ISSN 2783-5502 (online)
SOCIALINĖS GEROVĖS TYRIMAI
SOCIAL INQUIRY
INTO WELL-BEING
2026, 24(1), p. 6–22.

VISOS DIENOS MOKYKLOS IR ĮTRAUKIOJO UGDYMO SĄSAJOS: SUOMIJOS ATVEJIS

Prof. dr. Romas Prakapas
Mykolo Romerio universiteto
Žmogaus ir visuomenės studijų fakultetas
Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius, Lietuva
Telefonas +370 5 2714716
Elektroninis paštas prakapas@mruni.eu

Šarūnas Gerulaitis
Mykolo Romerio universiteto
Žmogaus ir visuomenės studijų fakultetas
Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius, Lietuva
Telefonas +370 5 2714716
Elektroninis paštas gerulaitis@mruni.eu

Doc. dr. Gintautas Šilinskas
Turku universiteto
Matematikos ir gamtos mokslų fakultetas
Mokymosi analitikos tyrimų institutas (TRILA)
FI-20014 Turku, Suomija
Elektroninis paštas gintautas.silinskas@utu.fi
Juveskiulės universiteto
Edukologijos ir psichologijos fakultetas
Psichologijos katedra
FI-40014 Juveskiulė, Suomija
Elektroninis paštas gintautas.silinskas@jyu.fi

DOI: 10.13165/SD-26-24-1-01

Edukacinis tyrimas Nr. P-EDU-23-3 yra bendrai finansuojamas Europos Sąjungos (projektas „Edukacinių tyrimų proveržis“ Nr. 10-044-P-0001) pagal 2025 m. balandžio 1 d. sutartį su Lietuvos mokslo taryba (LMT) ir 2025 m. balandžio 14 d. jungtinės veiklos sutartį su Mykolo Romerio universitetu.

Santrauka

Straipsnyje analizuojamos visos dienos mokyklos ir įtraukiojo ugdymo sąsajos Suomijos švietimo sistemos kontekste. Tyrimo aktualumą lemia tai, kad šiuolaikinėje edukologijoje vis didesnis dėmesys skiriamas ne tik ugdymo prieinamumui, bet ir tokiam mokyklos organizavimui, kuris sudarytų prielaidas visapusiškai mokinio raidai, socialiniam dalyvavimui ir gerovei. Suomijos atvejis šiuo aspektu yra reikšmingas, nes, nors šioje šalyje oficialiai nevartojama sąvoka „visos dienos mokykla", praktiniu ir politikos lygmenimis veikia keli tarpusavyje susiję sprendiniai, atliepiantys šios idėjos turinį. Straipsnio problema formuluojama klausimu: kaip Suomijos švietimo sistemoje organizuojami sprendiniai, susiję su išplėsta mokyklos diena, siejasi su įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu? Tyrimo objektas – visos dienos mokyklos ir įtraukiojo ugdymo sąsajos Suomijos švietimo sistemoje. Straipsnio tikslas – atskleisti, kaip Suomijos švietimo praktikoje ir savivaldybės lygmens sprendimuose atsiskleidžia visos dienos mokyklos ir įtraukiojo ugdymo ryšys. Tyrimo metodai – mokslinės literatūros, teisės aktų, politikos dokumentų ir viešai prieinamų institucinių šaltinių analizė ir atvejo analizė.

Analizė parodė, kad Suomijoje visos dienos mokyklos idėja realizuojama per rytinę ir popietinę veiklą, buvusio nacionalinio MUKAVA integruotos mokyklos dienos eksperimento idėjų perkėlimą į šiandienines ugdymo praktikas, lanksčios mokyklos dienos principus ir nacionalinį mokinių laisvalaikio (hobio) modelį. Šie sprendiniai siejami su vaiko gerove, lygiomis galimybėmis, socialine integracija ir prasmingu užimtumu. Įtraukusis ugdymas Suomijoje grindžiamas žmogaus teisių, laiku teikiamos paramos, pedagoginio lankstumo ir skirtingų specialistų tarpusavio bendradarbiavimo principais. Juveskiulės savivaldybės ir konkrečių mokyklų pavyzdžiai rodo, kad išplėsta mokyklos dienos struktūra ir įtraukties priemonės veikia kaip tarpusavyje susijusių elementų sistema. Daroma išvada, kad Suomijos atvejis leidžia visos dienos mokyklą interpretuoti ne kaip vieną formalų modelį, bet kaip savivaldybės, mokyklos ir bendruomenės lygmenimis organizuojamą ugdymo, priežiūros, paramos ir gerovės priemonių visumą.

Reikšminiai žodžiai: *Suomijos švietimo sistema; visos dienos mokykla; įtraukusis ugdymas.*

Įvadas

Šiuolaikinėje edukologijoje vis dažniau pabrėžiama, kad ugdymo kokybė negali būti siejama tik su akademiniais pasiekimais ar formaliojo ugdymo turinio realizavimu. Mokykla vis labiau suvokiama kaip socialinė ir kultūrinė erdvė, nuo kurios priklauso bendruomenės laisvė, tapatybė ir išlikimas (Mickūnas, 2014). Kalbant apie šiuolaikinę mokyklą, neretai turima omenyje mokykla, orientuota į asmens galių plėtojimą kuriamosios sąveikos pagrindu (Bitinas, 2013). Geros mokyklos koncepcijoje (2015) kaip siekiamybė akcentuojama asmenybės ūgtis. Esama organizacinė struktūra, paramos sistema ir ryšys

su bendruomene tiesiogiai veikia mokinių dalyvavimą ugdyme, jų savijautą ir galimybes patirti sėkmę. Šiame kontekste aktualios dvi tarpusavyje glaudžiai susijusios idėjos – visos dienos mokykla ir įtraukusis ugdymas.

Mokslinėje literatūroje (Merfeldaitė ir kt., 2017) akcentuojama, kad visos dienos mokyklos idėja skirtingose šalyse suprantama skirtingai. Dažnai visos dienos mokykla vadinamas ištęstas fizinis vaiko buvimo mokykloje laikas (pasibaigus pamokoms). Kartais atkreipiamas dėmesys į mokyklos tapsmą daugiafunkcių veiklų centru, kur formalusis ugdymas papildomas prasmingomis laisvalaikio veiklomis ir pan. Tyrimai rodo, kad ilgesnis ir prasmingai struktūruotas laikas mokykloje savaime negarantuoja geresnių rezultatų, tačiau gali turėti reikšmingą poveikį tuomet, kai yra derinamas su kryptingu pedagoginiu turiniu, papildomomis veiklomis, individualia parama, socialiniu-emociniu ugdymu ir vaikų poreikius atliepiančiu organizavimu (Patall ir kt., 2010). Todėl šiuolaikinėse diskusijose visos dienos mokykla suprantama ne kaip paprastas pamokų pailginimas, o kaip platesnis organizacinis modelis, apimantis formalųjį ir neformalųjį ugdymą, priežiūrą, poilsį, fizinį aktyvumą, kultūrinį dalyvavimą ir pagalbos sistemų integraciją (Dudaitė ir kt., 2019). Būtent šiame kontekste visos dienos mokyklos idėja aktualizuojama vaikų gerovės, socialinio teisingumo ir lygių galimybių klausimais. Kalbant apie Suomiją, ši tema ypač įdomi tuo, kad šalies švietimo sistemoje nėra oficialiai vartojamos sąvokos „visos dienos mokykla“, tačiau egzistuoja keli tarpusavyje susiję sprendiniai, tiesiogiai atliepiantys visos dienos mokyklos idėją, pavyzdžiui, rytinės ir popietinės veiklos sistema, istorinis MUKAVA integruotos mokyklos dienos eksperimentas, lanksčios mokyklos dienos principai, nacionalinis mokinių laisvalaikio (hobio) modelis. Suomijos mokslininkų (Pulkkinen, 2005; Pulkkinen, 2015; Pulkkinen ir Launonen, 2005) atlikti tyrimai ir jų idėjų įtvirtinimas nacionalinės teisės aktuose (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025; Opetushallitus, 2024) leidžia analizuoti visos dienos mokyklos idėjas ne tik kaip laiko paskirstymą, bet ir kaip vaikų gerovės, saugumo, įsitraukimo ir socialinio dalyvavimo organizavimo klausimą.

Šiame kontekste ne mažiau reikšminga yra ir įtraukiojo ugdymo dimensija. Mokslinėje ir teisinėje literatūroje akcentuojama, kad įtraukusis ugdymas visų pirma turi būti suprantamas kaip principas ir procesas, kuriuo siekiama mažinti dalyvavimo ugdyme barjerus ir užtikrinti visų besimokančiųjų teisę būti visaverte bendruomenės dalimi, nepriklausomai nuo jų socialinių, kultūrinių, kalbinių ar ugdymosi ypatumų (UNESCO, 1994; UNESCO, 2020). Naujesniuose moksliniuose darbuose (Slee, 2018; Haug, 2017; Ainscow, 2020) pažymima, kad įtrauktis negali būti suprantama vien kaip specialiųjų poreikių mokinių perkėlimas į bendrojo ugdymo klases; ji reikalauja sisteminių pokyčių ugdymo politikoje, mokyklos kultūroje ir pedagoginėje praktikoje. Kitaip tariant, įtraukusis ugdymas reiškia ne tiek mokinio prisitaikymą prie mokyklos, kiek mokyklos gebėjimą prisitaikyti prie mokinių įvairovės. Šis poslinkis link aktyvaus dalyvavimo, ugdymo prieinamumo ir pedagoginio lankstumo logikos ypač ryškus analizuojant Suomijos patirtį. Suomijos atvejis šioje diskusijoje užima savitą vietą. Viena vertus, Suomijos švietimo sistema dažnai pristatoma kaip lygybę, pasitikėjimą mokytoju ir ankstyvą paramą akcentuojanti sistema. Kita vertus,

moksliniai tyrimai rodo, kad ir šioje šalyje įtrauktis nėra savaiminė būsena – ji yra nuolat derinama tarp politinių intencijų, vietos lygmens sprendimų, pedagoginės autonomijos ir realių mokyklos praktikos ribų (Pesonen ir kt., 2015; Lempinen, 2017; Paju ir kt., 2021; Honkasilta ir kt., 2024). Suomijoje įtraukusis ugdymas grindžiamas teise į ugdymą, saugią mokymosi aplinką, laiku teikiamą paramą ir įvairių profesionalų bendradarbiavimą, o jo praktinis įgyvendinimas siejamas ne tik su teisės aktais, bet ir su savivaldybių bei mokyklų lygmens organizaciniais sprendimais (Suomen perustuslaki, 1999; Perusopetuslaki 628/1998, 1998; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 2014; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 2013).

Jeigu visos dienos mokyklos modeliai orientuoti į platesnį mokinio dienos organizavimą, o įtraukusis ugdymas – į dalyvavimo, prieinamumo ir paramos užtikrinimą, tuomet kyla klausimas, kaip šie du reiškiniai susiję tarpusavyje. Galima kelti prielaidą, kad išplėsta mokyklos dienos struktūra, kai ji grindžiama ne vien priežiūros funkcija, bet ir kryptingu pedagoginiu, socialiniu ir gerovės palaikymu, gali būti laikoma svarbia įtraukiojo ugdymo sąlyga. Vis dėlto mokslinėje literatūroje šios sąsajos dažniau tiriamos fragmentiškai: vienuose darbuose analizuojamas papildomo ugdymo laikas ir jo poveikis pasiekimams ar socializacijai, kituose – įtraukiojo ugdymo politika ir praktika, tačiau šių reiškinių sankirtos, ypač nacionalinių ir savivaldybės lygmenų sprendimų kontekste, vis dar išskleistos nepakankamai. Todėl Suomijos atvejis svarbus kaip galimybė parodyti, kaip išplėstos mokyklos dienos organizavimas gali sietis su įtraukiojo ugdymo logika. Taigi šio straipsnio **problema** formuluojama klausimu: kaip Suomijos švietimo sistemoje organizuojami sprendiniai, susiję su išplėsta mokyklos diena, siejasi su įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu? Tyrimo **objektas** – visos dienos mokyklos ir įtraukiojo ugdymo sąsajos Suomijos švietimo sistemoje. Straipsnio **tikslas** – atskleisti, kaip Suomijos švietimo praktikoje ir savivaldybės lygmens sprendimuose reiškiasi visos dienos mokyklos ir įtraukiojo ugdymo ryšys. Šiam tikslui įgyvendinti keliami tokie **uždaviniai**: 1) apibūdinti visos dienos mokyklos idėjos raišką Suomijos švietimo sistemoje; 2) aptarti įtraukiojo ugdymo principus ir jų įgyvendinimo ypatumus Suomijoje; 3) išanalizuoti, kaip šių dviejų reiškinių sąsajos atsiskleidžia Juveskiulės savivaldybės ir konkrečių mokyklų lygmeniu.

1. Tyrimo metodika

Straipsnis grindžiamas kokybine dokumentų analizės ir atvejo analizės metodologine prieiga. Tokį metodologinį pasirinkimą nulėmė siekis ne matuoti kiekybinius rodiklius, bet analitiškai rekonstruoti, kaip visos dienos mokyklos ir įtraukiojo ugdymo sąsajos reiškiasi teisės aktuose, politikos dokumentuose, metodiniuose tekstuose ir vietos lygmens organizacinėse praktikose. Dokumentų analizė šiame tyrime suprantama kaip sistemingas viešai prieinamų tekstinių šaltinių rinkimas, atranka, lyginimas ir interpretacinis analizavimas, siekiant identifikuoti juose vartojamas sąvokas, aprašomus principus, veikimo logikas ir praktinius sprendinius.

Tyrimo metu buvo analizuoti nacionalinės teisės aktai, apibrėžiantys Suomijos pagrindinio ugdymo, mokymosi paramos, rytinės ir popietinės veiklos bei mokinių gerovės sistemos pagrindus (pvz., *Suomen perustuslaki, Perusopetuslaki, Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki*, naujausi pagrindinio ugdymo įstatymo pakeitimai). Šalia teisės aktų buvo analizuojami Suomijos švietimo ir kultūros ministerijos ir Suomijos nacionalinės švietimo agentūros parengti nacionalinio lygmens politikos ir metodiniai dokumentai, kuriuose aprašomos rytinės ir popietinės veiklos, hobio modelio, mokymosi paramos ir ugdymo organizavimo gairės. Analizuojant duomenis buvo nagrinėjamos ir mokslinės publikacijos, kuriose aptartos MUKAVA eksperimento idėjos ir jų sąsajos su esama lanksčios mokyklos dienos idėja, įtraukiojo ugdymo politika ir praktika Suomijoje. Kaip atvejis buvo nagrinėjama konkrečios Suomijos savivaldybės (Juveskiulės) patirtis, analizuojant, kaip nacionaliniai principai konkretizuojami Juveskiulės savivaldybėje ir atskirose mokyklose. Tokia šaltinių įvairovė leido aprėpti tiek makrolygmens politinio reglamentavimo, tiek mezolygmens savivaldybės, tiek mikrolygmens mokyklos praktikos pjūvį. Tyrimo medžiaga buvo renkama netikimybinės (tikslinės) atrankos būdu. Į analizę buvo įtraukiami tie dokumentai ir moksliniai šaltiniai, kurie atitiko bent vieną iš šių kriterijų: reglamentuojamas ar aiškinamas mokyklos dienos organizavimas, rytinė ir popietinė veikla, popamokinis užimtumas ar mokinių laisvalaikio modelis; apibrėžiami įtraukiojo ugdymo, mokymosi paramos ar mokinių gerovės principai Suomijoje; pateikiama informacija apie šių principų įgyvendinimą Juveskiulės savivaldybėje ar konkrečiose mokyklose. Į analizę nebuvo įtraukiami dokumentai, kuriuose Suomijos kontekstas minimas tik fragmentiškai arba kurie neturėjo tiesioginės sąsajos su mokyklos dienos organizavimo ar įtraukties klausimais.

Duomenų analizė atlikta taikant kokybinę turinio analizę. Dokumentų turinio pirminiam supratimui (teksto vertimui į lietuvių kalbą) buvo naudojami kalbos vertimo ir apdorojimo modeliai (*DeepL* ir *NotebookLM*), antrinis teksto vertinimas ir analizė buvo atliekami tyrėjo, gebančio skaityti suomių kalba, analizės metu išryškėjusios atskiros temos ir potemės buvo aptariamos anglų kalba su Suomijos mokyklose dirbančiais mokytojais, specialiaisiais pedagogais, mokyklų vadovais ir hobio mokytojais. Taip buvo suformuotos pagrindinės analitinės temos: išplėsta mokyklos diena kaip gerovės infrastruktūra; įtrauktis kaip sisteminis principas; savivaldybė kaip tarpinis organizacinis lygmuo; mokykla kaip bendruomeninė erdvė ir bendradarbiaujančių specialistų tinklas.

Svarbi tyrimo dalis buvo atvejo analizė, orientuota į Juveskiulės savivaldybę ir atskiras mokyklas kaip konkretų šių reiškinių raiškos lauką. Atvejo pasirinkimas grindžiamas tuo, kad nacionalinio lygmens nuostatos paverčiamos vietos lygmens organizaciniais sprendimais – nuo paramos mokiniui struktūros iki popamokinių veiklų, specialistų tinklo ir mokyklos bendruomeniškumo praktikų. Atvejo analizė šiame straipsnyje naudojama analitiniam gilinimuisi į tai, kaip bendresni principai įgauna konkrečią institucinę formą.

Tyrimo duomenų patikimumas grindžiamas trianguliacijos principu: tie patys reiškiniai analizuoti lyginant skirtingus teisės aktus, mokslines publikacijas, švietimo įstaigų viešai skelbiamą informaciją. Tai leido neapsiriboti vien oficialiais teiginiais ir padėjo pamatyti, kaip norminiai principai perkeliami į organizacinę ir pedagoginę praktiką. Taip pat

svarbu pažymėti tyrimo ribotumus. Straipsnyje remiamasi viešai prieinamais dokumentiniais šaltiniais, todėl jis neapima tiesioginių dalyvių patirčių, interviu ar stebėjimo duomenų. Originalo kalba dokumentus skaitė ne gimtakalbis tyrėjas, dokumentų turinio supratimui buvo naudojamos papildomos techninės priemonės, per tyrimą išryškėjusios atskiros aktualios temos buvo aptariamos su Suomijos pedagogais anglų kalba, kuri nėra gimtoji nei tyrėjams, nei Suomijos pedagogams. Dėl šios priežasties tyrimo išvados interpretuotinos kaip analitinė-rekonstrukcinė, o ne patirtinė visos dienos mokyklos ir įtraukties sąsajų interpretacija. Vis dėlto tokia prieiga leidžia sistemiškai atskleisti, kokiais teisės, politikos ir organizaciniais mechanizmais Suomijoje kuriamos prielaidos jungti išplėstą mokyklos dieną ir įtraukųjį ugdymą.

Edukacinis tyrimas Nr. P-EDU-23-3 yra bendrai finansuojamas Europos Sąjungos (projektas „Edukacinių tyrimų proveržis“ Nr. 10-044-P-0001) pagal 2025 m. balandžio 1 d. sutartį su Lietuvos mokslo taryba (LMT) ir 2025 m. balandžio 14 d. jungtinės veiklos sutartį su Mykolo Romerio universitetu.

2. Visos dienos mokyklos ir įtraukiojo ugdymo sąsajų Suomijoje tyrimo rezultatai

2.1. Visos dienos mokyklos samprata Suomijos švietimo sistemoje

Suomijos švietimo sistemoje nėra oficialiai vartojamos sąvokos „visos dienos mokykla“. Artimiausios šiai idėjai Suomijos praktikos yra dvi: pirma, įstatymu apibrėžta mokinių rytinė ir popietinė veikla (suom. *aamu- ja iltapäivätoiminta*), antra, įvairūs mokyklos dienos struktūros keitimo modeliai, tarp jų istoriniai integruotos dienos eksperimentai MUKAVA ir vėlesnės lanksčios mokyklos dienos iniciatyvos (Pulkkinen, 2015; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025; Harrastamisen Suomen malli, 2026).

Rytinė ir popietinė veikla Suomijoje reglamentuojama Pagrindinio ugdymo įstatymo 8a skyriuje. Už ją yra atsakinga savivaldybė. Ši veikla dažniausiai skiriama 1–2 klasių ir specialiųjų poreikių mokiniams prieš pamokas ir (arba) po pamokų. Ji nėra suprantama vien kaip priežiūra – apima kryptingą užimtumą, kasdienio gyvenimo įgūdžių stiprinimą, socialinių santykių palaikymą ir saugios aplinkos užtikrinimą (Perusopetuslaki 628/1998, 1998; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025; Opetushallitus, 2025a). Savivaldybės gauna valstybės subsidiją šiai veiklai organizuoti, o nuo 2026-01-01 įsigalioję įstatymo pakeitimais buvo padidintos maksimalios mėnesinių mokesčių ribos ir nustatytas jų siejimas su indeksu (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1369/2025, 2025; Kuntaliitto, 2025).

Istoriniu požiūriu svarbiu visos dienos mokyklos sampratos šaltiniu laikytinas MUKAVA projektas. Tai fondo „Sitra“ finansuotas, 2000-ųjų pradžioje vykdytas nacionalinis integruotos mokyklos dienos eksperimentas, kurio projektinė fazė baigėsi 2005 m. (Pulkkinen, 2005; Pulkkinen, 2015; Sitra, 2005). MUKAVA sprendiniai buvo grindžiami orientacija į

vaiką, veiklų įvairove ir prieinamumu visiems, mokyklos kaip bendruomenės centro idėja, multiprofesionalumu ir partnerystėmis bei dalijimusi atsakomybe su šeima ir bendruomene (Pulkkinen, 2005; Pulkkinen ir Launonen, 2005). Nors projektas buvo neilgos trukmės, jo logika vėliau transformavosi į tvarias ir instituciškai įtvirtintas formas.

Lanksčios mokyklos dienos idėja Suomijoje apibrėžiama ne kaip konkretus projektas, o kaip principinė nuostata, pagal kurią mokyklos keičia dienos struktūrą, siekdamos geresnio mokymosi ritmo, didesnio fizinio aktyvumo, prasmingesnių pertraukų ir veiklų integravimo į kasdienę mokyklos rutiną (Pulkkinen, 2015). Toks požiūris sudaro prielaidas mokyklos dieną traktuoti ne vien kaip pamokų seką, bet kaip platesnę ugdymosi aplinką.

Šią logiką tęsia ir nacionalinis mokinių laisvalaikio (hobio) modelis (*harrastamisen Suomen malli*), pradėtas įgyvendinti 2021 m. ir įtvirtintas 2022 m. Jaunimo įstatymo pakeitimais (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023; Laki nuorisolain muuttamisesta 955/2022, 2022). Šio modelio paskirtis – užtikrinti kiekvienam vaikui galimybę turėti nemokamą, jo interesus atitinkantį pomėgį kaip integralią mokyklos dienos dalį (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023; Opetushallitus, 2024). Modelio principai apima veiklų prieinamumą, orientaciją į vaikų norus, bendradarbiavimą tarp savivaldybių ir įvairių organizacijų, taip pat dėmesį įtraukčiai, ypač specialiųjų poreikių mokinių ir kalbinių mažumų (Laimi ir kt., 2023; Harrastamisen Suomen malli, 2026).

Taigi Suomijoje visos dienos mokykla nėra vienas formalus modelis. Tai veikiau kelių tarpusavyje susijusių sprendinių visuma, apimanti ugdymą, priežiūrą, socialinį dalyvavimą, fizinį aktyvumą ir vaikų gerovę.

2.2. Įtraukusis ugdymas Suomijos mokyklose

Suomijoje įtraukusis ugdymas grindžiamas žmogaus teisių ir lygių galimybių užtikrinimo principu. Konstituciškai įtvirtintas nediskriminavimo principas įpareigoja viešąsias institucijas užtikrinti, kad ugdymo galimybės nebūtų ribojamos dėl sveikatos būklės, negalios, kalbos ar kitų požymių (Suomen perustuslaki, 1999). Bendrojo ugdymo lygmenyje šis principas konkretinamas Pagrindinio ugdymo įstatyme, kuriame apibrėžiama mokinio teisė į ugdymą pagal nacionalines ir vietines programas, į saugią mokymosi aplinką, į orientavimą ir konsultavimą ir į pakankamą paramą, susijusią su mokymusi ir mokyklos lankymu, kai tik kyla poreikis (Perusopetuslaki 628/1998, 1998).

Ilgą laiką Suomijoje buvo taikomas nacionaliniuose dokumentuose įtvirtintas trijų pakopų paramos modelis – bendroji, sustiprinta ir specialioji parama (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 2014; Pesonen ir kt., 2015). Sustiprinta parama buvo siejama su pedagoginiu įvertinimu ir mokymosi planu, o specialioji parama – su oficialiu sprendimu ir individualiu ugdymo planu. Nuo 2025 m. rugpjūčio 1 d. įsigaliojus Pagrindinio ugdymo įstatymo pakeitimui, mokymosi ir mokyklos lankymo paramos sistema buvo reformuota iš trijų pakopų į dvi pakopas, siekiant aiškesnių, ankstesnių ir vienodesnių paramos formų taikymo (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024, 2024; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2026; Opetushallitus, 2025c). Suomijos nacionalinės švietimo

agentūros metodinėse gairėse išskiriami mokymosi prielaidas palaikantys ugdymo organizavimo sprendimai ir grupėms skirtos paramos formos (Opetushallitus, 2025d). Praktiniu lygmeniu tai reiškia mokytojų bendradarbiavimą, lanksčius grupavimo būdus, bendrąjį papildomą mokymą, specialųjį mokymą ir kitus organizacinius sprendinius, kurie turi būti taikomi kuo anksčiau ir kuo arčiau įprastos mokinio aplinkos.

Didaktiniu požiūriu įtrauktį Suomijoje palaiko lanksti ugdymo programa ir mokytojų pedagoginė autonomija, leidžianti pritaikyti ugdymo turinį, metodus ir tempą prie mokinio poreikių (Naukkarinen, 2010; Lempinen, 2017; Lavonen, 2026). Praktinis įtraukties įgyvendinimas glaudžiai susijęs ir su mokinių gerovės sistema, apimančia sveikatos priežiūros specialistus, psichologus, socialinius darbuotojus ir kitus profesionalus (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 2013; Paju ir kt., 2021). Todėl įtrauktis Suomijoje suprantama kaip daugiasluoksnė sistema, jungianti teisines, pedagogines ir gerovės užtikrinimo dimensijas.

2.3. Visos dienos mokyklos ir įtraukties sąsajos Juveskiulės savivaldybėje

Suomijos švietimo sistema yra decentralizuota, todėl nacionaliniu lygmeniu apibrėžti principai praktinį pavidalą įgauna savivaldybėse. Juveskiulės savivaldybės atvejis šiuo aspektu yra ypač reikšmingas, nes čia aiškiai matomas ryšys tarp išplėstos mokyklos dienos organizavimo, įtraukiojo ugdymo priemonių ir mokinių gerovės sistemos.

Juveskiulės mokyklose įtraukties modelis apima savivaldybės lygmens išteklių planavimą, siekiant, kad intensyvesnė parama būtų geografiškai pasiekiama ir organizuojama pagal skirtingus mokinių poreikius. Nuo 2025 m. rugpjūčio 1 d. savivaldybėje, kaip ir visoje Suomijoje, akcentuojama, jog vietoje ankstesnio trijų pakopų modelio pagalba mokiniams organizuojama taip, kad pirmiausia būtų stiprinama parama klasėje, o prireikus pereinama prie individualių sprendimų (Jyväskylä.fi, 2025a; Jyväskylä.fi, 2026a; Jyväskylä.fi, 2026b).

Praktiniu lygmeniu savivaldybėje veikia skirtingos ugdymo grupės ir taikomos įvairios paramos formos. Mokiniai, turintys emocinių ir elgesio sunkumų, įtraukiami į ELO grupes, skirtas ilgalaikei paramai dėl emocinės būsenos ar elgesio poreikių (Jyväskylä.fi, 2025a). Kalbinės integracijos srityje veikia VALO grupės, skirtos mokiniams, kuriems reikia parengiamojo ugdymo dėl nepakankamų suomių kalbos gebėjimų. Dar viena reikšminga forma yra SISU modelis ir su juo susijusios SISU grupės bei *Sisukas-klinikka*, orientuotos į globos sistemoje gyvenančių vaikų ugdymo ir gerovės poreikius (Jyväskylä.fi, 2026c; Pesäpuu ry, 2021; Pesäpuu.fi, 2023; Toim ir kt., 2015; Löppönen ir kt., 2020).

Savivaldybės pagrindinio ugdymo programa veikia kaip strateginis ir pedagoginis valdymo įrankis, užtikrinantis ugdymo kokybę, tęstinumą ir lygiavertiškumą 28 mokyklose. Ši programa grindžiama strateginio ir pedagoginio funkcionalumo, švietimo tęstinumo, įtraukios bendrakūros ir partnerystės principais (Jyväskylän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma, 2025). Toks planavimo modelis suteikia mokykloms lankstumo, leidžia reaguoti į vietos bendruomenės poreikius ir kartu išlaikyti orientaciją į aukštos kokybės įtraukųjį ugdymą.

Svarbu pažymėti, kad Juveskiulės savivaldybėje vertinimas tarnauja mokymuisi, o ne mokinių ar mokyklų grupavimui. Didelis dėmesys skiriamas mokinio įgalinimui per įsivertinimą, nuolatiniam grįžtamajam ryšiui ir mokymosi pažangos matymui laiko perspektyvoje. Toks požiūris mažina stresą ir stiprina nuostatą, kad klaida yra mokymosi proceso dalis, o ne galutinis nuosprendis. Šis aspektas tiesiogiai siejasi su įtraukiojo ugdymo logika ir mokinių gerovės stiprinimu.

2.4. Mokyklos kaip bendruomenės centro raiška: *Huhtasuon yhtenäiskoulu* ir *Vaajakosken yhtenäiskoulu* atvejai

Konkrečių mokyklų analizė leidžia geriau suprasti, kaip visos dienos mokyklos ir įtraukties ryšys reiškiasi kasdienėje praktikoje. *Huhtasuon yhtenäiskoulu* yra Juveskiulės savivaldybės bendrojo ugdymo mokykla, veikianti kaip vientisa 1–9 klasių ugdymo institucija. Toks modelis užtikrina pedagoginį tęstinumą, bendrą ugdymo kultūrą ir sklandų perėjimą tarp ugdymo pakopų (Jyväskylä.fi, 2025b).

Mokyklos kultūra apibūdinama kaip besimokanti bendruomenė (*oppiva yhteisö*), kurioje svarbūs dialogas, ramumas, neskubėjimas, sistemingas fizinis aktyvumas, pedagoginės pertraukos, patyčių ir diskriminacijos prevencija bei glaudus bendradarbiavimas su šeima. Tokia aplinka svarbi mokymosi sėkmei ir gerovei, nes ugdymo rezultatai siejami ne vien su pažymiais, bet ir su kasdienio gerovės ciklo įgyvendinimu. Taigi mokykla veikia ne tik kaip akademinių pasiekimų erdvė, bet ir kaip mokinio socialinės integracijos bei emocinio saugumo vieta.

Vaajakosken yhtenäiskoulu atvejis papildomai parodo, kaip bendruomeniškumo, pagalbos ir lanksčios dienos struktūros principai įtvirtinami mokyklos planavimo dokumentuose. Mokyklos ugdymo ir veiklos plane akcentuojama, kad ji yra Juveskiulės augimo ir mokymosi paslaugų sistemos dalis, o pedagogų bendradarbiavimas organizuojamas dalykų grupėse, klasių pakopose ir per bendro mokymo principus (Vaajakosken yhtenäiskoulu, 2023). Įtraukties aspektu svarbu tai, kad pagalba čia organizuojama kuo anksčiau, o mokiniams, patiriantiems mokymosi, elgesio, emocinių ar socialinių sunkumų, sudaromos įvairios paramos galimybės.

Svarbi šios mokyklos visos dienos struktūros dalis yra popamokinė laisvalaikio veikla ir fizinio aktyvumo konsultavimas. Mokykloje yra *Koulu PT* – specialistas, nemokamai konsultuojantis mokinius dėl fizinio aktyvumo mokyklos dienos metu. Ši praktika reikšminga įtraukčiai, nes fizinis aktyvumas ir „mini užimtumas“ tampa ne atrankos, o prieinamumo ir palaikymo principais grindžiama socialinės integracijos priemone (Vaajakosken yhtenäiskoulu, 2026).

Mokyklos kaip bendruomenės centro idėja išryškėja ir per SISU bei *Sisukas* modelio taikymą. Šiuo atveju ugdymas, socialinė parama, ryšys su vaiko globos sistema ir mokyklos kasdienybė jungiami į vientisą struktūrą, leidžiančią reaguoti į kompleksinius vaikų poreikius (Pesäpuu.fi, 2023; Toim ir kt., 2015). Taip mokykla tampa ne tik formaliojo ugdymo institucija, bet ir socialinės integracijos, gerovės stiprinimo ir įvairių paslaugų telkimo erdve.

2.5. Diskusija

Analizuota medžiaga leidžia teigti, kad Suomijos atveju visos dienos mokyklos ir įtraukiojo ugdymo sąsaja atsiskleidžia ne per vieną centralizuotai apibrėžtą modelį, o per kelių tarpusavyje susijusių priemonių, principų ir organizacinių sprendinių visumą. Šios sąsajos branduolį sudaro trys elementai.

Pirma, ryškus savivaldybės vaidmuo. Rytinė ir popietinė veikla, hobio modelio įgyvendinimas, paramos organizavimas, specialistų tinklas ir vietinis ugdymo planavimas Suomijoje didele apimtimi yra savivaldybių atsakomybės sritys. Tai reiškia, kad visos dienos mokyklos ir įtraukties santykis konstruojamas ne tik nacionaliniuose dokumentuose, bet ir vietos lygmens sprendimuose.

Antra, vaiko gerovės akcentavimas. Suomijos praktikoje poilsis, judėjimas, prasmingas laisvalaikis, socialiniai ryšiai, saugumas ir laiku teikiama parama nėra periferiniai aspektai. Jie integruojami į mokyklos kasdienybę kaip būtinos ugdymosi sąlygos. Šiuo aspektu visos dienos mokyklos logika priartėja prie platesnės gerovės valstybės ugdymo sampratos.

Trečia, mokyklos kaip bendruomeninės erdvės samprata. Konkrečių mokyklų analizė rodo, kad ugdymas, priežiūra, popamokinė veikla, specialistų paslaugos ir šeimos ir bendruomenės ryšiai Suomijoje funkcionuoja ne fragmentiškai, o sistemiškai. Būtent ši visuma leidžia matyti, kad išplėsta mokyklos dienos struktūra veikia kaip įtrauktį palaikantis mechanizmas.

Taip pat svarbu pažymėti, kad Suomijoje visos dienos mokyklos idėja nėra institucionalizuota kaip vienas oficialus modelis ar sąvoka. Todėl analitiniu požiūriu tikslingiau kalbėti ne apie „suomišką visos dienos mokyklos modelį“ siaurąja prasme, bet apie praktinių ir politikos sprendinių sistemą, kuri atliepia šios idėjos funkcijas.

Išvados

1. Suomijos švietimo sistemoje nėra oficialiai vartojamos sąvokos „visos dienos mokykla“, tačiau jos turinį praktiniu lygmeniu atliepia keli tarpusavyje susiję sprendiniai: rytinė ir popietinė veikla, MUKAVA integruotos mokyklos dienos eksperimentas, lanksčios mokyklos dienos principai ir nacionalinis mokinių laisvalaikio (hobio) modelis.
2. Įtraukusis ugdymas Suomijoje grindžiamas žmogaus teisių, lygių galimybių, laiku teikiamos paramos, pedagoginio lankstumo ir komandinio bendradarbiavimo principais. Todėl įtrauktis suprantama ne kaip siaurai specialiajam ugdymui priskirtina sritis, bet kaip visos švietimo sistemos veikimo principas.
3. Visos dienos mokyklos ir įtraukiojo ugdymo sąsaja Suomijoje labiausiai išryškėja savivaldybės lygmeniu, kur organizuojama ugdymo parama, popamokinės veiklos, specialistų paslaugos ir vietinis ugdymo planavimas.

4. Juveskiulės savivaldybės ir konkrečių mokyklų atvejai rodo, kad išplėsta mokyklos dienos struktūra gali veikti kaip mokinių gerovę, socialinį dalyvavimą ir ugdymo prieinamumą stiprinanti sistema.
5. Suomijos atvejis leidžia teigti, kad visos dienos mokykla produktyviausiai interpretuotina kaip ugdymo, priežiūros, paramos ir bendruomeninių ryšių visuma, sudaranti prielaidas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui.

Literatūra

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587.

Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai* (T. 1). Vilnius: Edukologija.

Dudaitė, J., Indrašienė, V., Jegelevičienė, V., Kairienė, B., Merfeldaitė, O., Penkauskienė, D., Pivorienė, J., Prakapas, R. ir Railienė, A. (2019). *Visos dienos mokykla: modeliai ir įgyvendinimo prielaidos: mokslo studija.* Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

Geros mokyklos koncepcija. (2015). TAR, (20048).

Harrastamisen Suomen malli. (2026). https://harrastamisensuomenmalli.fi/.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 206–217. https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778.

Honkasilta, J., Pihlaja, P. ir Pesonen, H. (2024). The state of inclusion in the state of inclusion? Inclusion as principled practice in Finnish basic education. *Disability, Happiness and the Welfare State* (p. 83–110). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781032685519-6

Jyväskylä.fi. (2025a). *Muutokset esi- ja perusopetuksessa annettavaan tukeen 1.8.2025 alkaen.* https://www.jyvaskyla.fi/uutinen/2025-08-12_muutokset-esi-ja-perusopetuksessa-annettavaan-tukeen-182025-alkaen.

Jyväskylä.fi. (2025b). *Oppilasmäärät kouluittain (perusopetus).* https://www.jyvaskyla.fi/opetus/perusopetus-jyvaskylassa/oppilasmaarat-kouluittain.

Jyväskylä.fi. (2026a). *Oppilaskohtaisen tuen pienryhmät.* https://www.jyvaskyla.fi/opetus/tukea-oppimiseen-ja-koulunkayntiin/oppilaskohtaisen-tuen-pienryhmat.

Jyväskylä.fi. (2026b). *Tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin.* https://www.jyvaskyla.fi/opetus/tukea-oppimiseen-ja-koulunkayntiin.

Jyväskylä.fi. (2026c). *Sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäynti.* https://www.jyvaskyla.fi/opetus/tukea-oppimiseen-ja-koulunkayntiin/sijoitettujen-lasten-koulunkaynti.

Jyväskylän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. (2025). https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/34785388.

Kuntaliitto. (2025). *Aamu- ja iltapäivätoimintaan… enimmäismaksujen muutokset.* https://www.kuntaliitto.fi/ajankohtaista/2025/aamu-ja-iltapaivatoimintaan-seka-perusopetukseen-valmistavaan-opetukseen.

Laimi, T., Pusa, A.-M., Rajala, K. ir Stenvall, E. (2023). *Mielekästä vapaa-aikaa, kavereita ja koordinaatiota – Harrastamisen Suomen mallin arviointi.* https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/mielekasta-vapaa-aikaa-kavereita-ja-koordinaatiota-harrastamisen-suomen-mallin-arviointi.

Laki nuorisolain muuttamisesta 955/2022. (2022). *Finlex.* https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saadoskokoelma/2022/955.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024. (2024). *Finlex.* https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saadoskokoelma/2024/1090.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1369/2025. (2025). *Finlex.* https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saadoskokoelma/2025/1369.

Lavonen, J. (2026). *Teacher autonomy and agency in Finland: The role of research-based education, collaboration and supportive policies* (Background paper prepared for the 2024 Global Report on Teachers). International Task Force on Teachers for Education 2030. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2026-02/Finnish%20Teachers%20Paper.pdf.

Lempinen, S. (2017). Towards inclusive schooling policies in Finland: A multiple-case study from policy to practice. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 194–205. https://sjdr.se/articles/270/files/submission/proof/270-1-889-1-10-20171115.pdf.

Liukkonen, J., Oraluoma, E., Saksola, M. ir Välivaara, Ch. (2015). SISUKAS-käsikirja: Työskentelymalli perhehoitoon sijoitetun lapsen koulunkäynnin tueksi. *Pesäpuu.fi.* https://pesapuu.fi/wp-content/uploads/2022/12/SISUKAS-kasikirja.pdf.

Löppönen, T., Malmberg, S. ir Vaismaa, T. (2020). *SISUKAS-toiminta Jyväskylässä kevät 2020* [Report]. https://pesapuu.fi/materiaalit/sisukas-toiminta-jyvaskylassa-2020/.

Merfeldaitė, O., Penkauskienė, D., Pivorienė, J. ir Railienė, A. (2017). Visos dienos mokyklos įgyvendinimo praktika: užsienio šalių patirtis. *Socialinis darbas, 15*(2), 42–55. https://doi.org/10.13165/SD-17-15-2-03.

Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai.* Vilnius: Versus aureus.

Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(s1), 185–196. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01168.x.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). *Harrastamisen Suomen malli*. https://okm.fi/suomen-malli.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2025). *Aamu- ja iltapäivätoiminta*. https://okm.fi/aamu-ja-iltapaivatoiminta.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. https://okm.fi/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki.

Opetushallitus. (2024). *Support and implementation of the Finnish hobby model*. https://www.oph.fi

Opetushallitus. (2025a). *Aamu- ja iltapäivätoiminta.* https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aamu-ja-iltapaivatoiminta.

Opetushallitus. (2025b). *Lakimuutokset voimaan elokuussa: kouluille yhtenäiset säännöt puhelinten käyttöön*. https://www.oph.fi/fi/uutiset/2025/lakimuutokset-voimaan-elokuussa-kouluille-yhtenaiset-saannot-puhelinten-kayttoon.

Opetushallitus. (2025c). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.* https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki.

Opetushallitus. (2025d). *Perusopetuksen oppimisen tuen kaaviokuvat.* https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-oppimisen-tuen-kaaviokuvat.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. (2013). *Finlex*. https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2013/1287.

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. ir Kontu, E. (2021). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 66*(3), 427–440. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087.

Patall, E. A., Cooper, H. ir Allen, A. B. (2010). Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985–2009). *Review of Educational Research, 80*(3), 401–436. https://doi.org/10.3102/0034654310377086.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education.

Perusopetuslaki 628/1998. (1998). *Finlex*. https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628.

Pesäpuu ry. (2021). *Sisukas-toiminta vakiintui Jyväskylään*. https://pesapuu.fi/2021/11/sisukas-toiminta-vakiintui-jyvaskylaan/.

Pesäpuu.fi. (2023). *Sijoitettu lapsi koulussa – sisukas-yhteistyömalli: Sisukas-toimintaohje (sosiaalityö)*. https://pesapuu.fi/wp-content/uploads/2023/11/Sisukas-toimintaohje-sosiaalityo.pdf.

Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T. ir Pirttimaa, R. (2015). The implementation of new special education legislation in Finland. *Educational Policy, 29*(1), 162–178. https://doi.org/10.1177/0895904814556754.

Pulkkinen, L. (2005). The Organization of a School Day in Finland and the Conception of the "Integrated School Day" in the MUKAVA Project, iš Radisch, F. ir Klieme, E. (Eds.). *Ganztagsangebote in der Schule. International Erfahrungen und empirische Forhugen. Bildungsreform Band 12* (p. 41–69). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Pulkkinen, L. (2015). Innostava koulupäivä. Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi. *Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2015:6. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75195/tr06.pdf?sequence=1.

Pulkkinen, L. ir Launonen, L. (2005). *Eheytetty koulupäivä: Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen*. Helsinki: Edita.

Sitra. (2005). Koulupäivän rakennetta uudistettava lasten ja perheiden tarpeista käsin. https://arkisto.sitra.fi/uutiset/koulupaivan-rakennetta-uudistettava-lasten-ja-perheiden-tarpeista-kasin/.

Slee, R. (2018). *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429486869.

Suomen perustuslaki 731/1999. (1999). *Finlex*. https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1999/731.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all.* Paris: UNESCO.

Vaajakosken yhtenäiskoulu. (2023). *Vaajakosken yhtenäiskoulun lukuvuosisuunnitelma 2023–2024: Kasvun ja oppimisen palvelut.* https://peda.net/jyvaskyla/vaajakoskenkoulu/lukuvuosisuunnitelma/vaajakosken-yhtenaiskoulun-lukuvuosisuunnitelma-2023-2024-.p.

Vaajakosken yhtenäiskoulu. (2026). *Harrastusohjaaja ja kouluPT - Tavoitettavissa maanantaista torstaihin.* https://peda.net/jyvaskyla/vaajakoskenkoulu/kes%C3%A4-j%C3%A4lkk%C3%A4ri/muita-harrastamismahdollisuuksia.

LINKAGES BETWEEN THE ALL-DAY SCHOOL AND INCLUSIVE EDUCATION: THE CASE OF FINLAND

Prof. dr. Romas Prakapas
Mykolas Romeris University, Lithuania

Šarūnas Gerulaitis
Mykolas Romeris University, Lithuania

Assoc. prof. dr. Gintautas Šilinskas
University of Turku and University of Jyväskylä, Finland

Summary

This article analyses the linkages between the all-day school and inclusive education in the context of the Finnish education system. The relevance of the study lies in the fact that contemporary educational research increasingly emphasises not only access to education, but also forms of school organisation that create conditions for pupils' holistic development, social participation, and well-being. In this context, the all-day school is not understood merely as prolonged attendance at school after lessons, but as a broader organisational and educational arrangement combining teaching, care, support, meaningful leisure, physical activity, and community-based participation. The Finnish case is particularly significant because, although the term 'all-day school' is not officially used in Finland, several practical and policy-level arrangements correspond to the substance of this idea.

The article starts from the assumption that the relationship between the all-day school and inclusive education becomes visible when the school day is understood not simply as a sequence of lessons, but as a broader pedagogical, social, and welfare-oriented structure. In Finland, this logic may be reconstructed through a number of interrelated arrangements. These include morning and afternoon activities for pupils, the legacy of the former national MUKAVA integrated school day experiment, the principles of the flexible school day, and the national Finnish hobby model. Together, these arrangements reveal that the extension of the school day in Finland is associated not merely with supervision, but with children's well-being, equal opportunities, social integration, and meaningful engagement.

The research problem is formulated in the following question: how are the arrangements related to the extended school day in the Finnish education system linked to the implementation of inclusive education? The object of the research is the relationship between the all-day school and inclusive education in the Finnish education system. The aim of the article is to reveal how this relationship is expressed in Finnish educational practice and in decisions taken at the municipal level. In order to achieve this aim, the article addresses

three closely related tasks: first, to describe the expression of the all-day school idea in the Finnish education system; second, to discuss the principles of inclusive education and the peculiarities of their implementation in Finland; and third, to analyse how the linkages between these two phenomena become visible at the level of the Jyväskylä municipality and selected schools.

The study is based on a qualitative methodological approach combining document analysis and case study. This methodological choice was determined by the intention not to measure quantitative indicators, but to reconstruct analytically how the linkages between the all-day school and inclusive education are articulated in legislation, policy documents, methodological texts, and local organisational practices. In this study, document analysis is understood as the systematic collection, selection, comparison, and interpretative examination of publicly available textual sources in order to identify the concepts, principles, operational logics, and practical solutions embedded in them.

The empirical material consisted of several groups of sources. These included national legal acts defining the foundations of Finnish basic education, learning support, morning and afternoon activities, and pupil welfare; policy and methodological documents produced by the Ministry of Education and Culture and the Finnish National Agency for Education; scholarly publications addressing the MUKAVA experiment, the flexible school day, and inclusive education policy and practice in Finland; and municipal- and school-level documents. As a local case, the article analyses the experience of the Jyväskylä municipality in order to examine how national principles are translated into local arrangements and school practices. Such diversity of sources made it possible to cover the macro-level of educational policy and regulation, the meso-level of municipal organisation, and the micro-level of school practice.

The analysis demonstrates that in Finland the idea of the all-day school is realised through a set of interconnected arrangements rather than through one formally established model. Morning and afternoon activities constitute one of the clearest practical expressions of this idea. Organised under municipal responsibility, these activities are typically intended for pupils in the first years of basic education and for pupils with special needs before and/or after lessons. Importantly, they are not limited to custodial care, but also include purposeful engagement, social interaction, and the provision of a safe environment. Another important dimension is the former MUKAVA integrated school day experiment, whose ideas have been transferred into more recent educational practices. The logic of this experiment is continued through the principles of the flexible school day and through the national Finnish hobby model, which seeks to ensure that every child has access to a free hobby corresponding to his or her interests as an integral part of the school day. Taken together, these arrangements show that in the Finnish case the all-day school is best understood as a broader organisational framework linking education, care, participation, physical activity, and well-being.

The article also demonstrates that inclusive education in Finland is grounded in the principles of human rights, equal opportunities, timely support, pedagogical flexibility, and

co-operation among different professionals. Inclusive education is therefore understood not as a narrowly defined branch of special education, but as a principle guiding the operation of the entire education system. In the Finnish context, inclusion is associated with the right to education, a safe learning environment, adequate support for learning and school attendance as soon as the need emerges, and the co-operation of teachers, specialists, and pupil welfare professionals. In this sense, inclusion is realised not only through legal regulation, but also through the practical organisation of support, the flexibility of pedagogical arrangements, and local educational decision-making.

The relationship between the all-day school and inclusive education becomes particularly visible at the municipal level. The case of the Jyväskylä municipality shows that support for learning, after-school activities, specialist services, and local curriculum planning are organised as interconnected elements rather than as separate spheres. The examples of Jyväskylä and specific schools reveal that the extended structure of the school day may function as a system strengthening pupils' well-being, social participation, and access to education. This relationship is particularly evident where municipal structures, school-level practices, and support services are organised in a coherent manner responsive to pupils' diverse needs.

The analysis leads to the conclusion that in Finland the all-day school should not be interpreted as a single formal model. Rather, it is more productively understood as a set of interrelated arrangements combining education, care, support, well-being measures, and community relations. The Finnish case highlights three particularly significant directions: the structurally important role of the municipality in organising the extended school day and inclusive education measures; the consistent emphasis on child well-being through the integration of rest, movement, social relations, and meaningful engagement into everyday school life; and the understanding of the school as a community-based environment in which education, support, and participation are organised as a coherent whole. It is precisely this interaction that allows the Finnish case to be treated as an analytically significant basis for understanding the linkages between the all-day school and inclusive education.

Keywords: *Finnish education system; all-day school; inclusive education.*