haastateltavat kuvasivat, kuinka paljon työtä vaatii selvittää muille toimijoille, miksi näillä nuorilla koulunkäynti on niin vaikeaa.

Ja ehkä joskus myös haastaa se (...) semmoisen yhteisen ymmärryksen saaminen niistä lapsen haasteista, että mistä se vaikka säännöllisen koulunkäynnin vaikeus johtuu ja mitä se oikeasti tarkoittaa (...) Siellä [eri yhteistyöhön osallistuvilla tahoilla] on niin kuin tietyt mielikuvat, että näinhän se menee, että sinne [kouluun] vaan mentiin ja istuttiin siellä se tunti, oltiin välitunnilla ja tehtiin se, mitä opettajat käski. Niin joskus joutuu aika paljonkin olla käymään sitä keskustelua, että minkä takia näillä [nuorilla] on niin hirveän vaikeaa ja miksi se kouluun tuleminen on niin vaikeaa ja koulussa oleminen on niin vaikeaa.”

Rakenteellisista ja organisaation haasteista merkittävimmäksi nousi kiire. Aineistossa nousi esille se, että kiireisessä arjessa kouluasiat jäivät helposti muiden akuuttien tehtävien jalkoihin.

No varmaan semmoisissa tilanteissa, missä ihmiset on kiireisiä ja se arki on hektistä ja siellä on paljon tulipaloja sammutettavana (...) niin se koulu jää kyllä sitten ihan sinne hänille semmoisena asiana, mitä sinne ehtii sitten muistaa miettiä.

Ajan hallinnallisiin tekijöihin liittyy myös ohjaajien kolmivuorotyöstä johtuvat rakenteelliset haasteet. Vuorotyö vaikeutti yhteisten tapaamisten järjestämistä ja sovittujen asioiden käytäntöön panemista arjessa, koska ohjaaja ei välttämättä ollut moniammatillisen yhteistyön kannalta sopiviin työskentelyaikoihin töissä viikkoihin. Tämä hidasti tiedon siirtymistä ja yhteistyön jatkuvuutta merkittävästi.

Sitten myöskin osaston puolelle tehtävä tai tämä omaohjaajien kanssa tehtävä yhteistyö hankaloituu ihan työaikateknisistä syistä, kun he tekevät kolmivuorota, niin semmoinen aika, että siellä olisi oma ohjaaja paikalla arkipäivänä (...) niin se voi joskus mennä vaikka kolmenkin viikon päähän, että sieltä löytyy (yhteinen aika), että jotkut junat täällä kulkevat vähän hitaammin.

Juurtuneet toimintatavat ja organisaation historia näyttäytyvät haastattelujen perusteella haasteena silloin, kun ne vaikeuttivat uusien toimintamallien käyttöönottoa. Omaan rooliin kuulumattoman työn tekeminen nousi ilmi useissa haastatteluissa. Haastateltavat kuvasivat tätä sellaisiksi tilanteiksi, jossa toimijat tekivät tehtäviä, jotka eivät varsinaisesti kuulu heidän työnkuvaansa, mutta joiden tekeminen tuntui arjen sujuvuuden kannalta välttämättömiltä. Suunnitelmien toteuttamatta jättäminen kuvattiin yhtenä toistuvana haasteena. Tällaista kuvattiin esimerkiksi tilanteina, joissa yhteisissä palaverieissa sovitut asiat eivät aina toteutuneet arjessa.

Tai sitten, että ei lähde tekemään niitä. Puhutaan kyllä ja suunnitellaan, mutta sitten ei lähdekään toteutuu syystä vai toisesta arjessa ne, mitä ollaan luvattu.

Yhteistyön haasteista omat tontit, toisin sanoen ammatillisten rajojen ylittämisen vaikeus, nousi esiin useissa haastatteluissa. Haastateltavat kuvasivat, kuinka eri toimijat saattavat keskittyä vain oman työtehtävän hoitamiseen unohtaen kokonaisuuden.

Meillä [organisaation työntekijöillä] on yhteiset lapset, yhteiset asiakkaat, mutta me kaikki lähestytään vähän eri kulmasta ja tehdään sieltä omalta tontilta sitä työtä, mutta silti (...) meidän pitää muistaa, että se lapsi on kuitenkin aina se yksi kokonaisuus. Ja meidän pitää tehdä sitä oikeasti sen lapsen edun mukaan järkevää (...) yhteistyötä. Eikä vaan ajatella sitä, että mä hoidan sen oman tontin. Enkä välitä sitä, että mitä tuo toinen, vaikka (tarkentavaa puhetta työntekijästä) tekee tuossa mun rinnalla. Vaan meidän pitää miettiä sitä kokonaisuutta, että miten se lapsi tulee autetuksi. Koska ei sitä [lasta] voi palastella meidän ammattiryhmien tarpeiden mukaan.

Sekavuus liian monesta toimijasta ja tiedonkulun ongelmat yksiköiden välillä nousivat esiin yhteistyön tilanteissa, jossa mukana oli useita eri tahoja. Eräs haastateltava kuvasi tilanteita, joissa runsas toimijajoukko voi tuottaa liikaa näkökulmia ilman selkeää yhteistä suuntaa.

Ehkä sitten se voi olla haastavaa, kun siinä on niin monta toimijaa, mikä on rikkaus. Mutta sitten voi tulla tosi monta näkökulmaa ja ehdotusta, että saako siitä sitten kuitenkaan sellaista konkreettista punaista lankaa ja hyötyä (...) Niin jotenkin ehkä, ettei siitä tule semmoista sillisalaattia.

7.3.2 Onnistumiset moniammatillisessa yhteistyössä

Moniammatillisen yhteistyön onnistumiset jakautuivat aineistossa kahteen kategoriaan. Konkreettiset onnistumiset kuvaavat saavutettuja tuloksia ja onnistumista tukevat tekijät kuvaavat niitä organisaation rakenteellisia ja kulttuurisia edellytyksiä, jotka mahdollistavat onnistumisen.

Konkreettisimmillaan onnistuminen tarkoitti koulupoissaolojen vähenemistä pitkäjänteisen moniammatillisen työn tuloksena. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, joissa nuori oli ollut pitkään poissa koulusta, mutta moniammatillisen yhteistyön avulla koulunkäynti oli saatu vähitellen käynnistymään uudelleen. Eräs haastateltava kuvasi tällaista prosessia seuraavalla tavalla:

Silloin hän [nuori] tuli (aikamääre) ja oli tosi massiivinen pitkä koulupoissaolo. Sitten siinä oli tietysti kesäloma välissä, mutta heti elokuussa alettiin suunnittelemaan kouluvalmentajien kanssa, mitä tehdään. Ja pikkuhiljaa ensin täällä meidän yksikössä kouluvalmentaja tapasi nuorta silleen, että siinä olin minä [työntekijä] mukana. Sitten pikkuhiljaa me saatiin niitä tapaamisia, että mä en ollut joka kerta mukana, että he [nuori ja kouluvalmentaja] olivat välillä kahdestaan. Ja sitten me alettiin mennä yhdessä koululle. Tuli nuori, minä ja kouluvalmentaja ja menttiin ihan tutustumaan koulun tiloihin, katsomaan elokuvia, leipomaan.

Ja sitten pikkuhiljaa saatiin niin, että nuori on käynyt siellä koululla myös tekemään koulutehtäviä. Ihan massiivinen onnistuminen kyllä.

Toinen haastateltava kuvasi vastaavaa onnistumista tilanteessa, jossa lapsi oli ollu hyvin pitkään kokonaan pois koulusta, ennen kuin moniammatillisen tiimin tiivis yhteistyö alkoi tuottaa tulosta.

Kyllä mä ajattelen, että tämä on ihan tosi onnistunut tarina lapsen koulunkäynnistä, joka on aloittanut (aikamääre) [organisaation] koulussa. Sitä ennen ollut kaksi vuotta pois koulusta ja yhteistyössä sen [organisaation] koulun kanssa ja tiiviin kouluvalmentajan, (tukea tarjoavan taho) ja vanhemman välillä on saatu semmoinen todella toimiva kombo ja saatu [nuori] käymään kahden vuoden tauon jälkeen nyt koulua. Aluksi vain muutaman tunnin kerrallaan, mutta tätä nykyään yhdeksästä kahteen. Ja ne koulupoissaolot on mennyt tosi minimiin.

Nopea reagointi tilanteen muuttuessa koettiin konkreettisena onnistumisena. Haastateltavat kuvasivat, että organisaation rakenne mahdollistaa nopean kokoontumisen ilman pitkiä odotusaikoja.

Just tällaisissa arjen tilanteissa, että jos tarvitsee saada nopeasti vastauksia, että nyt voidaanko istua yhdessä alas ja pohtia, niin meillä on nopeasti järjestettävissä, että se ei mene moneen kuukauden päähän, vaan siinä kohtaa, kun tilanne on akuutti, niin siihen pystytään tosi nopeasti pureutumaan.

Myös tuttuus toimijoiden välillä näyttäytyi merkittävänä onnistumisen mahdollistajana. Kun ammattilaiset tuntevat toisensa ovat yhteistyöhön ryhtyminen luontevaa ja kynnys ottaa yhteyttä muihin organisaation toimijoihin matalampaa.

Hierarkioiden ja organisaatorakenteiden ei koettu olevan merkittävä tekijä arjessa tehtävälle yhteistyölle. Useissa haastatteluissa todettiin, että organisaatio on matala ja toimijat ovat keskenään tasavertaisia. Tämä haastateltavien mukaan helpotti avointa vuorovaikutusta. Tämä näyttäytyi selkeänä onnistumisena suhteessa ammattilaisten kokemuksiin monista muista moniammatillisista ympäristöistä.

Yhteinen ymmärrys tavoitteesta koettiin keskeiseksi onnistumista yhdistäväksi tekijäksi. Eräs haastateltava nosti esiin, että onnistuminen ei aina tarkoita välitöntä ja näkyvää muutosta lapsen arjessa. Yhteisen ymmärryksen ja suunnitelman rakentaminen on jo onnistuminen.

Mutta kun ei nämä lapset kuntoudu meidän tahtiin, vaan ne tarvitsee sen oman ajan. Mutta se, että saadaan siihen se yhteinen ymmärrys ja

yhteinen suunnitelma ja ollaan kaikki siinä mukana, niin se on jo iso onnistuminen. Vaikka vielä se tulos ei näy siinä lapsen niin kuin päivittäisessä arjessa.

Onnistumista tukevista tekijöistä aineistossa korostui erityisesti avoin yhteistyökulttuuri, dialoginen toimintatapa, hyvä johtaminen, keskinäinen luottamus ja selkeät työtehtävät. Avoin mieli ja uusien toiminta ratkaisujen kokeileminen koettiin haastatteluissa edellytyksenä onnistumiselle.

Semmoinen avoin mieli ja se, että uskalletaan kokeilla uutta eikä jämähdetä siihen johonkin vanhan kantaisen ajatukseen, että miten koulu kuuluisi käydä tai mitkä on ne jotkut luodut rakenteet, mitä pitäisi noudattaa. Se, että yksilöllistetään, kohdataan ne nuoren tarpeet ja kuullaan myös sitä nuorta, että mihin hän itse on valmis.

Dialoginen toimintakulttuuri näyttäytyi onnistumista vahvistavana tekijänä. Eräs haastateltava kuvasi kuinka organisaatiossa on tietoisesti kehitetty dialogista toimintakulttuuria kouluttamalla henkilöstöä ja kiteytti sen seuraavalla tavalla.

Mä ajattelen, että se osaltaan tavallaan vahvistaa sitä sellaista yhteistä ajatusta, että jokainen uskaltaisi ja jokaisen ääntä pyritään kuulemaan ja kuuntelemaan.

Hyvä johtaminen tunnistettiin haastatteluissa onnistumista tukevana tekijänä. Johtaminen nähtiin rakenteena, joka mahdollistaa moniammatillisen yhteistyön eri toimijoiden kesken. Eräs haastateltava toi asian ilmi näin:

Mä halusin nostaa myös johtamiskulttuurin tähän, että mä ajattelen, että sillä on myös iso merkitys, että miten näitä systeemeitä johdetaan. Se voi tukea kyllä tosi paljon kanssa, jos siinä on hyvää johtamista.

Sitoutuneisuus yhteiseen tavoitteeseen koettiin kaikkia edellä mainittuja tekijöitä yhdistävänä voimana. Eräs haastateltava kuvasi sitoutumista seuraavalla tavalla:

Tämä on niin jotenkin ajantasasta, lähes päivittäistä ja tähän on kaikki sitoutunut. Tähän on ensisijaisesti sitoutunut tähän koulunkäyntiin vanhempi ja saanut siihen lapsen mukaan. Tähän on koulu, kouluvalmentaja ja sitten (työntekijäryhmää täsmentävää puhetta) [omat työntekijät] sitoutuneita. Se on ollut se iso tavoite saada lapsi takaisin koulumaailmaan.

7.3.3 Kehittämistarpeet moniammatillisessa yhteistyössä

Kehittämistarpeet nousivat aineistossa esiin rakenteellisina ja kulttuurisina kysymyksinä. Haastateltavat nostivat esiin viisi kehittämisen aluetta, jotka ovat

byrokratia, oman aikuisen läsnäolo, rajatyön kehittäminen, yhteinen ymmärrys koulunkäynnistä ja voimavarakeskeinen lähestymistapa.

Byrokratia näyttäytyi kehittämistarpeena erityisesti organisaation koulun kontekstissa, jossa koulu joutuu hoitamaan itse tehtäviä, jotka julkisessa koulussa hoitaisivat erilliset tahot. Eräs haastateltava kuvasi tätä tilannetta näin:

Me ollaan niin erityyppinen koulu (...) niin täällähän oikeastaan joudutaan tekemään hyvin paljon semmoista, mitä jos me oltaisiin jossain (kuvailevaa puhetta) [muussa] koulussa, niin jossa on opetusvirastot ja erilaisia toimijoita siinä ympärillä, niin mehän tehdään ne kaikki itse.

Oman aikuisen läsnäolo nousi kehittämistarpeena esiin erityisesti niiden nuorten kohdalla, joilla on pitkittynyt koulupoissaolo taustalla. Haastateltavat kuvasivat, että tällaisten nuorten koulunkäynti on täysin suhdeperustaista ja pysyvän aikuisen tuen varassa. Sillä tarkoitetaan sitä, että yhteistyörakenteita kehittäessä tulisi kiinnittää huomiota riittävän, jatkuvan ja tutun aikuistuen turvaamisen. Tämä liittyy ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jossa poissaoloihin vastaamisessa mainittiin se, että tuttuus lisää nuoren luottamusta, jolloin koulunkäynti on ylipäättään mahdollista. Aikuisen tuen, kuten nuoren omaohjaajan riittävään läsnäoloon, vaikuttaa organisaation sisäiset rakenteet, jotka näyttäytyivät esimerkiksi työvuoroteknisinä syinä moniammatillisen yhteistyön haasteita kuvattaessa.

Yhteinen ymmärrys koulunkäynnistä nousi vahvasti esiin kehittämistarpeena. Haastateltavat kuvasivat, kuinka eri toimijoilla on hyvin erilainen käsitys siitä, mitä koulunkäynti näille nuorille oikeasti on ja miten siihen tulisi suhtautua.

Kyllä semmoisen yhteisen ymmärryksen saamiseksi on jouduttu tekemään viime vuosina ihan tosi paljon töitä, että saadaan kaikki ymmärtämään, että ne syyt niillä lapsilla, ne on oikeasti todellisia syitä, eikä ne ole vaan semmoisia, että ne käskemällä siitä oikenee, että se ei ole laiskuutta tai se ei ole sitä, tätä ja tuota, vaan siellä on oikeasti paljon syitä, mitkä estää niitä lapsia tulemasta kouluun.

Haastatteluissa kuvattiin sitä, kuinka haastavissa elämäntilanteissa oleville aikuisille sallitaan yhteiskunnan normien mukaan helpommin esimerkiksi se, ettei pysty käymään hetkeen töissä. Sen sijaan myllertävässä elämäntilanteessa elävien nuorten oletetaan pystyvän käymään koulua normaalisti. Haastatteluissa mainittiin myös se näkökulma, että oppiminen ei ole mahdollista, kun elämä on sekaisin.

Tällaisessa tilanteessa yhteisen ymmärryksen löytäminen ja suhtautuminen nuoren koulunkäynnin voimavaroihin on tärkeää ja organisaatiossa vielä kehittämistarpeena.

Viimeisenä kehittämistarpeena nousi voimavarakeskeisen lähestymistavan laajentaminen. Tämä eroaa yhteisen ymmärryksen kehittämistarpeesta siinä, että se ei pelkästään tunnista ongelmaa vaan nimeää myös suunnan, johon kehittämistyön tulisi edetä. Eräs haastateltava kuvasi toivetta siitä, että voimavarakeskeisyys laajenisi organisaatiotasolta myös yhteiskunnalliselle tasolle koulupoissaoloihin liittyvässä keskustelussa.

Haluisin [työntekijä], että sitä poissaolo-sanaa mietittäisiin siihen voimavarakeskeisyyden, että oikeasti, että jos sulla on oikein raskaat taustat siellä syynä siinä, että sun voimavarat ei ole millään lailla riittänyt siihen koulunkäyntiin, niin mun mielestä se ei ole kovin kannustavaa. Se, että sitten kun sä [nuori] yrität aloittaa sen, niin silti sulle koko aika huomio on niissä sitä, että mihin sä et vielä pysty [koulunkäynti täysaikaisesti], ja se on vähän negatiivinen, niin mä toivoisin, että noin yhteiskunnallisestikin mietittäis sitä.

Tämä kehittämistoive kytkeytyy suoraan siihen, mitä organisaatiossa on jo tehty. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksissa kuvattiin, kuinka organisaatiossa on siirrytty puhumaan poissaolojen sijaan läsnäolosta ja kiinnittämään huomiota siihen, mitä nuori tämän hetken voimavaroillaan pystyy tekemään. Haastateltavan toive osoittaa, että tällainen ajattelutapa organisaatiossa koetaan toimivaksi ja sen toivotaan leviävän myös organisaation ulkopuolelle. Tämä on tutkimuksen kannalta merkittävä havainto, sillä se osoittaa, että ammattilaisten kehittämistoiveet eivät rajoitu vain organisaation sisäisiin rakenteisiin vaan ulottuvat myös laajempaan yhteiskunnalliseen muutokseen.

Seuraava Kuvio 3 kokoaa ja havainnollistaa, mitä haasteita, onnistumisia ja kehittämistarpeita tutkimuksessa ilmeni.



Kuvio 3 Haasteet, onnistumiset ja kehittämistarpeet moniammatillisessa yhteistyössä

Moniammatillisen yhteistyön haasteet, onnistumiset ja kehittämistarpeet kietoutuvat tiiviisti yhteen. Haasteet liittyvät nuoreen itse, organisaation rakenteisiin ja toimijoiden väliseen yhteistyöhön. Kolmivuorotyön kaltaiset rakenteelliset tekijät osoittavat, että yhteistyön esteet eivät aina johdu ammattilaisten asenteista tai tahdosta vaan ne voivat olla institutionaalisia. Onnistumiset syntyvät silloin, kun olemassa olevat rakenteet tukevat avointa vuorovaikutusta, roolit ovat selkeitä ja toimijat ovat sitoutuneita yhteiseen tavoitteeseen. Kehittämistarpeet puolestaan osoittavat, että moniammatillinen yhteistyö edellyttää jatkuvaa työtä yhteisen ymmärryksen rakentamiseksi ammatillisten ja organisaation rajojen yli.

8 Yhteenveto

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä kouluvalmentajan roolista ja merkityksestä koulun moniammatillisessa yhteistyössä ja koulupoissaoloihin liittyvässä työssä. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena yhdessä lastensuojeluorganisaatiossa, jossa toimii oma koulu. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta ja analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tässä luvussa tarkastellaan keskeisiä tuloksia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen sekä esitetään tutkimuksen johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

8.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan esittää neljä keskeistä tulosta. Ensimmäisenä tuloksena on se, että moniammatillinen yhteistyö koulupoissaoloihin liittyvässä työssä rakentuu parhaiten silloin, kun siinä on rakenteelliset puitteet ja yhteinen ymmärrys tavoitteesta. Pelkät vakiintuneet palaveri rakenteet eivät yksin riitä, vaan yhteistyö edellyttää dialogista toimintakulttuuria, jossa eri ammattiryhmien näkökulmat tulevat kuulluksi ja vastuunjako on selkeä.

Toisena tuloksena on se, että kouluvalmentaja on keskeinen, mutta liian vähän ammattitaidossaan hyödynnetty toimija. Kouluvalmentaja asettuu moniammatilliseen yhteistyöhön rajapinta toimijana, jonka erityinen lisäarvo syntyy kyvystä liikkua koulun ja lastensuojelu yksiköiden välillä. Hän ylläpitää koulupuhetta organisaatiossa ja rakentaa luottamuksellisia suhteita nuoriin. Kouluvalmentajan rajapintatoimijuus ja matalan kynnyksen rooli tuovat lisäarvoa, jota muut ammattilaiset eivät rooliensa puitteissa pysty tarjoamaan. Roolin hyödyt toteutuvat kuitenkin vain, jos työnkuva on selkeä, roolin täysmääräisessä toimeen panemisessa on johdon tuki ja se on integroitu osaksi yhteistyörakenteita.

Kolmantena tuloksena on se, että moniammatillisen yhteistyön toteutumiselle on rakenteellisia ja asenteellisia esteitä. Tutkimuksessa esille nousseet kolmivuorotyö, byrokratia ja juurtuneet toimintatavat näyttäytyivät estävän yhteistyötä riippumatta ammattilaisten omasta tahdosta tai osaamisesta. Näihin organisaation rakenteellisiin tekijöihin tulee puuttua, mikäli yhteistyötä halutaan kehittää.

Viimeisenä tuloksena on se, että voimavarakeskeinen lähestymistapa poissaoloihin on tunnistettu toimivaksi, mutta se vaatii tietoista työtä. Siirtymä poissaolokeskeisyydestä läsnäolokeskeisyyteen on organisaatiossa tunnistettu ja osittain toteutettu, mutta sen juurruttaminen vaatii jatkuvaa työtä niin organisaatio-, kuin yhteiskunnallisella tasolla.

8.2 Pohdinta

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski koulun eri ammattilaisten kuvauksia moniammatillisen yhteistyön rakenteista koulupoissaoloihin liittyvässä työssä. Tulokset osoittavat, että moniammatillinen yhteistyö rakentuu organisaatiossa positiivisen ja voimavarakeskeisen lähestymistavan varaan. Poissaoloihin vastataan myös yksilöllisesti ja yhteistyö on organisoitu vakiintuneiden rakenteiden varaan. Näiden koetaan tukevan niin oppilaita kuin ammattilaisia. Tämä ilmenee konkreettisesti siinä, että poissaolojen sijaan kiinnitetään huomio läsnäoloon. Tiimejä kutsutaan läsnäolotiimeiksi poissaolotiimien sijaan ja kirjaamisessa merkitään läsnäoloja poissaolojen sijaan. Tämä suuntaus vastaa Kearneyn ja Graczykin (2020) esittämää moniulotteista tukimallia, jonka mukaan koulupoissaoloihin vastaamisen tulee lähteä oppilaan voimavaroista ja yksilöllisestä tarpeesta eikä pelkästään poissaolokäyttäytymisen kontrolloinnista. Moniammatillisen yhteistyön vaikutuksen arviointia tutkimuksessa hankaloittaa se, että koulupoissaoloihin liittyvä työ on pitkäjänteistä, eikä tuloksia aina pysty yksiselitteisesti yhdistämään yksittäisiin toimenpiteisiin.

Bronsteinin (2003) moniammatillisen yhteistyön mallissa keskeisiä tekijöitä ovat toimijoiden keskinäinen riippuvuus, uuden ammatillisen toiminnan luominen, joustavuus, yhteiset tavoitteet sekä kollektiivinen vastuunotto. Nämä kaikki elementit tunnistettiin myös tämän tutkimuksen aineistossa. Erityisesti yhteisten tavoitteiden merkitys korostui. Haastateltavat kuvasivat, kuinka yhteinen päämäärä lasten koulunkäynnin tukemisessa kokoaa eri ammattiryhmät toimimaan yhdessä. Yhteistyö koettiin haastavaksi tilanteissa, joissa yhteinen ymmärrys puuttui tai sitoutuminen oli vaihtelevaa.

Yhteistyön käytännöt rakentuivat vakiintuneiden palaverirakenteiden ja tilannekohtaisen joustavan sopimisen varaan. Tämä vastaa Isoherrasen (2012)

havaintoa siitä, että moniammatillinen yhteistyö edellyttää rakenteellisia tukirakenteita ja ammatillista joustavuutta. Erityisesti nopeaa reagointia vaativissa tilanteissa korostui epämuodollisen yhteydenpidon merkitys. Yksiköiden läheinen sijainti mahdollisti nopean tiedon vaihdon ja kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen, joka tukee Bronsteinin (2003) kuvaamaa toimijoiden keskinäistä riippuvuutta käytännön tasolla.

Moniammatillisen yhteistyön koettu vaikutus näyttäytyi aineistossa osittain vaikeasti arvioitavana. Haastateltavat kuvasivat konkreettisia onnistumisia poissaolojen vähenemisenä ja tilanteita, joissa vaikutus koettiin epäselvänä. Tämä on linjassa Kearneyn (2008) toteamuksen kanssa siitä, että koulupoissaolot ovat monitekijäinen ilmiö, jonka muutosta on vaikea yhdistää yksittäisiin interventioihin. Moniammatillisen yhteistyön vaikutus voi kuitenkin olla välillistä. Yhteinen ymmärrys, jaettu tieto ja koordinoitu toiminta luovat edellytyksiä muutokselle, vaikka muutos itsessään tapahtuisi hitaasti.

Toinen tutkimuskysymys koski kouluvalmentajan roolia ja ammatillista toimijuutta osana moniammatillista yhteistyötä. Tulokset osoittavat, että kouluvalmentajan rooli asettuu moniammatillisen yhteistyöhön erityisesti rajapintatoimijana, joka kykenee toimimaan koulun ja organisaation muiden yksiköiden välillä joustavasti. Tämä vastaa Akkermanin ja Bakkerin (2011) kuvausta rajatyöstä, jossa eri käytäntöjen välisillä rajapinnoilla toimivat ammattilaiset mahdollistavat tiedon ja osaamisen siirtymisen organisaation sisäisten rajojen yli.

Edwardsin (2010) relationaalisen toimijuuden käsite tarjoaa oivan viitekehyksen kouluvalmentajan ammatillisen toimijuuden tarkasteluun. Relationaalisella toimijuudella tarkoitetaan kykyä rakentaa ja tunnistaa muiden toimijoiden osaaminen sekä kykyä luoda yhteistä tietoperustaa eri toimijoiden välille sen sijaan, että toimisi yksin oman osaamisensa varassa haastavissa tilanteissa. Tämä ilmeeni aineistossa kouluvalmentajan työssä monella tavalla, kuten koulupuheen ylläpitämisenä organisaatiossa, koordinaattoriroolin kautta ja yksilöllisenä tukena nuorille sekä huoltajille. Aineistossa kouluvalmentaja näyttäytyi juuri yhteistä ymmärrystä rakentavana toimijana ja liimana, jonka läsnäolo moniammatillisissa tiimeissä toi mukanaan koulun arjen näkökulmaa tavalla, jota muilla toimijoilla ei ollut.

Werde-Jäntti & Silin (2025) ymmärtävä ja suhteisiin perustuva lähestymistapa liittyy läheisesti siihen, mitä tämän tutkimuksen aineistossa nousi esiin. Kouluvalmentajan erityisyys suhteessa muihin toimijoihin rakentuu matalan kynnyksen kohtaamiseen ja epävirallisen roolin varaan. Kouluvalmentaja ei ole opettaja, kuraattori eikä ohjaaja, vaan toimii kaikkien toimijoiden välisillä rajapinnoilla tarjoten oppilaalle tuen, jota muiden ammattilaisten rooleista käsin ei ole mahdollista samalla tavalla antaa.

Myös Werde-Jäntin ja Silin (2025) tutkimuksessa tunnistettu ymmärtävä työorientaatio näyttäytyy merkittävästi tämän tutkimuksen tuloksissa.

Kouluvalmentajan matalan kynnyksen rooli, ei-arvioiva suhde nuoreen ja luottamuksen rakentaminen ajan kanssa ovat kaikki ymmärtävän orientaation mukaisia piirteitä. Erityisen kiinnostavaksi näyttäytyi se, että ymmärtävä orientaatio näyttäytyi myös muiden ammattilaisten kuvauksissa kouluvalmentajan erityisestä roolista. Kouluvalmentaja kuvattiin toimijaksi, joka voi olla nuorelle sellainen turvallinen aikuinen, johon muilla organisaation ammattilaisilla ei rakenteellisten syiden vuoksi samanlaista mahdollisuutta olla.

Roolin selkeydessä havaittiin vaihtelua eri yksiköiden välillä, joka on linjassa Werde-Jäntin ja Silin (2025) sekä Markkanen ja Pusa (2023) havaintojen kanssa.

Useammassa haastattelussa tuotiin esiin, että kouluvalmentajan rooli oli vielä jossain määrin kehittymässä ja toimenkuvan rajat eivät ole vielä täysin selvillä. Tämä kuvastaa sitä, että roolin sisältö ja rajat muovautuvat edelleen käytännön työssä, vaikka rooli koettiin pääosin selkeänä. Isoherranen (2012) on todennut, että moniammatillisessa yhteistyössä ammatillisten roolien neuvottelu on jatkuva prosessi, joka edellyttää avointa vuoropuhelua eri toimijoiden välillä. Selkeästi määritelty ja informoitu tehtäväkuva tuki kouluvalmentajan integroitumista osaksi moniammatillista tiimiä. Epäselvä kuva taas johti ammatillisten rajojen neuvottelemisen tarpeeseen. Tämä on myös kuvattu moniammatillisen yhteistyön haasteeksi aiemmassa tutkimuksessa (Isoherranen, 2012). Edwardsin (2017) mukaan eri toimijoiden kyky osallistua rajatyöhön aktiivisesti edellyttää sitä, että heillä on riittävä ymmärrys toistensa rooleista ja institutionaalinen tuki rajojen ylittämiseen. Tässä tutkimuksessa hyvän johtamisen merkitys näyttäytyi kouluvalmentajan toiminnan keskeisenä rakenteellisena mahdollistajana.

Melansalmen ym. (2024) tutkimus moniammatillisesta yhteistyöstä ja knotworking käsitteestä avaa lisänäkökulmaa kouluvalmentajan roolista koordinaattorina.

Engeströmin (2007) knotworking käsitteellä tarkoitetaan yhteistoimintaa, jossa eri toimijat solmiutuvat yhteen ratkaisemaan ongelmatilanteita. Tässä tutkimuksessa kouluvalmentajan roolia kuvattiin juuri tällaiseksi solmukohta toimijaksi eri toimijoiden välillä. Hän toimii verkoston yhteen kokoajana huolen herätessä, tiedottaa kaikkia osapuolia ja on mukana sopimassa yhteisistä toimenpiteistä. Knotworkin toiminta ei ole kuitenkaan aina ongelmatonta ja se edellyttää selkeitä rooleja ja aktiivista koordinaatiotyötä.

Kolmas tutkimuskysymys koski haasteita, onnistumisia ja kehittämistarpeita moniammatillisessa yhteistyössä. Haasteet jakautuivat nuoreen liittyviin, rakenteellisiin ja yhteistyön haasteisiin. Rakenteellisista haasteista kolmivuorotyö näyttäytyi erityisenä esteenä yhteistyön jatkuvuudelle. Tämä on merkittävä havainto siitä, että yhteistyön haasteet eivät välttämättä liity ammattilaisten sitoutuneisuuteen tai motivaatioon, vaan voivat olla institutionaalisia ja rakenteellisia. Akkermanin ja Bakkerin (2011) mukaan rajatyö edellyttää organisaatiolta tietoista panostusta rakenteiden luomiseen, jotka mahdollistavat eri ammattiryhmien kohtaamisen ja työn jatkuvuuden. Kolmivuorotyön aiheuttamat haasteet kuvaavat sitä, miten erilaiset työrytmit käytännössä voivat estää kohtaamisen toteutumisen ja työn jatkuvuuden.

Nuoreen liittyvät haasteet ilmenivät haastavimpana nuoren kieltäytyessä koulunkäynnistä totaalisesti. Silloin nuori ei luota kehenkään ammattilaiseen ja laajakin moniammatillinen verkosto ei pysty tilanteessa tehokkaasti auttamaan. Tällaisessa tilanteessa tulee ilmi kysymys siitä, että milloin moniammatillinen yhteistyö on mahdollista ja milloin tarvitaan muita lähestymistapoja luottamuksen rakentamiseksi. Kearneyn (2008) mukaan pitkittyneessä koulukieltäytymisessä suhteen rakentaminen nuoreen on edellytys kaiken muun tuen onnistumiselle. Motivoinnin vaikeus liittyy tähän ilmiöön, sillä jos nuori ei halua toimia yhteistyössä ei myöskään ulkoinen paine auta tilanteessa. Vanhemman sitoutumisen ja sitoutumattomuuden vaikutukset näyttävät sen, että moniammatillinen yhteistyö vaatii niin lapsen, perheen kuin muiden ammattilaisten osallistumisen yhteistyöhön. Fredricksin ym. (2004) kouluun kiinnittymisen mallissa korostetaan, että koulunkäynnin tukeminen edellyttää huomion kiinnittämisen käyttäytymiseen,

tunteisiin ja kognitiivisiin tekijöihin yhtäaikaaisesti. Näitä osa-alueita nuoren haasteet koskettavat, mikä tekee niistä erityisen haastavia moniammatilliselle yhteistyölle.

Yhteistyön haasteista omat tontit eli ammatillisten rajojen ylittämisen vaikeus on ilmennyt niin kotimaisessa kuin kansainvälisessä tutkimuksessa moniammatillisessa yhteistyöstä (Isoherranen, 2012; Bronstein, 2003). Tässä tutkimuksessa haastateltavat tunnistivat haasteita oman tehtäväalueen hoitamisen ja lapsen kokonaisedun mukaisen toiminnan välillä. Edwardsin (2010) mukaan relationaalinen asiantuntijuus edellyttää juuri tällaista kykyä irrottautua oman ammatillisen näkökulman ensisijaisuudesta ja kykyä rakentaa yhteistä ymmärrystä tilanteesta. Tämä on oppimisprosessi, joka vaatii toimijoilta harjoittelua ja organisaation tukea.

Merkittävät onnistumiset syntyivät tilanteissa, joissa kaikki toimijat olivat sitoutuneita yhteiseen tavoitteeseen, yhteistyö oli tiivistä ja pitkäjänteistä sekä kouluvalmentajan rooli prosessissa oli selkeä. Fredricksin ym. (2004) kouluun kiinnittymisen malli korostaa, että koulunkäynnin tukeminen edellyttää samanaikaisesti huomion kiinnittämistä käyttäytymiseen, tunteisiin ja kognitiivisiin tekijöihin. Tässä tutkimuksessa koulupoissaolojen vähenemisen kannalta merkittävimmät tapaukset kuvasivat juuri tätä. Tapauksissa huomioitiin nuoren arjen rakenteet, motivaatio ja luotiin pitkäjänteinen tukiprosessi, jossa mukana olivat eri toimijat omista vahvuuksistaan käsin.

Kehittämistarpeita voimavarakeskeisen lähestymisen laajentamiseen yhteiskunnalliselle tasolle nousi erityisen kiinnostavana havaintona. Siirtymä poissaolokeskeisyydestä läsnäolokeskeisyyteen ei ole vain yksittäisen organisaation kehittämistarve vaan myös laajempi yhteiskunnallinen kehittämistarve siinä, miten koulupoissaoloihin suhtaudutaan. Kearneyn (2008) mukaan koulupoissaolot ovat pitkään määritelty ensisijaisesti ongelmakäyttäytymisenä, joka on ohjannut interventioita kontrolliin todellisten juurisyiden tukemisen sijaan. Tässä tutkimuksessa haastateltavien toive voimavarakeskeisyyteen keskittymisestä kuvastaa ammattilaisten tietoisuutta ja halua muuttaa oman toiminnan lisäksi laajempaa yhteiskunnallista tapaa toimia.

8.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus tarjoaa konkreettista tietoa organisaatioille, jotka suunnittelevat kouluvalmentaja toiminnan aloittamista ja sen kehittämistä. Olennaisinta kouluvalmentajatyön alkaessa näyttäisi olevan se, että kouluvalmentajan työnkuva määritellään selkeästi jo ennen työn alkamista ja tämä viestitään kaikille yhteistyötahoille. Yhtä tärkeää on ottaa kouluvalmentaja mukaan vakiintuneisiin palaverirakenteisiin säännöllisesti, sillä satunnainen osallistuminen ei riitä rakentamaan niitä luottamuksellisia suhteita, jotka ovat tämän työn ydin. Johdon sitoutuminen ja yhteiset sopimukset toimintatavoista on edellytys sille, että kouluvalmentaja voi toimia rajapinta toimijana ilman jatkuvaa tarvetta neuvotella hänen asemastansa osana moniammatillista yhteistyötä.

Tutkimus avaa useita kiinnostavia jatkotutkimussuuntia. Kouluvalmentajan työtä verrattain uutena toimijana kouluympäristössä ja sen vaikuttavuutta olisi tarpeen tutkia pitkäkestoisemmin. Tämän tutkimuksen kontekstissa esimerkiksi niin, että miten lastensuojelun piirissä olevien nuorten koulunkäynti kehittyy silloin, kun kouluvalmentaja on mukana tukemassa koulunkäynnissä.

Mielenkiintoista olisi myös se, että tämän tutkimuksen kontekstia laajennettaisi. Arvokasta olisi tietää miten kouluvalmentajan rooli rakentuu esimerkiksi tavallisissa peruskouluissa, sillä haastateltavat kuvasivat organisaation koulun käytänteitä poikkeuksellisiksi. Myös vertaileva tutkimus eri organisaatioiden välillä samanaikaisesti voi tuottaa kattavampaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Tässä tutkimuksessa nuorten näkökulmat kouluvalmentajaan rajattiin täysin pois. Merkittävä osa kouluvalmentajan työssä on aikuisen ja nuoren välinen luottamuksellisen suhteen rakentaminen. Mielenkiintoista olisi kuulla, millaisena nuoret kokevat saamansa tuen ja miten se vaikuttaa heidän koulukiinnittymiseensä. Myös lasten huoltajien kokemat kokemukset kouluvalmentajan kanssa työskentelystä ja sen vaikutuksista jäi tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Hedelmällistä olisi myös tutkia huoltajien kokemuksia moniammatillisen työn ja kouluvalmentaja työn merkityksellisyydestä, sillä he ovat keskeinen osa nuoren tukiverkostoa. Huoltajien näkemykset voivat puoltaa tai poiketa merkittävästi ammattilaisten kuvauksista yhteistyön sujuvuudesta ja hyödyllisyydestä.

Lisäksi tutkimusta kouluvalmentajista ammattiryhmänä olisi perusteltua tutkia lisää. Arvokasta tietoa kouluvalmentajien kokemuksista oman työn kuormittavuudesta ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta verrattain uuden ammattiryhmän muodostumisen aikana voidaan kartoittaa jatkotutkimuksilla.

Edellä mainitut jatkotutkimusehdotukset mahdollistavat, kouluvalmentajan roolin osana moniammatillista yhteistyötä, ilmiön laajemman käsityksen. Tutkimuksien tuottamalla tiedolla kouluvalmentajan työtä ja sen vaikuttavuutta pystytään ymmärtämään paremmin. Myös jatkotutkimuksen perusteella pystytään kehittämään kouluvalmentajan roolia ja sen vaikutuksen mahdollisuuksia kouluakäymättömiin nuoriin.

Lähteet

- Aaltio, E., & Isokuortti, N. (2019). Systemisen lastensuojelun toimintamallin yhdinelementit: Kuvaus ydinelementeistä, tavoitteista ja toimintamekanismeista (Työpaperi 33/2019). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-419-6>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-168. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.3102/0034654311404435>
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297–306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal Of Educational Research*, 43(3), 168-182. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035506000565?via%3Dihub>
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner: The Relational Turn in Expertise*(3). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3969-9>
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal Of Educational Research*, 50(1), 33-39. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035511000255?via%3Dihub>
- Edwards, A. (Ed.). (2017). Working relationally in and across practices: a cultural-historical approach to collaboration. *Cambridge University Press*.
- Engeström, Y. (2007). From teams to knots : activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. *Cambridge University Press*.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.3102/00346543074001059>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019) Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8-34. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1077722918300439>

- Hotulainen, R., Vasalampi, K., Asikainen, M., Heiskala, L., Kanerva, S., Kiuru, N., Lindgren, E., Mikkola, E., Oinas, S., Rämä, I., Sinkkonen, R., Tunkkari, M., Viita, M., & Virtanen, T. (2024). Perusopetuksen poissaolojen ja niihin annetun tuen vaikutukset koulunkäyntiin: Tutkimushankkeen loppuraportti. (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit; Nro 1/2024). Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto KAARO, Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA, Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/578593>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Isoherranen, K. (2012). Uhka vai mahdollisuus : moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsingin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0>
- Isola, A.-M. & Syrjänen, J. (2024). Vaikutusten analyysi Kotoa kouluun .toiminnasta: Systeemisellä työotteella vähennetään koulupoissaoloja (Työpaperi 10/2024). Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-267-9>
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027273580700133X?via%3Dihub>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2020). A Multidimensional, Multi-tiered System of Supports Model to Promote School Attendance and Address School Absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(3), 316–337. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024.Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2024/1090#OT6>
- Lähdesmäki, S., Niemi, H., Maunula, M., Harju-Luukkainen, H., & Matthies, A.-L. (2024). Kohti systeemistä toimintamallia lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin tukemiseksi sosiaali- ja opetusalan moniammatillisessa yhteistyössä. itsenäisyyden juhlavuoden lastensäätiö. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202501101109>
- Markkanen, E. L., & Pusa, A. M. (2023). Sitouttavan kouluyhteistyön arviointi – Arvioinnin loppuraportti. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi).

<https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/sitouttavan-kouluyhteisötyön-arviointi-arvioinnin-loppuraportti>

Melasalmi, A., Tanhuanpää, S., & Koskela, T. (2024). Knotworking - not working: Interprofessional collaboration and co-figuration of pre-service special education teachers. *Research Papers in Education*, 39(3), 516–537.

<https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2177881>

Nivala, E., & Ryyänen, S. (2024). Sosiaalipedagogiikka: Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa ja kestävä elämää. Gaudeamus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2023). Sitouttava kouluyhteistyö (SKY): Kansallisen toimintamallin kehittäminen perusopetukseen 2021–2023. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021050729193>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2025). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki uudistui. <https://okm.fi/-/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-uudistui> (Luettu 18.12.2025)

Sinkkonen, H.-M., Koskela, T., Moisio, K., & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista: Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28(2), 14–34.

Sitouttavan kouluyhteistyön kehittämishanke (2023). Kouluvalmentajntöyön käsikirja: opas opetukseen sittoutumattoman toimijan työskentelyyn koulussa. <https://www.oph.fi/en/node/16685> (Luettu 15.11.2025).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen suomessa. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf (Luettu 17.1.2026).

Wrede-Jäntti, M., & Silin, C. (2025). Millaisia työorientaatioita on tunnistettavissa kouluvalmentajien työssä? Kouluvalmentajien näkökulmia työhönsä laadullisen tutkimuksen valossa. *Sosiaalipedagogiikka*, 26. <https://doi.org/10.30675/sp.157508>

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: design and methods (Sixth edition.). SAGE.

Liitteet

Liite 1. Tiedote tutkimuksesta

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Moniammatillinen yhteistyö koulukontekstissa – Kouluvalmentajan rooli koulupoissaolojen ehkäisyssä

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan Pro Gradu – tutkimukseen, jossa tutkitaan moniammatillista yhteistyötä koulukontekstissa, erityisesti kouluvalmentajan roolia koulupoissaolojen ehkäisyssä. Opinnäytetyötäni ohjaa yliopistotutkija Teija Koskela (ohjaajan sähköpostiosoite) Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, miten koulun eri ammattilaiset kuvaavat moniammatillista yhteistyötä arjen työssä sekä millaisena kouluvalmentajan työ ja asema näyttäytyvät osana kouluyhteisöä. Tavoitteena on tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää koulupoissaolojen ennaltaehkäisyssä ja moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Sinua pyydetään osallistumaan tähän tutkimukseen, koska työskentelet koulussa, jossa toimii useita eri ammattilaisia ja jossa kouluvalmentajatoiminta on osa koulun arkea. Tutkimukseen kutsutaan koulun eri toimijoita, kuten erityisopettajia, kouluvalmentajia, oppilashuollon henkilöstöä, sijaishuollon ja perhekuntoutuksen henkilöstöä sekä koulun johtoa. Tutkimukseen osallistuu arviolta 6–8 henkilöä. Osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Tutkimuksen kohteena on työrooleihin ja ammatillisiin kokemuksiin liittyvät näkemykset, ei yksittäisten henkilöiden tai oppilaiden arviointi.

Vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisesi tai peruuttaa antamasi suostumuksen milloin tahansa ilman, että siitä aiheutuu sinulle mitään kielteisiä seurauksia. Osallistumisen keskeyttäminen tai suostumuksen peruuttaminen tapahtuu ilmoittamalla siitä tutkijalle suullisesti tai kirjallisesti (esimerkiksi sähköpostitse). Keskeyttäminen ei edellytä perusteluja. Tutkimukseen osallistujat rekrytoidaan rajatusta joukosta saman kouluyhteisön työntekijöitä. Tästä huolimatta osallistuminen

on täysin vapaaehtoista, eikä osallistumisella tai osallistumattomuudella ole vaikutusta tutkittavan kohteluun koulussa, työyhteisössä tai suhteessa työnantajaan. Mikäli keskeytät tutkimukseen osallistumisesi tai peruutat antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä haastatteluaineistoja ja niihin sisältyviä henkilötietoja ei käytetä osana tutkimusaineistoa, ellei aineistoa ole jo anonymisoitu siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voida enää tunnistaa.

Tutkimuksen toteuttaja

Tämän tutkimuksen toteuttaa Iida Oksanen, Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelija. Tutkimus toteutetaan osana kasvatustieteen Pro Gradu – tutkielmaa Turun yliopistossa. On mahdollista, että aineiston pohjalta laaditaan myös tieteellinen artikkeli.

Tutkimuksen kulku

Tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa osallistumista yhteen haastatteluun. Haastattelu toteutetaan puolistrukturoituna teemahaastatteluna ja sen tarkoituksena on kartoittaa osallistujan kokemuksia ja näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä sekä kouluvalmentajan roolista koulupoissaolojen ehkäisyssä. Haastattelu järjestetään koulun tiloissa, muussa osallistujalle soveltuvassa ja rauhallisessa paikassa tai etäyhteyksin työpäivän aikana. Haastattelun kesto on arvioilta noin 45–60 minuuttia. Haastattelut toteutetaan helmi-maaliskuun 2026 aikana. Tutkimukseen ei sisälly muita tutkimuskäyntejä, eikä osallistujilta edellytetä valmistautumista etukäteen.

Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt ja haitat

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole välitöntä henkilökohtaista hyötyä tutkittavalle. Osallistuminen voi kuitenkin tarjota mahdollisuuden oman työn ja moniammatillisen yhteistyön reflektointiin. Tutkimus tuottaa tietoa kouluvalmentajan roolista ja moniammatillisesta yhteistyöstä koulukontekstissa. Saatua tietoa voidaan hyödyntää koulujen kehittämistyössä sekä koulupoissaolojen ennaltaehkäisyssä. Saatua tietoa tarvitaan myös opettajakoulutuksen kehittämiseen. Tutkimukseen osallistumisesta ei arvioida aiheutuvan merkittäviä riskejä. Mahdollinen epä mukavuus voi liittyä omien työkokemusten käsittelyyn. Osallistujalla on oikeus keskeyttää haastattelu tai jättää

yksittäisiä kysymyksiä vastaamatta milloin tahansa. Tutkimuksesta maksettavat korvaukset Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Henkilötietojen käsittely

Tutkimuksessa saadut tiedot käsitellään luottamuksellisesti. Haastatteluaineistoa käsittelee ainoastaan tutkija ja aineisto säilytetään suojatusti. Tutkimuksen raportoinnissa kaikki aineisto anonymisoidaan, eikä yksittäisiä osallistujia nimetä tai kuvata siten, että heidät voitaisiin suoraan tunnistaa.

Tutkimusaineiston säilyttäminen ja tutkimustulosten raportointi

Tutkimuksessa kerätty aineisto, haastattelutallenteet ja litteroitu haastatteluaineisto, säilytetään tutkimuksen aikana Turun yliopiston suojatussa Seafire-palvelussa. Aineistoa säilytetään tutkimuksen valmistumiseen saakka ja sen jälkeen enintään määrääjän, joka on tarpeen tutkielman arviointia ja mahdollisia tarkistuksia varten. Tämän jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti. Tutkimustulokset raportoidaan kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielmassa. Valmis opinnäytetyö toimitetaan yksikköön

Sinulla on mahdollisuus kysyä tutkimukseen liittyviä lisätietoja:

Etunimi Sukunimi Iida Oksanen

Titteli luokanopettajaopiskelija

Rooli tutkimuksessa opinnäytetyöntekijä

Organisaatio/Tiedekunta/laitos Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

s-posti (tekijän sähköpostiosoite)

Puhelinnumero (tekijän puhelinnumero)

Liite 2. Haastattelurunko

Aloititus: taustakysymykset

1. Mikä on oma työtehtäväsi tässä koulussa?
2. Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä tehtävässäsi?
3. Millainen kosketuspinta sinulla on koulupoissaoloihin?

Teema 1: Koulupoissaolot koulun arjessa

4. Millaisissa arjen tilanteissa koulupoissaolot tulevat sinun työssäsi esiin?
5. Millaisiin tekijöihin poissaolot mielestäsi useimmiten liittyvät?
6. Miten koulupoissaoloja pyritään tällä hetkellä ehkäisemään?
7. Miten koulupoissaoloihin pyritään tällä hetkellä puuttumaan?
8. Miten koulupoissaoloja pyritään tällä hetkellä seuraamaan?
9. Ketkä toimijat ovat keskeisessä roolissa poissaoloihin puuttumisessa?
 - 9.1. Miten nämä toimijat tulevat tilanteeseen mukaan? Kuka kutsuu, missä vaiheessa ja millä perusteilla?

Teema 2: Moniammatillinen yhteistyön kokemukset poissaolotilanteissa

10. Kuvaile viimeisin tilanne, jossa olit mukana moniammatillisessa yhteistyössä poissaoloon liittyen.
 - 10.1 Ketkä olivat tilanteessa mukana ja miten yhteistyö käytännössä eteni?
11. Mitä tämä tilanne kertoo mielestäsi moniammatillisesta yhteistyöstä tässä koulussa?
12. Millaisissa tilanteissa yhteistyö toimii erityisen hyvin?
13. Millaisissa tilanteissa yhteistyö on haastavaa?

Teema 3: Kouluvalmentajan rooli ja toimijuus

14. Millaisena näet kouluvalmentajan roolin tässä koulussa?

15. Millaisissa asioissa kouluvalmentajan rooli on mielestäsi selkeä?
16. Millaisissa tilanteissa kouluvalmentajan rooli on ollut epäselvä tai neuvottelun kohteena?
17. Mitä jäisi tekemättä, jos kouluvalmentajaa ei olisi?
18. Miten kouluvalmentajan työ mielestäsi täydentää tai eroaa muiden toimijoiden työstä?
19. Millaisissa tilanteissa kouluvalmentajan rooli on ollut erityisen tärkeä poissaoloihin liittyvässä työssä?

(Kouluvalmentajalle lisäkysymys:
20. Onko ollut tilanteita, joissa olet joutunut perustelemaan tai tekemään näkyväksi omaa rooliasi muille ammattilaisille?)

Teema 4: Rajatyö ja toimijuus moniammatillisessa yhteistyössä

21. Onko ollut tilanteita, joissa olet ajatellut: "Tämä ei varsinaisesti kuulu minun työhöni, mutta jonkun täytyy tämä tehdä"?
22. Miten tällaisissa tilanteissa yleensä toimitaan ja kuka ottaa vastuun?
23. Miten yhteistyöstä neuvotellaan vastuiden jaosta ja tehtävistä eri toimijoiden kesken?
24. Miten hierarkiat ja organisaatorakenteet vaikuttavat yhteistyöhön?
25. Miten kouluvalmentajan rooli sijoittuu näihin rajapintoihin opettajien, oppilashuollon ja kodin välillä?

Teema 5: Onnistumiset, haasteet ja kehittäminen

26. Millaisia onnistumisen kokemuksia sinulla on moniammatillisesta yhteistyöstä poissaoloihin liittyen?
27. millaiset tekijät mielestäsi tukevat onnistunutta yhteistyötä?
28. Millaiset tekijät vaikeuttavat yhteistyötä?

29. Jos voisit muuttaa yhden asian koulun yhteistyössä poissaolojen näkökulmasta, mikä se olisi ja miksi?

30. Millainen vaikutus moniammatillisella yhteistyöllä on mielestäsi poissaoloihin?

Lopetus:

31. Onko jotakin, mitä haluaisit vielä lisätä tai tuoda esille?

32. Jäikö jokin tärkeä näkökulma mielestäsi kysymättä?

Liite 3. Tekoälynkäyttöä koskeva ilmoitus

Ilmoitus tekoälyn (AI) käytöstä

Tutkimuksessa on käytetty generatiivista tekoälyä ideointiin, vaihtoehtoisten sanavalintojen hakuun, vieraankielisten lähteiden kääntämiseen, alustavaan äänitiedostojen muokkaamiseen tekstiksi, tiedonhaun - ja tekstin kieliopillisena tukena. Tekoälyä ei ole käytetty tutkimuksen analyysiin, tulosten tuottamiseen ja johtopäätösten luomiseen. Kaikki lopulliset päätöksen lähteiden valintaan, tutkimuksen valintoihin, tulkintoihin ja lopullista tekstiä koskevat päätökset on tehty tutkijan toimesta itse.

Käytetyt työkalut: ChatGPT, Claude, UTU Transcribe

Käytön vaihe: ideointi, vaihtoehtoiset sanavalinnat, kääntäminen, äänitiedostojen muokkaaminen tekstiksi, tiedonhaku ja kielellinen viimeistely

Käyttötarkoitus: Tekoälyä käytettiin hakusanojen ja näkökulmien ideoinnin tukena. Tekoälyllä haettiin tutkimukseen liittyviä lähteitä sekä hyödynnettiin tekstin selkeyden ja kielellisen sujuvuuden parantamisessa. Tekoälyä käytettiin apuna vieraankielisiä artikkeleita kääntäessä. Tekoälyä käytettiin alustavaan äänitiedostojen muokkaamiseen tekstiksi.

Todentaminen: Tekoälyn avulla saatujen lähteiden tieteellinen relevanssi ja käyttökelpoisuus varmistettiin aina erikseen. Lähteitä kääntäessä huolehdittiin siitä, että käännös vastasi alkuperäistä merkitystä. Tekstiä, muokatessa pidettiin huolta, ettei sanavalinnat muuta alkuperäistä merkitystä ja, että asiasisältö säilyi.

Äänitiedostoja muokatessa tekstiksi, niiden vastaavuus tarkistettiin. Tekoälyn tuottamaa tekstiä ei käytetty työssä sellaisenaan.