



Turun yliopisto
University of Turku

LYHENNETTY KOULUPÄIVÄ PERUSOPETUKSESSA

**Opettajien näkemyksiä syistä, toteutuksesta ja
tuen toimivuudesta**

Helmi Koistinen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Marraskuu
2020

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

KOISTINEN, HELMI: Lyhennetty koulupäivä perusopetuksessa: opettajien näkemyksiä syistä, toteutuksesta ja tuen toimivuudesta

Tutkielma, 64 s., 9 liites.
Kasvatustiede
Marraskuu 2020

Tietävästi aiempaa tutkimusta, kansallista rekisteritietoa tai kansallista toimintamallia ei ole tilanteista, joissa oppilaan koulupäivää on päädytty lyhentämään. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia peruskoulussa lyhennettyä koulupäivää käyvien oppilaiden opettajien näkemyksiä koulupäivän lyhentämisen syistä, toteutuksesta ja toimivuudesta oppilaan tukikeinona. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella ja vastaajia kertyi ympäri Suomen. Kyselylomake sisälsi sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Määrällisten kysymysten vastauksista muodostettiin kuvailevia taulukoita ja kuvioita. Laadullista aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyttisin menetelmin luokittelemalla, tyypittelemällä ja teemoittelemalla aineistoa.

Tutkimuksessa selvisi, että koulupäivää lyhennetään useimmiten psyykkisistä syistä ja erityisesti pojilla. Syissä painottui psyykkiseen terveydentilaan, tunne-elämän ongelmiin, sosioemotionaalisiin ongelmiin sekä häiriökäyttäytymiseen ja väkivaltaisuuteen liittyvät syyt. Lyhennettyä koulupäivää käyvät oppilaat olivat tyypillisesti kaikkina viitenä koulupäivänä koulussa, yhteensä noin viisitoista tuntia viikossa. Käsitykset siitä, mitä muu opetus tai ohjattu toiminta olivat vaihtelevia ja liittyivät usein käsityksiin siitä, mihin lyhennetyllä koulupäivällä pyritään. Lyhennettyä koulupäivää pidettiin pääosin toimivana tapana tukea kuormittunutta oppilasta. Monissa tapauksissa esille nostettiin kuitenkin myös huoli siitä, että oppilas tarvitsee muutakin kuntoutuakseen. Tärkeänä pidettiin myös eri tahojen toimivaa yhteistyötä sekä tavoitteita kuntoutumisesta ja paluusta lakisääteisiin tuntimääriin. Jatkotutkimusta tarvitaan siitä, millaista tukea lyhennettyä koulupäivää käyvät oppilaat saavat ja millaisissa tilanteissa koulupäivän lyhentäminen on koettu toimivana ratkaisuna.

Asiasanat: Lyhennetty koulupäivä, peruskoulu, erityiset opetusjärjestelyt, oppilaan tuki, erityinen tuki

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO.....	7
1.1 Koulunkäyntikyky	8
1.1.1 Koulunkäyntikykyyn liittyvät tekijät, niiden ilmeneminen ja vaikutukset	10
1.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä oppilashuolto.....	13
1.3 Lyhennetty koulupäivä.....	16
2 TUTKIMUSONGELMAT.....	19
3 TUTKIMUSMENETELMÄT	21
3.1 Osallistujat.....	21
3.2 Tiedonkeruumenetelmät.....	23
3.2.1 Kyselylomake	24
3.3 Aineistonkäsittely.....	27
3.4 Tutkimusmenetelmien luotettavuus ja tutkimusetiikka.....	29
3.4.1 Tutkimusmenetelmien luotettavuus.....	29
3.4.2 Tutkimusetiikka	31
4 TULOKSET	32
4.1 Syyt koulupäivän lyhentämisiin	32
4.2 Lyhennetyt koulupäivän päätökset.....	39
4.2.1 Päätös erityisistä opetusjärjestelyistä.....	39
4.2.2 Kuinka pitkään oppilas on käynyt lyhennettyä koulupäivää?	39
4.2.3 Kuinka paljon oppilas on ollut koulussa lyhentämispäätöksen aikana?	41
4.3 Muun opetuksen tai ohjatun toiminnan järjestäminen	43
4.3.1 Miten muu opetus tai ohjaus on järjestetty?	44
4.4 Koulupäivän lyhentäminen oppilaan tukikeinona.....	46
5 POHDINTA.....	50
5.1 Koulupäivää lyhennetään useimmiten psyykkisistä syistä ja pojilla	50
5.2 Päätökset lyhennetystä koulupäivästä	52
5.3 Käsitykset muusta opetuksesta ja ohjauksesta ovat kirjavia	53
5.4 Opettajien näkemyksissä korostuvat yksilöllisen tuen ja yhteistyön merkitys	55
5.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	56
5.6 Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	58
5.7 Tutkimuksen hyödynnettävyys	58
6 LÄHTEET	60
7 LIITTEET	65
LIITE 1. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli	65
LIITE 2. Kyselylomake.....	66
LIITE 3. Sisällönanalyysien prosessit, esimerkkejä	71

Kuviot

KUVIO 1. Koulunkäyntikyky	9
KUVIO 2. Syyt koulupäivän lyhentämiseen, monivalinta.....	32
KUVIO 3. Kuinka pitkään oppilas on käynyt lyhennettyä koulupäivää	40
KUVIO 4. Oppilaan koulupäivää lyhennetty ensimmäisen kerran.....	40
KUVIO 5. Kuinka monta tuntia oppilas on koulussa yhteensä viikossa.....	42

Taulukot

TAULUKKO 1. Koulunkäyntikyvyn arviointi.....	10
TAULUKKO 2. Vastaajien työtehtävät.....	21
TAULUKKO 3. Oppilaiden taustatiedot.....	22
TAULUKKO 4. Oppilaiden opetus järjestetty	23
TAULUKKO 5. Syyt koulupäivän lyhentämiseen, ryhmittely	33
TAULUKKO 6. Päätös erityisistä opetusjärjestelyistä	39
TAULUKKO 7. Kuinka monena koulupäivänä oppilas on koulussa viikossa	41
TAULUKKO 8. Oppilaiden koulussa olema tuntimäärä viikossa lyhennetyn koulupäivän aikana sekä vertailu tuntijakoasetukseen.....	42
TAULUKKO 9. Järjestetäänkö oppilaalle muuta opetusta tai ohjattua toimintaa	43
TAULUKKO 10. Syyt, miksi oppilaalle ei ole järjestetty muuta opetusta tai ohjattua toimintaa, luokittelu.....	44
TAULUKKO 11. Miten muu opetus tai ohjattu toiminta on järjestetty, luokittelu.....	45
TAULUKKO 12. Opettajien näkemyksiä koulupäivän lyhentämisestä, teemoittelu	46

1 JOHDANTO

Perusopetuksen tavoitteena on luoda oppilaalle yleissivistyksellinen pohja tietojen ja taitojen kautta sekä sosiaalista oppilas osaksi suomalaista, länsimaalaista yhteiskuntaa. Keskeisenä tavoitteena on myös edistää yhdenvertaisesti oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia, tasapainoista kehitystä sekä ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja. (POPS 2014, 19.) Voidaan siis ajatella koulunkäynnin edellyttävän, että oppilaalla on jossain määrin riittävät valmiudet ja resurssit toimia kouluympäristössä sekä omaksua, ymmärtää ja oppia ikä- ja kehitystasolleen sopivia tietoja ja taitoja.

Jokaisella Suomessa vakituisesti asuvalla lapsella on oppivelvollisuus, jonka aikana jokaisella oppilaalla on jokaisena koulupäivänä oikeus maksuttomaan opetukseen (Perusopetuslaki 628/1998, 25 §, 30 §, 31 §). Aina oppilaalla ei kuitenkaan katsota olevan riittäviä edellytyksiä käydä koulua täysmääräisesti. Koulunkäyntikyvyn arviointiin voidaan päätyä sairauden vuoksi, tai jos oppilaalla on suuria tunteiden tai käyttäytymisen säätelyn vaikeuksia (Puustjärvi & Luoma 2019, 114).

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama vaativan erityisen tuen kehittämissyhmä (2017) nosti raportissaan esille huolen siitä, että oppilaan oikeus saada opetussuunnitelman ja tuntijakoasetuksen mukaista opetusta ei aina toteudu, vaikka oppilaan terveydentila sen sallisi. Kehittämissyhmä ehdottaa tehtäväksi vaativan erityisen tuen toteuttamista, laatua ja vaikuttavuutta kartoittavia kansallisia tutkimuksia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 27-28.) Tietyvästi aiempaa tutkimusta, kansallista rekisteritietoa tai kansallista toimintamallia ei ole tilanteista, joissa oppilaan koulupäivää on päädytty lyhentämään. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien näkemyksiä siitä, mistä syistä koulupäivää on lyhennetty, miten koulupäivän lyhennys on toteutettu ja millaisia näkemyksiä opettajilla on lyhennetyistä koulupäivistä tukikeinona. Tutkimus tuottaa tietoa oppilaan tuen ja tuen toimintamallien kehittämiseksi tilanteissa, joissa oppilaan katsotaan olevan osittain koulunkäyntikyvyttö. Tässä tutkielmassa hyödynnetään osia Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksella korkeakouluharjoittelijana tekemästäni julkaisemattomasta kirjallisuuskatsauksesta ”Käytöksellään oireilevien lapsien tukeminen peruskoulussa koulunkäyntikyvyyden näkökulmasta”.

1.1 Koulunkäyntikyky

Koulunkäyntikyky on verrattain tuore termi, jolle ei ole vakiintunutta määritelmää kasvatustieteen tai lääketieteen tutkimuksessa (Puustjärvi & Luoma 2019, 114). Kansainvälisessä tutkimuksessa puhutaan lähinnä oppilaan tai opiskelijan opiskelukyvyistä ja -valmiuksista (engl. studying skills, student ability, student readiness), suoriutumisesta ja toimintakyvystä (engl. performance, capability), kouluakäymättömydestä (engl. school exclusion, school refusal) ja kouluun tulemisesta (engl. school attendance) sekä koulujen vaatimuksista oppilailleen (engl. school requirements), ei niinkään oppilaan kyvystä käydä koulua (engl. capability to attend school, school capability). Suomalaisessa asiantuntijakeskustelussa puhutaan koulunkäyntikyvystä opiskelukyvyyn ja yksilön toimintakyvyn muodostamana dynaamisena kokonaisuutena (Puustjärvi & Luoma 2019, 114). Opiskelukyvyllä viitataan oppilaan työkykyyn, joka on oppilaan voimavarojen, opiskelutaitojen ja -ympäristön, opetus toiminnan ja niiden välisen vuorovaikutuksen muodostama kokonaisuus (Kunttu 2009). Toimintakyky on taas yksilön kykyä toimia omassa elinympäristössään itseään tyydyttävällä tavalla (Koskinen, Lundqvist & Ristiluoma 2012, 120). Toimintakykyyn vaikuttavat muun muassa fyysiset ja psyykkiset sairaudet, yksilön sosioemotionaalinen ja kognitiivinen kehitys sekä voimavarat (THL 2019; Puustjärvi & Luoma 2019, 114).

Koulunkäyntikyvyllä ei viitata oppilaan lahjakkuuteen, älykkyyteen tai muihin pysyviin ominaisuuksiin vaan tilannesidonnaisiin tekijöihin, joita kyky käydä koulua edellyttää. Esimerkiksi lapsi, jolla on ADHD, ei välttämättä ole koulunkäyntikykyinen meluisassa tai vilkkaassa ympäristössä, mutta opiskelu voi sujua pienessä ryhmässä tai rauhallisessa ympäristössä. (Puustjärvi & Luoma 2019, 114.) Tämän vuoksi koulunkäyntikyvyn arvioinnissa tulee Puustjärven (2017, 40) mukaan ottaa huomioon sairauden, diagnoosin, käyttäytymisen tai oireen ohella myös toimintaympäristö ja konteksti. Koulunkäyntikyvyn osatekijöitä (kuvio 1) katsotaan olevan yksilön voimavarat, terveydentila, toimintakyky, elämäntilanne, motivaatioon vaikuttavat tekijät, opiskelutaidot ja -ympäristö (Puustjärvi 2017, 39).



KUVIO 1. Koulunkäyntikyky (Puustjärvi 2017, 39).

Usein arviota oppilaan koulunkäyntikyvystä pyydetään oppilaan oireillessa psyykkisesti ja aggressiivisesti (Puustjärvi & Luoma 2019, 114), ja keskustelu oppilaan koulunkäyntikyvystä onkin yleistynyt etenkin psyykkisesti oireileviin lapsiin ja nuoriin liittyen (Ruutu 2019, 10). Koulunkäyntikyky voidaan arvioida hyväksi, osittaiseksi tai riittämättömäksi (Puustjärvi 2017, 39–40; taulukko 1). Hyvällä koulunkäyntikyvyllä viitataan tilanteeseen, jossa koulunkäyntikyky sujuu ja energiaa riittää koulunkäynnin lisäksi muuhunkin. Koulunkäyntikyky on osittaista, kun oppilaalla alkaa ilmetä stressi- tai käytösoireita, oppiminen vaatii ponnisteluja, oppilas tarvitsee tukitoimia ja koulukäynti vie voimavaroja. Koulunkäyntikyvyn katsotaan olevan riittämätön, kun opiskelu ei onnistu tai se vaatii kohtuuttomasti ponnisteluja, tukitoimet ovat riittämättömät, ne eivät auta tai niistä kieltäydytään, oppilaalle tulee akuutti kriisitilanne tai sairaus ja/tai kun käyttäytymisestä tai oireista on vaaraa itselle tai toisille. (Puustjärvi 2017, 39–40; Puustjärvi 2018.; taulukko1.)

TAULUKKO 1. Koulunkäyntikyvyn arviointi (Puustjärvi 2017, 39; Puustjärvi 2018).

Koulunkäyntikyvyn aste	Tyypillisiä ominaisuuksia
Hyvä	<ul style="list-style-type: none"> • ikätasoinen vastuunotto itsestä, aikatauluista, tehtävistä ja tavaroista • opiskelutaidot ja oppiminen oman kapasiteetin mukaista (tarjolla olevin tukitoimin) • riittävä terveydentila, sosiaaliset ja tunnetaidot, kyky säädellä omaa käytöstä ja toimia ryhmässä • riittävä motivaatio • energiaa riittää muuhunkin
Osittainen	<ul style="list-style-type: none"> • toimintakykyyn vaikuttava fyysinen ja/tai psyykinen sairaus • puutteita toiminta- ja/tai oppimiskyvyssä, tunnesäätelytaidoissa, sosiaalisissa taidoissa, keskittymisessä • vaikeuksia toimia ryhmätilanteissa tai ottaa ohjausta vastaan • heikentynyt motivaatio • koulunkäynnin onnistumiseen tarvitaan erityisiä järjestelyjä tai tukitoimien tehostamista • oppiminen vaatii ponnisteluja ja vie voimavaroja
Riittämätön	<ul style="list-style-type: none"> • ohimenevä tai pitkäaikainen toimintakyvyttömyys sairauden tai sen hoidon vuoksi • koulunkäynti ja/tai opiskelu ei onnistu tarkennetuilla tukitoimillakaan • akuutti kriisitilanne (elämäntilanteen muutos, menetys, sairastuminen) • opiskelu ei onnistu tai se vaatii kohtuuttomasti ponnistelua

1.1.1 Koulunkäyntikykyyn liittyvät tekijät, niiden ilmeneminen ja vaikutukset

Kuten edellisessä kappaleessa todettiin, koulunkäyntikyky on dynaaminen kokonaisuus, johon vaikuttaa yksilön elämäntilanteeseen ja ympäristöön liittyvät tekijät, oppilaan psyykinen ja fyysinen terveys, oppilaan kognitiiviset valmiudet (ja mahdolliset oppimisvaikeudet), sosioemotionaaliset taidot, oppilaan saama tuki sekä minäkuvaan ja motivaatioon liittyvät tekijät. Elämäntilanteeseen liittyviä tekijöitä voivat olla muun muassa kiusaaminen, kaltoinkohtelu, traumaattiset kokemukset ja epävakaa kotitilanne. Kiusaamisen on todettu lisäävän masentuneisuuden, ahdistuneisuuden ja itsetuhoisuuden riskiä kiusatulla (Kumpulainen 2016, 103). Pitkään jatkunut epävakaa ja vaikea elämäntilanne aiheuttaa pitkäaikaista stressiä, mikä voi ilmetä muun muassa jännittyneisyytenä, lamaantuneisuutena, lyhytjänteisyytenä, levottomuutena, koulukieltäytyneisyytenä tai oppimisvaikeuksina (Sandberg 2000). Vanhempien, vertaisten ja ympäristön antamat käytösmallit puolestaan vaikuttavat merkittävästi myös yksilön omien vuorovaikutustaitojen kehittymiseen (Burleson & Kunkel 2002, 83). Esimerkiksi aggressiivisten käytösmallien on osoitettu siirtyvän mallioppimisen kautta (Bandura, Ross & Ross 1961).

Vanhempien ja muiden kasvattajien kasvatuskäytännöt vaikuttavat lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen (Russell, Lee, Spieker & Oxford 2016; Määttä ym. 2017, 7; Bates, Goodnight & Fite 2008). Lasten sosioemotionaalisen kehityksen ulottuvuuksiksi on määritelty 1) itsetuntemus ja -tietoisuus, jolla viitataan yksilön kyvyn arvioida omia tunteitaan, arvojaan, tavoitteitaan, vahvuuksiaan ja heikkouksiin; 2) itsesäätely, joka sisältää yksilön kyvyn säädellä omia tunteitaan ja käyttäytymistään; 3) sosiaalinen tietoisuus, joka sisältää kyvyn asettua toisen asemaan ja tiedostamisen sosiaalisista normeista; 4) ihmissuhdetaidot, joilla viitataan taitoihin, joiden avulla yksilö kykenee muodostamaan ja ylläpitämään terveitä ja palkitsevia ihmissuhteita sekä 5) vastuullinen päätöksenteko, jolla viitataan sellaisiin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, joita tarvitaan omaa käyttäytymistä ja vuorovaikutusta koskevien rakentavien päätösten tekemiseen. (Weissber, Durlak, Domitrovich & Gullotta 2015, 6–7.) Sosioemotionaalisen kehityksen ongelmat voivat näkyä koulussa muun muassa tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen vaikeutena ja käyttäytymisongelmina (Määttä ym. 2017, 7). Vuorovaikutustilanteet ja sosiaalinen ympäristö voivat kuormittaa ja aiheuttaa stressiä, jos osaamattomuus toimia tilanteissa oikein aiheuttaa konflikteja, epäonnistumisen kokemuksia tai torjuntaa.

Kaltoinkohtelu, vanhempien päihdehäiriöt sekä sopimattomat kasvatuskäytännöt ovat lapsen mielenterveyden kehittymisen kannalta riskitekijöitä (Santalahti, Petrelius & Lindberg 2015, 72). Laajassa suomalaistutkimuksessa arvioitiin noin viidesosalla kouluikäisistä suomalaislapsista olevan jokin mielenterveyden häiriö (Almqvist ym. 1999). Vastaavaa, yhtä kattavaa tutkimusta mielenterveyden häiriöiden esiintyvyydestä ei sittemmin ole tehty. Myöhemmät tutkimukset eivät kuitenkaan ole osoittaneet mielenterveyden häiriöiden lisääntyneen, vaikka hoitoon haudutaan entistä enemmän. Tämän arvioidaan johtuvan mielenterveyden häiriöiden paremmasta ja aiemmasta tunnistamisesta. (Sourander, Lempinen & Brunstein Klomek 2016.)

Lasten ja nuorten yleisimpiä mielenterveyden häiriöitä ovat ahdistuneisuushäiriöt, käytöshäiriöt, ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö) ja masennus (Polanczyk, Salum, Sygaya, Caye & Rohde 2015). Mielenterveyden häiriöt ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä. Pojilla erilaiset neuropsykiatriset häiriöt, kuten tarkkaavaisuus- ja käytöshäiriöt, autismi ja oppimishäiriöt ovat yleisempiä kuin tytöillä, kun taas nuoruusajan masennus, syömishäiriöt ja itsetuhoiset ajatukset ovat yleisempiä tytöillä kuin pojilla. (Sourander & Marttunen 2016, 117–118.)

Mielenterveyden häiriöt ilmenevät usein myös käyttäytymisen säätelyn vaikeuksina, sillä niiden taustalla on usein psyykelle sietämättömiä tunnetiloja, joita yksilö ei kykene käsittelemään (Huttunen 2017). Neuropsykiatriset häiriöt näkyvät usein vaikeuksina sosiaalisessa käyttäytymisessä sekä ulospäin suuntautuneena oireiluna, kun taas masennus ja ahdistuneisuus tyypillisemmin sisäänpäin suuntautuneena oireiluna, kuten ilottomuutena, vetäytyneisyytenä tai uupumisena. (Kaltiala-Heino, Ranta & Fröjd 2010; Kumpulainen ym. 2016.) Opettajille psyykinen oireilu näyttää eniten ulospäin suuntautuvana impulsiivisena käytöksenä. Sisäänpäin suuntautunut psyykinen oireilu on hiljaista ja vaikeammin havaittavaa. Opettajat havaitsevatkin sisäänpäin suuntautunutta oireilua vähemmän. (Ojala 2017.)

Mielenterveyden häiriöt vaikeuttavat osaltaan oppilaan koulunkäyntiä, kun oppilas joutuu ponnistelemaan enemmän saavuttaakseen tavanomaiset ikä- ja kehitystasoa vastaavat odotukset. Esimerkiksi masentuneisuuden on todettu olevan yhteydessä kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen heikkenemiseen (Rogers ym. 2004) ja arvosanojen laskuun (Fröjd ym. 2008). Myös ahdistuneisuuden on todettu vaikuttavan ajankohtaiseen koulumenestykseen (Woodward & Fergusson 2001). Jatkuvista epäonnistumisen kokemuksista saattaa syntyä negatiivinen kierre ja kokemus omasta kyvyttömyydestä vahvistuu (Au, Watkins, Hattie & Alexander 2007). Ongelmallisen käytöksen on osoitettu aiheuttavan kasautuvia ongelmia vertaissuhteiden muodostamisen ongelmista koulupudokkuuteen ja työttömyyteen (Bradshaw, Schaeffer, Petras & Ialongo 2010).

Mikkonen, Moustgaard, Remes ja Martikainen (2018) havaitsivat rekisteritutkimuksessaan, että lapset, joilla oli sairaala- tai avohoitoa vaativa terveysongelma 10–16-vuotiaana, keskeyttivät 71 % todennäköisemmin koulun 17-vuotiaana. Hieman alle kolmasosa 17-vuotiaiden koulun keskeyttämisistä oli johdettavissa lapsuusiän terveysongelmiin ja 20 % pelkästään mielenterveysongelmiin. (Mikkonen ym. 2018.) Tarvittavan hoidon ja tuen saamisen merkitystä ei voi korostaa liikaa. Hoitamaton mielenterveyden ongelma voi johtaa muun muassa oppimisen vaikeuksiin tai syrjäytymiseen. Kouluikäisillä kasautuneet mielenterveydenhäiriöt vaikuttavat oppimiseen ja oppimistuloksiin sekä myöhempään jatkokouluttautumiseen. (Hakulinen, Hietanen-Peltola, Vaara, Merikukka & Pelkonen 2018.)

Koulunkäyntikyvyn osatekijät voidaan nähdä kasautuvina. Kosola (2018) esittää kirjoituksessaan ”maatuskamallin”, jossa syrjäytymisen taustalla oleviin tapahtu-

maketjuihin pureutuessa huomataan, että suurten ongelmien taustalla on usein kasauneena monia riskitekijöitä. Koulunkäynnin ongelmat tai vaikeudet vertaissuhteissa voivat johtaa suurempiin ja vaikeammin hoidettaviin ongelmiin. (Kosola 2018, 837–838.) Tämän vuoksi puuttuminen ja tuen saaminen jo siinä vaiheessa, kun koulunkäynnin haasteet ilmenevät ensimmäisen kerran, on ensiarvoisen tärkeää.

1.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä oppilashuolto

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on ”oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä” (Perusopetuslaki 628/1998, 30 §). Perusopetuslaissa on säädetty oppilaan tuki ja tukimuodot, joihin oppilaalla on oikeus. Koulussa oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan kolmiportaisen tuen mallin mukaan (liite 1). Yleisellä tuella tarkoitetaan kaikille heti tarpeen ilmetessä tarjottavaa tukea. Tukeen kuuluu usein eriyttämistä, tukiopetusta ja kerhotoimintaa. Jos yleinen tuki ei riitä, oppilaalle tehdään pedagoginen arvio. Päätös tehostetun tuen piiriin siirtymisestä tehdään pedagogisen arvion pohjalta moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa. Tehostettu tuki on säännöllistä tukea ja tyyppillisesti oppilas hyödyntää useampaa tuen keinoa samanaikaisesti. Tehostettuun tukeen siirtyessä oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma. Jos tehostettu tuki ei riitä, tehdään oppilaalle pedagoginen selvitys, jonka perusteella opetuksen järjestäjä tekee kirjallisen päätöksen erityisestä tuesta. Erityinen tuki on kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea, joka on välttämätöntä oppilaan kasvun, kehityksen ja/tai oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi. Erityisen tuen piirissä oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Erityisen tuen piirissä oppilas saa usein systemaattista erityisopetusta ja oppilaan opiskelemaa oppimäärää on mahdollista yksilöllistää, oppivelvollisuutta pidentää tai oppilas voidaan vapauttaa oppimäärän suorittamisesta. Opetus voidaan myös järjestää säädettyjen ehtojen täytyessä toisin kuin perusopetuslaissa säädetään. (POPS 2014, 61–76; Perusopetuslaki 628/1998; Aalto-Setälä, Huikko, Appelqvist-Schmidlechner, Haravuori & Marttunen 2020, 72¹.)

¹ Oppaassa oleva tekstikappale pohjautuu THL:lle kesällä 2019 tekemääni kirjallisuuskatsaukseen.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (9 §) mukaan oppilaalla on lisäksi ”oikeus saada maksutta sellainen opiskeluhoolto, jota opetukseen tai koulutukseen osallistuminen edellyttää.” (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 9§.) Oppilashuolto tarkoittaa ”opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä” (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 3 §). Oppilashuolto voidaan jakaa yhteisölliseen oppilashuoltoon ja yksilölliseen oppilashuoltoon. Yhteisöllisellä oppilashuollolla viitataan kouluyhteisön ja oppilasryhmien hyvinvointia tukevaan toimintakulttuuriin koulussa. Yksilöllisellä oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaalle annettavia kouluterveydenhuollon palveluja, kuraattori- ja psykologipalveluja sekä muuta yksittäistä oppilasta koskevaa monialaista oppilashuoltoa. (POPS 2014, 79–80.)

Paikallisella tasolla oppilashuollon järjestäminen muodostuu kolmen suunnitelman kokonaisuudesta. Nämä suunnitelmat ovat lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma, johon kirjataan oppilashuoltoa koskeva osuus, paikalliseen opetussuunnitelmaan sisältyvä kuvaus oppilashuollosta sekä koulukohtainen oppilashuoltosuunnitelma. (POPS 2014, 81.) Paikallisessa opetussuunnitelmassa linjataan muun muassa ennaltaehkäisevän työn ja varhaisen puuttumisen toimintamallit, sekä tuen tarpeen seulonnan suunnitelma. Myös tuen tarpeen arvioinnissa, suunnittelussa, järjestämisessä ja toteuttamisessa tehtävä yhteistyö oppilashuollosta vastaavien sekä tarpeen mukaan muiden asiantuntijoiden kanssa tulee kirjata paikalliseen opetussuunnitelmaan. Lisäksi siihen tulee kirjata kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä opetustoimen ja muiden hallintokuntien yhteistyö ja vastuut. (POPS 2014, 75.) Paikallinen opetussuunnitelma tulee sosiaali- ja terveydenhuollon yhteistyön osalta laatia näitä tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa (POPS 2014, 81). Erityisissä tilanteissa annettavaan opetukseen ja tukeen liittyvän yhteistyön järjestäminen kirjataan koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan (POPS 2014, 45).

Oppilashuoltoa ja oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan suunnitelmallisena yhteistyönä oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Yksilöllinen oppilashuolto perustuu oppilaan, tai tarvittaessa tämän huoltajan, suostumukseen. Huoltajalla ei kuitenkaan ole oikeutta kieltää alaikäistä käyttämästä oppilashuollon palveluja. Oppilas ja huoltaja ei myöskään voi kieltäytyä perusopetuslaissa säädetyn tuen vastaanottamisesta. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 3 §, 14 §, 18 § ja 19 §; POPS 2014, 62.)

Käytännössä oppilaan tukeminen koetaan joissain tapauksissa vaikeana. Blomberg (2008) huomasi tutkimuksessaan, että opettajat kokivat vaikeimmaksi työsään psyykkisesti oirehtivat oppilaat, jotka käyttäytyivät väkivaltaisesti. Opettajat eivät kokeneet tavanomaisten ryhmän hallintaan liittyvien keinojen toimivan psyykkisesti häiriintyneeseen oppilaaseen ja oppilaan tarvitsevan terapeuttisia menetelmiä, mitkä taas eivät kuulu opettajan työnkuvaan ja osaamisalueeseen. (Blomberg 2008, 122–125.) Samankaltaisia tuloksia on saatu myöhemminkin: psyykkisesti oireileva oppilaan kohtaaminen herättää opettajissa kokemuksia ammatillisesta riittämättömyydestä ja osaamattomuudesta (Ojala 2017, 67–71).

Oppilashuollon resurssien riittämättömyys on myös osaltaan herättänyt huolta. Kouluterveyskyselyn (2019) mukaan 8.–9.-luokkalaisista 11,2 % ei ollut saanut tukea ja apua hyvinvointiin kouluterveydenhoitajalta, 17,6 % ei ollut saanut tukea ja apua hyvinvointiin koululääkäriltä, 24,1 % ei ollut saanut tukea ja apua hyvinvointiin koulukuraattorilta ja 29,8 % ei ollut saanut tukea ja apua hyvinvointiin koulupsykologilta lukuvuoden aikana, vaikka olisi tarvinnut. 4.–5.-luokkalaisista 20,6 % koki, ettei heillä ollut koulussa aikuista, jonka kanssa voisi puhua mieltä painavista asioista. (Kouluterveyskysely 2019.) Myös Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa 2019 -tiedonkeruussa kävi ilmi, että opettaja-, koulunkäynninohjaaja-, koululääkäri-, koulupsykologi- ja koulukuraattorimitoituksessa on kansallisesti parannettavaa. Vain kouluterveydenhoitamitoituksen katsottiin olevan hyvällä tasolla. (Opetushallitus & THL/TedBM 2020.)

Vaikka kouluterveyshuollon vaikuttavuudesta on vain vähän tutkimusta, on kouluterveydenhuollon nähty helpottavan hoitoon hakeutumista ja mahdollisesti vähentävän riskikäyttäytymistä (Mason-Jones ym. 2012). Vahvinta näyttöä kouluterveydenhuollon vaikuttavuudesta on muun muassa koulujen ahdistuksen ehkäisy- ja itsehoito-ohjelmista (Levinson, Kohl, Baltag & Ross 2019).

Myös yhteistyössä on koettu paikoin ongelmia. Esimerkiksi lasten mielenterveyden tukipalvelujen on todettu olevan hyvin pirstaloituneita, sillä ne ovat jakautuneet Suomessa monelle toimijalle, joista mikään ei vastaa kokonaisuudesta (Huikko ym. 2018). Tämä voi heijastua myös koulujen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Yhteistyötä eri toimijoiden kanssa on kuitenkin pyritty helpottamaan muun muassa LAPE-hankkeessa, jonka tuloksena luotiin monia eriäviä käytäntöjä yhdistäviä toimintamalleja yhteistyön parantamiseksi ja oppilaitosten kehittämiseksi (ks. mm. Autio 2018; Socca 2018a; Socca 2018b). Vuonna 2018 perustettiin myös VIP-verkosto, eli

vaativan erityisen tuen yhteistyöverkosto, joka toimii viidellä sairaanhoidon erityisvastuualueella. Sen tavoitteena on luoda kattava ja monialainen palveluverkosto, josta vaativaa erityistä tukea tarvitseva lapsi tai nuori saa tarvitsemansa tuen helposti, nopeasti ja tehokkaasti. Verkoston toimintaa ohjaa ja arvioi opetus- ja kulttuuriministeriön asettama kansallinen ohjausryhmä. (VIP-verkosto 2019.)

1.3 Lyhennetty koulupäivä

Koulupoissaoloilla on huomattu olevan erinäisiä haittavaikutuksia oppilaalle. Koulupoissaolojen ja riskikäyttäytymisen välillä on löydetty yhteys, joka oli riippumaton siitä, olivatko poissaolot luvallisia vai luvattomia. Tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty syitä, miksi luvalla poissaolleet oppilaat eivät olleet koulussa. (Eaton, Brener & Kann 2008.) Sairaspoissaolojen on huomattu aiheuttavan oppilaissa huolta ja surua menetystä ajasta koulussa sekä jälkeen jäämistä opinnoissa (Eaton 2012, 272). Lyhennetyin koulupäivän on todettu ehkäisevän koulupudokkuutta (Lloyd, Stead & Kendrick 2003) ja lyhennettyä koulupäivää onkin tarjottu ratkaisuksi koulupoissaolojen vähentämiseen (mm. Sergejeff, Pilbacka-Rönkä & Mantila 2019; Kearney 2008). Näin voidaan mahdollisesti ehkäistä myös poissaoloista johtuvia haittavaikutuksia.

Koulupäivän lyhentämistä ei mainita perusopetuslaissa, perusopetusasetuksessa, oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sellaisenaan. Perusopetuslain 18 §:n 1 momentissa kuitenkin todetaan, että oppilaan opetus voidaan järjestää toisin kuin perusopetuslaissa säädetään, jos oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot, jos perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta, tai se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä. (Perusopetuslaki 628/1998, 18 §.) Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi koulupäivän tai -viikon lyhentämistä, jos normaalin koulupäivän katsotaan kuormittavan oppilasta liikaa tai oppilaan katsotaan olevan osin koulunkäyntikyvytön.

Perusopetusta annetaan työviikossa perusopetusasetuksen mukaan 1. ja 2.vuosiluokalla keskimäärin vähintään 19 tuntia, 3. ja 4. vuosiluokalla keskimäärin vähintään 23 tuntia, 5. ja 6. vuosiluokalla keskimäärin vähintään 24 tuntia ja sen jälkeisillä vuosiluokilla keskimäärin vähintään 30 tuntia (Perusopetusasetus 852/1998, 3 §).

Jotta tästä tuntimäärästä voidaan poiketa, tulee oppilaalla olla perusopetuslain 18 §:ssä tarkoitettut perusteet erityisistä opetusjärjestelyistä ja asiasta tulee tehdä myös hallintopäätös (Koivula 2020). Päätös edellyttää, että huoltajalle on varattava tilaisuus tulla kuulluksi ennen päätöksen tekemistä (Perusopetuslaki 628/1998, 18 §). Koulupäivää ei siis voida lyhentää kurinpito- tai ojentamistoimena (Lukkarinen 2020, 14). Päätökseen erityisistä opetusjärjestelyistä saa vaatia oikaisua aluehallintovirastolta. (Perusopetuslaki 628/1998, 42 §.)

Perusopetusasetuksen 5 §:n 1 momentin mukaan oppilaalle, ”joka on perusopetuslain 18 §:ssä tarkoitettulla päätöksellä muutoin kuin tilapäisesti vapautettu jonkin aineen opiskelusta, tulee järjestää vastaavasti muuta opetusta tai ohjattua toimintaa”. Vain jos oppilaalla voidaan katsoa perusopetuslain 18 §:n 1 momentin mukaisesti olevan joiltain osin ennestään perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot, oppilas voidaan huoltajan pyynnöstä vapauttaa edellä mainitusta muusta opetuksesta tai ohjatusta toiminnasta. (Perusopetusasetus 852/1998, 5 §.)

Lyhennyksestä koulupäivästä ei juurikaan löydy aiempaa tutkimusta eikä ohjeistusta. Oxfordshiren kunnanvaltuusto julkaisi vuonna 2017 ohjeistuksen paikallisille kouluille lyhennetyt lukujärjestyksen käyttämisestä. Ohjeistuksessa lukujärjestyksen lyhentämisen perusteena saattoi olla tukeminen tilanteissa, joissa oppilaalla on merkittäviä käyttäytymisen, tunne-elämän tai vuorovaikutuksen, tilanteissa, joissa oppilaan terveydentila ja toipuminen sitä vaatii sekä tilanteissa, joissa oppilas yrittää integroida takaisin kouluun tämän oltua pitkään poissa koulussa. Lyhennetyt lukujärjestyksen painotettiin ohjeistuksessa olevan väliaikainen ratkaisu poikkeukselliseen tilanteeseen. (Oxfordshire County Council 2017, 2-3.)

Suomalaisessa tutkimuksessa lyhennettyä koulupäivää on sivuttu joissain erityisryhmiä koskevissa tutkimuksissa. Aluehallintovirastojen selvityksessä peruspalvelujen toteutumisesta (2015) arvioitiin lastensuojelulaitoksiin ja perhekoteihin sijoitettujen lasten perusopetuksen toteutumista. Selvityksen mukaan valtioneuvoston asettaman tuntijaon mukainen opetustuntimäärä jäi sijoitetuista lapsista vajaksi 3,5 %:lla. Lyhennyksestä kouluviikosta ja -päivistä oli päätetty joko HOJKSsa tai päätöksessä erityisistä opetusjärjestelyistä. Syiksi lyhentämisiin oli mainittu muun muassa oppilaan terveydentila, hoidolliset syyt, tunne-elämän ongelmat, väkivaltaisuus, häiriökäyttäytyminen tai karkaamisalttius. (Aluehallintovirastot 2015.)

Ruutu (2019) esitti väitöskirjatutkimuksessaan huolen siitä, että psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa olevat pojat saivat ennen sairaalaopetusta ja sairaalaopetusjakson jälkeen tyttöihin verrattuna tilastollisesti merkitsevästi vähemmän opetusta. Sairaalaopetusjakson aikana koulupäivän lyhentäminen liittyi oppilaan kuormituksen säätelyyn ja se koettiin pääosin hyvänä etenkin pienten oppilaiden kanssa. Nuorilla koulupäivän lyhentäminen oli kuitenkin vaikuttanut kielteisesti nuoren motivaatioon käydä koulua myöhemmin normaalin tuntimäärän mukaan, minkä lisäksi koulupäivän lyhennys oli hankaloittanut vanhempien työtilannetta. Oleellisena pidettiin sitä, että lapsille ja nuorille oli järjestetty muuta mielekästä ohjelmaa ajalle, jona oppilas ei osallistu opetukseen, jotta ”muu osa päivästä ei täyttynyt pelaamisella tai ostarilla”. (Ruutu 2019, 113.)

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien näkemyksiä siitä, mistä syistä koulupäivää lyhennetään, miten koulupäivän lyhennys toteutetaan ja millaisia näkemyksiä heillä on lyhennetystä koulupäivästä tukikeinona. Näihin kysymyksiin lähdettiin etsimään vastausta seuraavien tutkimusongelmien kautta:

1. Mistä syistä oppilaan koulupäivää on päädytty lyhentämään?

On esitetty, että kysymys koulunkäyntikyvystä herää etenkin oppilaan oireillessa psyykkisesti ja aggressiivisesti (Puustjärvi & Luoma 2019, 114). Sijoitettuina olevien oppilaiden koulupäivää on aiemman tutkimuksen mukaan lyhennetty muun muassa oppilaan terveydentilan, hoidollisten syiden, tunne-elämän ongelmien, väkivaltaisuuden, häiriökäyttäytymisen tai karkaamisalttiuden vuoksi (Aluehallintovirastot 2015). Oletuksena on, että koulupäivän lyhentämisen syissä painottuukin edellä mainitut syyt. Lisäksi myös muut koulunkäyntikykyyn (kuvio 1) liittyvät syyt ovat oletettavasti myös syinä koulupäivän lyhentämisiin.

2. Millaisia päätöksiä lyhennetystä koulupäivästä on tehty?

- a. Onko oppilaalle tehty päätös erityisistä opetusjärjestelyistä?
- b. Kuinka kauan oppilas on käynyt lyhennettyä koulupäivää?
- c. Milloin oppilaan koulupäivää on ensimmäisen kerran lyhennetty?
- d. Kuinka paljon oppilas on ollut koulussa lyhentämispäätöksen aikana?

Opetusneuvoksen linjaukseen (Koivula 2020) ja aiempaan tutkimustietoon (Aluehallintovirastot 2015) viitaten oletuksena on, että lyhennettyä koulupäivää käyvällä oppilaalla on joko päätös erityisistä opetusjärjestelyistä tai lyhennetty koulupäivä on merkitty HOJKSiin.

3. Onko oppilaalle järjestetty muuta opetusta tai muuta ohjattua toimintaa ajalle, jona oppilas ei osallistu varsinaiseen opetukseen?

- a. Jos oppilaalle ei ole järjestetty muuta opetusta tai ohjattua toimintaa, mistä syistä niin ei ole tehty?

- b. Jos oppilaalle on järjestetty muuta opetusta tai ohjausta, miten muu opetus tai ohjaus on järjestetty?

Koska aiempaa tutkimustietoa ei ole, on perusopetusasetuksen 5 §:n perusteella oletuksena, että jollei oppilaalla ole katsottu olevan joiltain osin ennestään perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot, on lyhennettyä koulupäivää käyville oppilaalle järjestetty vastaavasti muuta opetusta tai ohjattua toimintaa (Perusopetusasetus 852/1998, 5 §).

4. Miten koulupäivän lyhentäminen soveltuu oppilaan tukikeinoksi lyhennettyä koulupäivää käyvien oppilaiden opettajien mielestä?

Aiempaa tietoa lyhennetystä koulupäivästä ei juurikaan ole. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään myös opettajien näkemyksiä lyhennetystä koulupäivästä, jotta saataisiin tietoa, siitä millaisena tukikeinona koulupäivän lyhentäminen koetaan kouluarjessa. Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa koulupäivän lyhentäminen on koettu erityisesti pienten lasten kanssa hyvänä. Kuitenkin lyhennetystä koulupäivästä on esitetty huolia liittyen aikaan, jona oppilas ei osallistu opetukseen sekä oppilaan motivaatioon palata tuntijaon mukaiseen tuntimäärään. (Ruutu 2017, 113.)

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 Osallistujat

Tutkimuksen kohteena ovat tapaukset, joissa oppilaan koulupäivää tai -viikkoa on peruskoulussa lyhennetty. Syitä ja toimintamalleja kartoitettiin lyhennettyä koulupäivää käyvien oppilaiden opettajien kertomana. Aihetta haluttiin tarkastella nimenomaan kouluarjen näkökulmasta. Lyhennetystä koulupäivästä ei ole rekisteritietoa, eikä sen käytön yleisyyttä osata arvioida. Näin ollen ei ollut myöskään tietoa siitä, mistä lyhennettyä koulupäivää käyviä oppilaita tai heidän huoltajiaan voisi tavoittaa. Opettajat ovat oppilaiden kanssa tekemisissä päivittäin ja he ovat keskeisessä asemassa oppilaan tuen tarpeen arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa, järjestämisessä ja seurannassa. Opettaja on aikuinen, joka kohtaa oppilaan arjessa. Opettajia on myös oppilaita ja huoltajia huomattavasti helpompi tavoittaa kartoittaessa tukikeinojen käytön yleisyyttä. Koska tutkimusaineistosta haluttiin mahdollisimman laaja ja tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan lyhennettyä koulupäivää arkisesta näkökulmasta, päädyttiin tutkimusaihetta lähestymään opettajien näkökulmasta.

Kyselyyn vastasi 93 henkilöä. Yksi vastanneista ilmoitti työtehtäväkseen koulunkäynnin ohjaajan työtehtävän. Tämä vastaus poistettiin aineistosta, sillä kyselyyn haluttiin sisällyttää vain opettajien näkökulma. Näin ollen tutkimusaineistoon sisällytettiin lopulta 92 vastausta. Vastanneista 85 % (n=78) toimi erityis(luokan)opettajana, 12 % (n=11) luokanopettajana ja 3 % (n=3) muussa työtehtävässä (taulukko 2). Muihin työtehtäviin kuului aineenopettajan (n=1), sairaalaopettajan (n=1) sekä JOPO-opettajan (n=1) tehtävät.

TAULUKKO 2. Vastaaajien työtehtävät (N=92)

	n	%
Luokanopettaja	11	12
Erytis(luokan)opettaja	78	85
Muu	3	3
Yhteensä	92	100

Vastauksia saatiin kaikista maakunnista Ahvenanmaata, Kainuuta ja Kymenlaaksoa lukuun ottamatta. Kouluista 42 % (n=39) sijaitsi Uudellamaalla, 11 % (n=10) Varsinais-Suomessa, 8 % (n=7) Pirkanmaalla ja 39 % (n=36) muissa maakunnissa. Koska vastaajamäärät muissa maakunnissa olivat hyvin pieniä (≤ 5) ja tarkempien maakuntakohtaisten vastaajamäärien raportoinnin ei katsottu olevan tulosten kannalta oleellisia, nämä ≤ 5 vastauksen maakunnat ryhmiteltiin luokkaan ”Muu Suomi”.

Lyhennettyä koulupäivää käyvistä oppilaista (N=92) poikia oli 75 % (n=69) ja tyttöjä 25 % (n=23) (taulukko 3). Pojat olivat otoksessa selkeästi yliedustettuina, sillä vuonna 2019 peruskoulun oppilaista 51 % oli poikia ja 49 % tyttöjä (Tilastokeskus). Oppilaista 87 % (n=80) oli erityisen tuen piirissä, 11 % (n=10) tehostetun tuen piirissä ja 2 % (n=2) yleisen tuen piirissä. Oppilaat jakautuivat melko tasaisesti jokaiselle luokka-asteelle 1. vuosiluokasta 9. vuosiluokkaan. Eniten aineistossa oli 9. vuosiluokalla opiskelevia oppilaita (15 %; n=14) ja vähiten 1. vuosiluokalla opiskelevia oppilaita (8 %; n=7). Muilla luokka-asteilla opiskelevat oppilaat jakautuivat eri luokka-asteille tasaisesti 8% ja 15 % välille. (Taulukko 3.)

TAULUKKO 3. Oppilaiden taustatiedot (N=92)

	n	%
Sukupuoli		
Poika	69	75
Tyttö	23	25
Yhteensä	92	100
Tuen taso		
Yleinen tuki	2	2
Tehostettu tuki	10	11
Erityinen tuki	80	87
Yhteensä	92	100

Oppilaista 32 %:lla (n=29) opetus oli järjestetty yleisopetuksessa peruskoulussa, 63 %:lla (n=58) erityisluokalla/-opetuksessa kunnallisessa peruskoulussa, 4 %:lla

(n=4) kunnallisessa tai yksityisessä erityiskoulussa, 3 %:lla (n=3) sairaalakoulussa tai -opetuksessa ja 5 %:lla (n=5) muulla tavoin (taulukko 4). Muulla tavoin opetus oli järjestetty Elmeri-koulussa (n=1), joustavassa perusopetuksessa (n=1), OTE-opetuksena (opetuksen tilapäiset erityisjärjestelyt) (n=1) tai kotiopetuksena (n=2). Seitsemässä tapauksessa oppilas kävi koulua sekä yleisopetuksessa peruskoulussa että erityisluokalla/-opetuksessa kunnallisessa peruskoulussa (n=5), sairaalakoulussa tai -opetuksessa (n=1) tai kotikoulussa (n=1).

TAULUKKO 4. Oppilaiden opetus järjestetty (N=92, annettujen vastausten kokonaismäärä=99)

	f	%
Yleisopetuksessa peruskoulussa	29	32
Erityisluokalla/-opetuksessa kunnallisessa peruskoulussa	58	63
Kunnallisessa tai yksityisessä erityiskoulussa	4	4
Sairaalakoulussa tai -opetuksessa	3	3
Muu	5	5
Yhteensä	99	

Opettajilta kysyttiin myös mitä sosiaalihuollon ja terveydenhuollon palveluja oppilas saa. Lyhennettyä koulupäivää käyvistä oppilaista 57 %:lla (n=52) oli yhteys sosiaalityöntekijään, 46 % (n=42) sai perhetyötä, 35 % (n=33) oli lastensuojelun asiakkaita ja 20 % (n=18) sai kasvatus- ja perheneuvontaa. Oppilaista 66 % (n=61) sai lasten- tai nuorisopsykiatrista polikliinistä hoitoa, 18 % (n=17) nuorten mielen-terveyspalveluja ja 8 % (n=7) osastohoitoa. Tiedot perustuvat opettajan arvioon ja niihin tietoihin, mitä opettajalle on annettu. Opettaja ei välttämättä tiedä mitä kaikkia sosiaalihuollon ja terveydenhuollon palveluja oppilas ja tämän perhe käyttää.

3.2 Tiedonkeruumenetelmät

Tutkimuksen aineisto kerättiin huhtikuussa 2020 Webropol-kyselyn kautta. Kyselytutkimuspyyntö ja linkki kyselylomakkeeseen jaettiin kolmeen Facebook-ryhmään: Alakoulun aarreaittaan, Erkkamaikkoihin ja Yläkoulun erityisopetukseen.

Linkki jaettiin Alakoulun aarreaittaan sen suuren jäsenmäärän (yli 39 tuhatta jäsentä) vuoksi sekä siksi, että ryhmä ei ole keskittynyt tiettyyn oppiaineeseen. Erkkamaikkoihin ja Yläkoulun erityisopetukseen linkki jaettiin, koska lyhennetty koulupäivä nähdään tyypillisesti erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden tukikeinona (esim. liite 1), jolloin oppilaiden kanssa tyypillisesti työskentelee myös koulun erityisopettajaresurssi. Lisäksi tutkimuspyyntö välitettiin vaativan erityisen tuen yhteistyöverkoston (VIP-verkoston) kansalliselle koordinaattorille välitettäväksi. Kyselylinkki oli sellainen, jonka pystyi jakamaan myös ryhmän ulkopuolelle, jolloin halutessaan ryhmään kuuluneet pystyivät jakamaan kyselylinkin tuttavilleen.

3.2.1 Kyselylomake

Tutkimuksen tarkoituksena oli kerätä opettajien näkökulmasta tietoa tapauksista, joissa oppilaan koulupäivää on päädytty lyhentämään. Tiedonkeruumenetelmäksi valikoitui sähköinen kyselylomake, jotta tutkimukseen saataisiin kerättyä laajempi ja spesifimpi aineisto, kuin mitä esimerkiksi kirjoitelmilla olisi saatu kerättyä. Koska tutkimukseen toivottiin sekä mahdollisimman suurta vastaajamäärää että aiheen tutkimattomuuden vuoksi myös vastaajalähtöistä laadullista aineistoa, päädyttiin kyselylomake muodostamaan niin, että se sisälsi sekä avoimia että monivalintakysymyksiä.

Kyselylomake (liite 2) muodostettiin keräämään laajasti tietoa lyhennetystä koulupäivästä, sillä vastaajamäärää oli vaikea ennakoida etukäteen. Tietoa ei nimittäin ole siitä, kuinka paljon Suomessa on lyhennettyä koulupäivää käyviä oppilaita. Tämän lisäksi pyyntö kyselyyn lähetettiin samoihin aikoihin, kun koulut olivat siirtymässä koronaepidemian vuoksi opetuksessaan poikkeusjärjestelyihin, mikä saattoi vähentää kiinnostusta käyttää aikaa kyselylomakkeen täyttämiseen, jonka osaltaan ennakoitiin vaikuttavan vastaajamääriin. Kyselylomakkeen lähettämisvaiheessa päätettiin, että vastaajamäärästä riippuen tutkimusaineistoa lähestyttäisiin joko kvantitatiivisin tai kvalitatiivisin ottein. Kyselyyn saatiin niin paljon vastauksia, että vain osa kysymyksistä pystyttiin sisällyttämään tähän tutkimukseen. Tähän tutkimukseen sisällytetyt kysymykset on merkitty liitteessä 2 värikoodeilla.

Kyselylomakkeen kysymyksillä 1–6, 8 ja 23–24 (liite 2) kartoitettiin vastaajien ja tutkittavien tapausten taustatietoja. Kysymyksen 23 vaihtoehdot koottiin sosiaalihuoltolaista (Sosiaalihuoltolaki 1301/2014, 14 §) ja kysymyksen 24 vaihtoehdot

pohtiessa konsulttoitiin lastenpsykiatrian erikoislääkärinä. Tutkimuskysymykseen 1. ”Mistä syystä oppilaan koulupäivää on päädytty lyhentämään?” pyrittiin saamaan vastauksia kyselylomakkeen kysymyksillä 14 ja 15. Kysymys 14 oli monivalintakysymys, jonka vaihtoehdoista vastaaja pystyi valitsemaan kaikki sopivaksi katsomansa vaihtoehdot. Vaihtoehdot syiksi koulupäivän lyhennyksiin valittiin teoreettisin perustein. Aiemman tutkimuksen (Aluehallintovirastot 2015) ja koulunkäyntikyvyn määritelmän (Puustjärvi 2017) perusteella syyksi laitettiin oppilaan terveydentila, joka edelleen jaoteltiin psyykkiseen ja fyysiseen terveydentilaan sekä vielä erityisesti oppimisvaikeuksiin. Terveydentilaan liittyvät syyt valittiin vaihtoehdoksi myös perusopetuslain 18 §:n mukaan, sillä opetus voidaan järjestää erityisin opetusjärjestelyin, jos se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä (Perusopetuslaki 628/1998, 18 §).

Koulunkäyntikyvyn määritelmästä (Puustjärvi 2017, 39) vaihtoehdoiksi tiivistettiin myös sosioemotionaaliset ongelmat, elämäntilanteeseen liittyvät tekijät ja koulun riittämättömät resurssit. Hoidolliset syyt, tunne-elämän ongelmat, väkivaltaisuus, häiriökäyttäytyminen ja karkaamisalttius valikoituivat syiksi myös aiemman tutkimuksen perusteella (Aluehallintovirastot 2015). Lyhennetyn koulupäivän on todettu ehkäisevän koulupudokkuutta (Lloyd, Stead & Kendrick 2003) ja asiantuntijat ovat tarjonneet lyhennettyä koulupäivää yhdeksi ratkaisuksi kouluakäymättömyyteen (mm. Sergejeff, Pilbacka-Rönkä & Mantila 2019; Kearney 2008), minkä vuoksi myös kouluakäymättömyys valittiin vaihtoehdoksi. Syömishäiriö valikoitui vaihtoehdoksi, sillä se oli mainittu useamman kerran koulunkäyntikykyä käsittelevissä artikkeleissa (ks. mm. Puustjärvi & Luoma 2019, 114; Puustjärvi 2018; Puustjärvi 2017, 38).

Koska syitä koulupäivän lyhentämisiin ei ole aikaisemmin kartoitettu, ei syitä haluttu rajata ainoastaan ennalta asetettuihin vaihtoehtoihin. Vaihtoehtojen tiedostettiin olevan mahdollisesti puutteellisia minkä vuoksi monivalintakysymyksessä vastausvaihtoehto ”muu”. Tämän vuoksi vastaajia pyydettiin kysymyksessä 15 kuvailemaan avoimessa kentässä koulupäivän lyhentämisen syitä tarkemmin.

Tutkimuskysymykseen 2 ”Millaisia päätöksiä lyhennetystä koulupäivästä on tehty?” pyrittiin saamaan vastauksia kysymyksillä 7, 11–13, 16–18 (liite 2). Kysymykset olivat pääosin monivalintakysymyksiä. Kysymykseen 7 vastaaja pystyi valitsemaan kaikki sopivaksi katsomansa vaihtoehdot. Kysymyksissä 11–13, 16 ja 18

vastaaja pystyi valita vaihtoehtoista yhden. Kysymyksissä 13 ja 18 oli lisäksi yhden vaihtoehdon kohdalla vastausta tarkentava avoin kenttä. Kysymys 17 oli avoin.

Kysymys 13 avautui vain, jos vastaaja oli vastannut kysymyksessä 12 ”Kyllä”. Jos kysymykseen 13 oli vastannut ”Määräaikainen, kuinka monta viikkoa ” vastaaja pystyi kirjoittamaan avoimeen kenttään, kuinka monta viikkoa. Vastauksen virheellisistä asetuksista johtuen kenttään pystyi kirjoittamaan myös tekstiä. Avoimeen kenttään annetut vastaukset oli muotoiltu epämääräisistä sanallisista arvioista täsmällisiin viikkomääriin, joten vastausten tarkempi esittäminen jätettiin tulososiosta pois. Jos vastaaja oli vastannut kysymykseen 18 ”Kyllä, miten?”, vastaaja pystyi kirjoittamaan avoimeen kenttään, miten tuntimäärää oli muutettu. Vastaukset olivat kuitenkin epämääräisiä ja vaihtelevia, eikä niiden nähty tuovan esitettyihin tutkimuskysymyksiin sellaisenaan lisäarvoa, joten avoimet vastaukset jätettiin aineiston ulkopuolelle. Kysymyksessä 17 ”Kuinka monta tuntia oppilas on koulussa yhteensä viikossa” vastaus kirjoitettiin avoimeen kenttään, johon pystyi kirjaamaan luvun kahden desimaalin tarkkuudella. Kaksi desimaalia valikoitui, jotta vastaajilla oli mahdollisuus merkitä tuntimäärä varttitunnin tarkkuudella.

Kysymyksen 11 vaihtoehtoihin päädyttiin, jotta tuloksissa olisi mahdollista erotella suurikin hajonta lyhennettyjen koulupäivien päätöksien kestossa. Vaihtoehdot 0 – 2 vko ja yli 2vko – 1 kk annettiin, jotta saataisiin näkyviin mahdolliset erot hyvin lyhyissä koulupäivän lyhentämisisä. Pääosin kolmen kuukauden välin nähtiin olevan riittävän tarkka, sillä vaihtoehtojen määrä haluttiin pitää kohtuullisena. Erityisen pitkien, yli vuosiluokkien jatkuvien koulupäivän lyhennyksien kartoittamiseksi annettiin vaihtoehdot yli 12 kk – 24 kk sekä yli 24 kk. Kysymyksen 12 vaihtoehtoihin päädyttiin, sillä aiemmassa tutkimuksessa oli huomattu, että vaikka päätös lyhennyksestä koulupäivästä edellyttäisi päätöksen erityisistä opetusjärjestelyistä (Koivula 2020), oli lyhennetty koulupäivä joissain tapauksissa myös merkitty HOJKSiin (Aluehallintovirastot 2015).

Tutkimuskysymykseen 3 ”Onko oppilaalle järjestetty muuta opetusta tai muuta ohjattua toimintaa ajalle, jona oppilas ei osallistu varsinaiseen opetukseen?” ja sen alakysymykseen pyrittiin vastaamaan kyselylomakkeen kysymyksillä 19 ja 20 (liite 2). Jos vastaaja valitsi kysymyksessä 19 vastausvaihtoehdon ”Ei ole, miksi”, vastaaja pystyi kirjoittamaan avoimeen kenttään, miksi oppilaalle ei ole järjestetty muuta opetusta tai ohjattua toimintaa ajalle, jona oppilas ei osallistu varsinaiseen opetuk-

seen. Jos vastaaja oli valinnut jonkin muun vaihtoehdon, vastaajalle avautui kysymys 20. Kysymys 20 oli avoin, sillä tietoa ei ole siitä, miten oppilaan muu opetus ja/tai toiminta on järjestetty aikana, jona oppilas ei osallistu varsinaiseen opetukseen.

Tutkimuskysymykseen 4 ”Miten opettajien mielestä koulupäivän lyhentäminen soveltuu oppilaan tukikeinoksi?” haettiin vastausta kyselylomakkeen kysymyksillä 27 ja 28 (liite 2). Monivalintakysymyksessä 27 kysyttiin kokevatko kyselyyn vastanneet opettajat koulupäivän lyhentämisen ja muun oppilaan saaman tuen muodostavan oppilaan tarpeita vastaavan tukiverkon. Kysymyksessä 28 pyydettiin kuvailemaan näkemystään koulupäivän lyhentämisestä oppilaan tukikeinona avoimeen kenttään.

Kyselylomakkeesta pyydettiin kommentit tämän pro gradu -tutkielman ohjaajalta ja kahdelta VIP-verkoston edustajalta. Kyselylomaketta ei ollut mahdollista esitellä henkilöillä, joilla olisi kokemusta lyhennetystä koulupäivästä, joten kyselylomake esiteltiin kahdella ulkopuolisella opiskelijalla. Opiskelijoilla ei itsellään ollut juurikaan esitietoja lyhennetystä koulupäivästä, joten siksi heidän kommentinsa liittyivät enemmän sanajärjestykseen ja kielioppiin liittyviin muutoseikkoihin kuin varsinaiseen kyselylomakkeen sisältöön.

3.3 Aineistonkäsittely

Määrälliselle aineistolle ei tehty tilastollisia analyyseja, vaan niiden avulla pyrittiin taustoittamaan ja kuvailemaan ennen tutkimatonta ilmiötä sekä tukemaan laadullisista kysymyksistä saatua aineistoa. Määrällistä kysymyksistä saaduista tuloksista muodostettiin joko taulukoita tai kuvioita riippuen siitä, kumpi esitystapa oli kysymyksen kohdalla havainnollisempi. Taustatietoja kysyttiin määrällisillä monivalintakysymyksillä 1–6 ja 8 (liite 2) joiden vastauksista tulostettiin frekvenssitaulukot. Taustatiedot esitetään Tutkittavat-osiossa.

Laadullinen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Koska lyhennetystä koulupäivästä ei ole juurikaan aiempaa tutkimusta, päädyttiin aineistoanalysoimaan aineistolähtöisesti. Näin tutkimusaineistosta pyrittiin saamaan teoreettinen ymmärrys lyhennetystä koulupäivästä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018.) Sisällönanalyysi toteutettiin Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämän neljän vaiheen mukaan. Nämä neljä vaihetta ovat tiivistettynä 1) valitse, mikä kiinnostaa, 2) koodaa

kiinnostavat asiat, 3) luokittele, teemoittele tai tyypittele kiinnostavat asiat ja 4) kirjoita yhteenveto. Tässä tutkimuksessa päädyttiin sekä luokittelemaan, teemoittelemaan että tyypittelemään aineistoa. Luokittelua pidetään Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ”kvantitatiivisena analyysinä sisällön keinoin”. Yksinkertaisimmillaan luokiteltavasta aineistosta etsitään luokkia ja lasketaan, kuinka monta kertaa luokka esiintyy aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Teemoittelu poikkeaa luokittelusta siinä, että siinä painottuu erityisesti se, mitä kustakin teemasta on aineistossa sanottu. Aineisto siis ryhmitellään erilaisiin teemoihin, ja aineistosta etsitään näitä teemoja kuvaavia näkemyksiä. Tyypittelyssä aineisto taas jaotellaan erilaisiin tyyppeihin, joista kustakin luodaan eräänlainen yleistys aineiston pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Syitä koulupäivän lyhentämisiin kysyttiin monivalintakysymyksellä ja avoimella kysymyksellä. Koulupäivän lyhentämisen syitä kartoittavasta monivastausmuuttujasta tulostettiin frekvenssitaulukko, josta muodostettiin kuvio 2. Avoimeen kysymykseen vastasi 63 opettajaa, mutta yksi vastaus poistettiin aineistosta tämän kysymyksen kohdalla, koska avoimessa kentässä ei vastattu kysymykseen. Avoimista vastauksista pyrittiin löytämään keskenään samantyyllisiä tapauksia, joita lähdettiin tyypittelemään erilaisiin ryhmiin. Esimerkkejä tyypittelyprosessista on liitteessä 3. Koulupäivän lyhentämisen syihin liittyviä avoimia kysymyksiä analysoitaessa pohdittiin, tulisiko avoimet kysymykset tulkita yhdessä vai erikseen monivalintakysymyksen kanssa. Vastaukset avoimeen kysymykseen päädyttiin analysoimaan kysymyksen muotoilun (”Kuvaile koulupäivän lyhentämisen syitä tarkemmin”) vuoksi niin, että avoimen kysymyksen vastauksia tarkasteltiin monivalintakysymyksen vastauksien kontekstissa. Analysoinnissa painotettiin kirjoitettuja vastauksia, koska niissä ajateltiin painottuvan vastaajan mielestä kaikkein olennaisimmat syyt.

Sitä, millaisia päätöksiä lyhennyksestä koulupäivästä oli tehty, selvitettiin erilaisilla määrällisillä kysymyksillä. Vastaukset kysymykseen 7 (”Oppilaan koulupäivää on lyhennetty perusopetuksen...”) käytiin läpi yksitellen niin, että ne vastaukset, joissa oli valittu enemmän kuin yksi vuosiluokkaa, jona oppilaan koulupäivää oli lyhennetty, otettiin sivuun. Näistä vastauksista kirjattiin ylös a) monenako vuotena oppilaan koulupäivää oli päädytty lyhentämään b) olivatko vuodet olleet peräkkäisiä ja c) minä vuonna oppilaan koulupäivää oli ensimmäisen kerran lyhennetty. Muut, kuin ne vuodet, jolloin oppilaan koulupäivää oli ensimmäisen kerran lyhennetty (n= 61) laskettiin pois, jolloin saatiin muodostettua kuvio 4.

Kysymyksen 17 vastauksista yhteen oli merkitty, että oppilas ei ollut koulussa yhtään tuntia viikossa. Avoimessa kysymyksessä tuntimäärän muutokseen liittyen vastaaja tarkensi vastaustaan, että oppilas ei parhaillaan ollut koulussa koronaepidemian vuoksi, ei lyhennetyn koulupäivän vuoksi. Vastaus poistettiin aineistosta tämän kysymyksen osalta.

Lyhennettyä koulupäivää käyvien oppilaiden luokka-asteet luokiteltiin neljään luokkaan. Nämä neljä luokkaa muodostettiin tuntijakoasetuksen mukaisten luokka-astekohtaisten tuntimäärien mukaisiksi, jotta koulupäivän lyhennykset voitiin suhteuttaa tuntijakoasetuksen mukaisiin tuntimääriin. Saaduista tunnusluvuista ja tuntijakoasetukseen liittyvistä vertailuluvuista muodostettiin taulukko 8.

Monivalintakysymyksen, järjestetäänkö oppilaalle muuta opetusta tai ohjattua toimintaa ajalle jona oppilas ei ole koulussa, tuloksista muodostettiin taulukko 9. Avoimilla kysymyksillä kartoitettiin syitä sille, miksi oppilaalle ei ollut järjestetty muuta opetusta tai ohjattua toimintaa sekä sitä, miten muu opetus tai ohjattu toiminta oli järjestetty. Molempien kysymysten vastauksille tehtiin sisällönanalyysi, jossa vastaukset luokiteltiin. Esimerkkejä luokitteluprosesseista on liitteessä 3.

Näkemyksiä lyhennetystä koulupäivästä oppilaan tukikeinona kartoitettiin avoimella kysymyksellä. Avoimeen kysymykseen saatettiin lähteä vastaaman kahdesta lähtökohdasta. Osa opettajista oli kuvaillut tuen sopivuutta nimenomaan heidän oppilaansa tapauksessa, osa opettajista oli pohtinut koulupäivän lyhentämistä yleisemmällä tasolla. Neljä vastausta poistettiin aineistosta tämän kysymyksen kohdalta, sillä niiden ei nähty tuovan lisäarvoa sellaisenaan tämän kysymyksen analyysissä. Jäljelle jääneet vastaukset koodattiin ja teemoiteltiin aineistolähtöisesti. Esimerkki teemoittelusta on liitteessä 3.

3.4 Tutkimusmenetelmien luotettavuus ja tutkimusetiikka

3.4.1 Tutkimusmenetelmien luotettavuus

Kyselylomakkeen heikkoutena pidetään myös sitä, että väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 195). Vastaajia kehoitettiin ottamaan matalalla kynnyksellä tutkijaan yhteyttä, mikäli kyselylomakkeeseen tai tutkimukseen liittyen herää mitä tahansa kysymyksiä. Kuitenkin yhteydenotto tutki-

jaan sähköpostin kautta on melko aikaa vievää ja työlästä, ja lienee melko epätodennäköistä, että vastaajat kyselyä täyttäessään jaksaisivat lähettää sähköpostia, mikäli jokin kysymyksenasettelu tuntuu epäselvältä. Väärinymmärryksiä pyrittiin vähentämään myös esitestaamalla kyselylomake sekä pyytämällä asiantuntijatahoilta kommentit kyselylomakkeeseen. Kyselylomakkeen valinnat sekä aineistonkäsittely pyrittiin perustelemaan metodiosassa mahdollisimman perusteellisesti. Tutkimuksen toistettavuuden tueksi sekä kyselylomake että analyysiesimerkit esitetään liitteessä 3. Kyselylomake sisälsi sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä, jotta molempien kysymystyyppien edut saataisiin hyödynnettyä ja kysymystyyppien heikkouksia saataisiin toisella kysymystyypillä tarvittaessa paikattua.

Monivalintakysymysten heikkouksena pidetään yleisesti sitä, että tutkimuksessa jää usein epäselväksi, miten onnistuneita valmiiksi annetut vaihtoehdot ovat olleet (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 195). Tämä seikka pyrittiin ottamaan tutkimuksessa huomioon tarjoamalla monivalintakysymyksissä usein vaihtoehdoksi ”en osaa sanoa” ja ”muu, mikä?” sekä asettamalla monivalintakysymyksien lisäksi myös avoimia kysymyksiä samaan tutkimuskysymykseen liittyen.

Kyselylomakkeessa havaittiin kuitenkin raportointivaiheessa joitain puutteita. Kysymyksessä 12 kysyttiin ”Onko oppilaan kohdalla tehty päätös erityisistä opetusjärjestelyistä?”. Vaihtoehdoiksi annettiin ”Kyllä”, ”Ei” ja ”Ei, mutta merkitty HOJKSiin”. Kysymyksen tavoitteena oli selvittää nimenomaan lyhennetyn koulupäivän kirjaamiskäytänteitä. Kysymyksenasettelu johti siihen, että vaihtoehdot olivat ymmärrettävissä niin, että kysymys olisi koskenut kirjaamiskäytänteitä liittyen päätökseen erityisistä opetusjärjestelyistä. Jokaisella oppilaalla, jonka opetus poikkeaa perusopetusasetuksen mukaisesta tuntimäärästä, tulisi kuitenkin olla päätös erityisistä opetusjärjestelyistä (Koivula 2020), joten kysymyksen katsottiin olevan tutkimuksen kannalta olennainen.

Avoimien kysymysten heikkoutena pidetään niistä saatujen vastausten kirjavuutta, luotettavuutta sekä aineistonkäsittelyn vaikeutta. Niiden etuna kuitenkin on vastaajan vapaus: avoimet kysymykset sallivat monipuolisemmat vastaukset ja sellaiset vastaukset, joista voi tunnistaa vastaajalle tärkeitä asiat ja vastaajan tunteita ja suhtautumista liittyen kysytyyn asiaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 201.) Avointen kysymysten heikkouksien minimoimiseksi kyselylomakkeeseen sisällytettiin mahdollisuuksien mukaan monivalintakysymyksiä samoista aiheista. Tutki-

muksen pääpaino oli tässä tutkimuksessa laadullisessa aineistossa. Aineiston määrälliselle osuudelle ei tehty tilastollisia testejä. Määrällisen aineiston tarkoitus oli tässä tutkimuksessa tukea ja taustoittaa ilmiötä ja laadullista aineistoa.

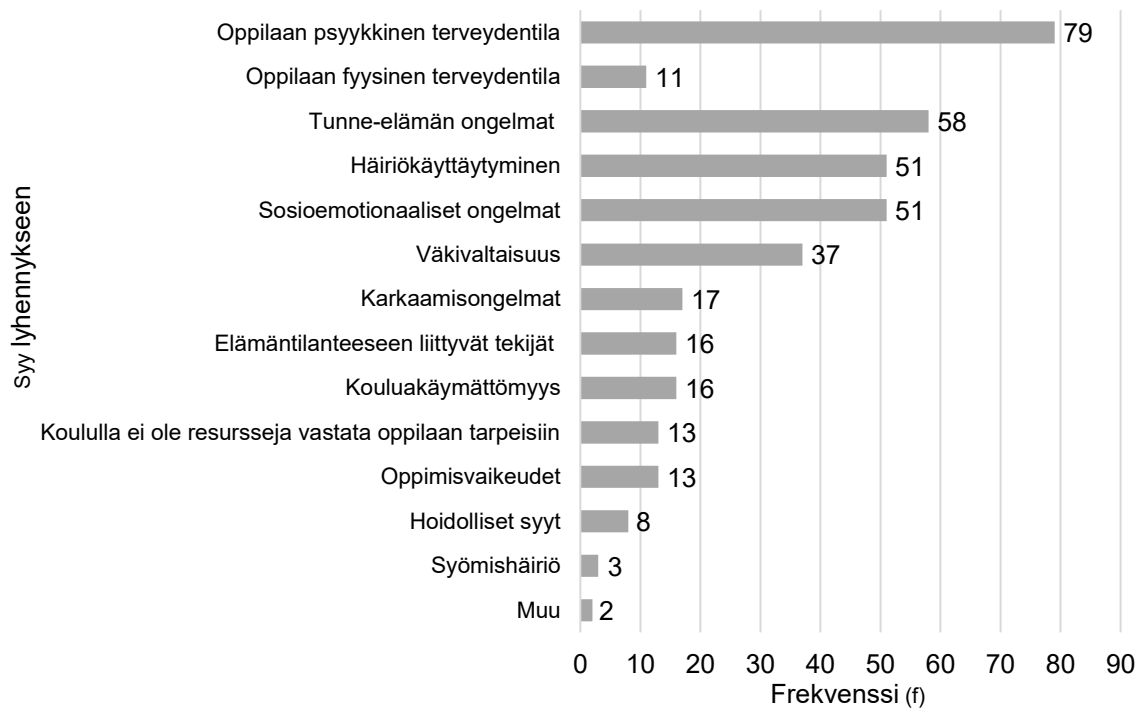
3.4.2 Tutkimusetiikka

Tutkimukseen vastattiin anonyymisti, eikä kyselomakkeessa kerätty vastaajien tai tutkimuksen kohteena olleiden lyhennettyä koulupäivää käyvien oppilaiden yhteystietoja tai henkilötietoja. Kyselyyn vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen. Julkisen kyselylinkin vuoksi yksittäistä vastaajaa ei pystytä jäljittämään. Tutkimusaineisto analysoitiin ja esitettiin niin, että eri kysymyksistä saatuja tietoja ei yhdistetty sellaisella tavalla, joka mahdollistaisi yksittäisten tapausten tunnistamisen. Vastausten yhdistäminen tiettyihin tapauksiin ei sellaisenaan olisi tuonut lisäarvoa tälle tutkimukselle, jossa ei keskitytty yksittäisten tapausten esittelemiseen. Tästä syystä tulososion sitaateissa vastaajille ei nähty tarpeelliseksi antaa tunnistetta.

4 TULOKSET

4.1 Syyt koulupäivän lyhentämisiin

Syitä koulupäivän lyhentämiseen kartoitettiin sekä monivalintakysymyksellä että avoimella kysymyksellä. Monivalintakysymyksen vastauksissa (kuviot 2) yleisimmät syyt koulupäivän lyhentämiseen olivat oppilaan psyykkinen terveydentila (86 % tapauksista), tunne-elämän ongelmat (63 %), häiriökäyttäytyminen (55 %), sosioemotionaaliset ongelmat (55 %) sekä väkivaltaisuus (40 %). Molemmissa tapauksissa, joissa koulupäivän lyhentämisen syissä oli valittu vaihtoehto ”Muu” (n=2), oli avoimen kysymyksen vastauksessa mainittu neuropsykiatriset syyt.



KUVIO 2. Syyt koulupäivän lyhentämiseen, monivalinta (N=92, annettujen vastausten kokonaismäärä=375)

Syitä koulupäivän lyhentämiseen pyydettiin kuvailemaan avoimessa kentässä tarkemmin ja analyysiin sisällytettiin 62 vastausta. Syyt koulupäivän lyhentämisiin olivat vaihtelevia ja monitahoisia, mutta ne pystyttiin jaottelemaan karkeasti kuuteen ryhmään (taulukko 5). Ryhmät eivät kuitenkaan ole aina selvästi eroteltavia, eikä niitä tule sellaisina ajatella. Tapaukset ovat hyvin yksilöllisiä ja moni tapaus

olisi voitu asettaa useampaan ryhmään. Syyt koulupäivän lyhentämiseen harvemmin ovat yksiselitteisiä ja suoraviivaisia, vaan monen osatekijän summa. Ryhmissä 1, 2 ja 3 käytösoireet oli jaoteltu oireiksi ja syiksi, mutta useimmissa vastauksissa toistui maininnat oppilaan psyykkiseen terveydentilaan, jaksamiseen, kuormittumiseen, väsymiseen, häiriökäyttäytymiseen ja/tai väkivaltaisuuteen liittyen. Niiden välisten syy-seuraussuhteiden arvioiminen ei ole aina mahdollista, ainakaan pelkäämään tämän kaltaisten vastausten perusteella.

Erityisesti ryhmien 2 ja 3 erottelu oli jokseenkin hankalaa, ja onkin mielekkäämpää tarkastella niitä ainakin osittain lomittaisina ryhminä. Rajanveto sen välillä, milloin käytös ja toiminta katsotaan enemmän oireeksi ja milloin enemmän syyksi, oli paikoin hankalaa ja jopa mahdotonta. Molemmat ovat myös hyvin tiiviisti yhteydessä toisiinsa, minkä vuoksi onkin turhan suoraviivaista vetää rajaa siihen, kumpaan oppilas tarvitsee tukea. Alla esitettyyn ryhmittelyyn päädyttiin, sillä se nähtiin ongelmistaan huolimatta selkeimpänä ryhmittelynä.

TAULUKKO 5. Syyt koulupäivän lyhentämiseen, ryhmittely

Ryhmä	Kriteerit
1	Käytökseen ja toimintaan liittyviä ongelmia, ei juurikaan mainintaa muista syistä <ul style="list-style-type: none"> • Avoimessa kentässä pääpaino käytöksessä ja toiminnassa • Muu syy voitu mainita monivalinnassa, mutta ei avoimessa
2	Muita syitä, käytös oireena <ul style="list-style-type: none"> • Avoimessa kentässä pääpaino muissa kuin käytökseen ja toimintaa liittyvissä syissä • Käytös ja toiminta oireena (näkyä/ilmenee/purkautuu TAI avoimessa kentässä ei mainintaa TAI muuten implikoitu, että käytös johtuu esimerkiksi sairaudesta (esim. neuropsykiatriset syyt)
3	Muita syitä sekä käytökseen liittyviä syitä <ul style="list-style-type: none"> • Syyt sekä käytöksessä ja toiminnassa että muissa syissä • Ei pystytä erottamaan ajatellaanko käytös oireena vai syynä
4	Muita syitä, ei käytökseen liittyviä syitä <ul style="list-style-type: none"> • Ei mainintaa häiriökäyttäytymisestä, väkivaltaisuudesta eikä karkailusta monivalinnassa eikä avoimessa
5	Fyysisen sairauden hoitoon liittyvät syyt <ul style="list-style-type: none"> • Ei muita mainintoja
6	Avoimessa kysymyksessä puhutaan siitä, että (tällä hetkellä) muuta keinoa tukea oppilasta ei ole, lyhennetty koulupäivä on viimeinen oljenkorsi tai ensiapu, kun vaihtoehtoja tai resursseja ei ole <ul style="list-style-type: none"> • Myös muita syitä mainittuna

Ryhmän 1 muodostivat sellaiset tapaukset, joissa koulupäivän lyhennyksen syy oli, tai syissä erityisesti painottui, häiriökäyttäytyminen, väkivaltaisuus ja/tai karkailu. Ryhmään 1 laskettiin seitsemän tapausta. Tässä ryhmässä avoimen kysymyksen vastauksissa kuvailtiin vain oppilaan käytökseen ja toimintaan liittyviä tekijöitä. Monivalintakysymyksessä opettajat olivat kuitenkin pääosin valinneet myös muita syitä koulupäivän lyhentämiseen. Syiden tarkempi kuvailu liittyi siis ainoastaan oppilaan käytöksen ja toiminnan kuvaamiseen, mikä näkyy hyvin esimerkiksi seuraavassa vastauksessa:

”Oppilas sai hallitsemattomia raivokohtauksia pienestäkin epäonnistumisesta. Oppilas turhautui helposti, alkoi ensin sotkea ja repiä kirjoja ja vihkoja ja jos opettaja puuttui asiaan, oppilas alkoi huutaa ja raivota. Raivokohtauksia sattui viikoittain, toisinaan jopa useammin, ja ne johtivat kiinnipitoihin ja koulunpäivänkeskeytyksiin. Oppilas myös karkasi usein luokasta käytävälle. Oppilaalla oli lisäksi yhden kaverinsa kanssa väkivaltaisia riitatilanteita välitunneilla.” (Oppilaan psyykinen terveydentila, tunne-elämän ongelmat, sosioemotionaaliset ongelmat, häiriökäyttäytyminen, karkaamisongelmat)

Tähän ryhmään kuuluvissa vastauksissa oli tyypillisesti mainintoja yhdestä tai useammasta käytöksen tai toiminnan piirteestä, kuten impulsiivinen ja aggressiivinen käytös, raivoaminen, tavaroiden vahingoittaminen, karkailu luokasta sekä väkivaltaisuus aikuisia ja muita oppilaita kohtaan. Kahdessa vastauksessa mainittiin lisäksi oppilaan tuovan esille puheessa jaksamattomuutta. Nämä vastaukset sijoitettiin ryhmään 1, sillä asia oli ilmaistu oppilaan tuottamana puheena tai väitteenä, ei suoraan asiointilana (vrt. ”Oppilas tuottaa puhetta, ettei jaks” ja ”oppilas ei jaks”) ja vastauksessa pääpaino ja ”ydinongelma” oli oppilaan käytöksessä ja toiminnassa, kuten alla olevasta lainauksesta voidaan todeta:

”Oppilas väittää, ettei jaks käydä koulua, lintsaili ja häiritsti.” (Häiriökäyttäytyminen)

Tässä ryhmässä monivalintakysymykseen oli viidessä tapauksessa valittu häiriökäyttäytymisen, väkivaltaisuuden ja/tai karkaamisongelmien lisäksi koulupäivän lyhentämisen syyksi oppilaan psyykinen terveydentila ja kolmessa tapauksessa sen lisäksi sosioemotionaaliset ja/tai tunne-elämän ongelmat. Yhdessä tapauksessa monivalintakysymyksessä syyksi oli annettu käytökseen liittyvien tekijöiden lisäksi tunne-elämän ongelmat ja yhdessä vastauksessa koulupäivän lyhentämisen syyksi oli valittu ainoastaan häiriökäyttäytyminen.

Ryhmän 2 muodostivat sellaiset tapaukset, joissa koulupäivän lyhennyksen syiksi mainittiin jokin kuormittumiseen, elämäntilanteeseen ja/tai psyykkiseen ter-

veyteen liittyvä syy. Tässä ryhmässä nämä näkyivät tai purkautuivat käytökseen liittyvänä oireiluna, kuten häiriökäyttäytymisenä, väkivaltaisuutena ja/tai karkailuna. Oireeksi tulkittiin vastaukset, joissa kuormittumisen, elämäntilanteeseen ja/tai psyykkiseen terveyteen liittyvän syyn mainittiin näkyvän, purkautuvan tai ilmenevän häiritsevänä tai ongelmallisena käytöksenä tai toimintana. Myös jos käytöksen oli muulla tavoin osoitettu tai viitattu olevan kuormittumisen tai psyykkisen terveydentilan oire, vastaus sijoitettiin tähän ryhmään. Myös sellaiset vastaukset, joissa käytöstä ja toimintaa ei ollut mainittu avoimen kysymyksen vastauksessa, mutta ne oli monivalintakysymyksessä merkitty yhdeksi syyksi, sijoitettiin tähän ryhmään. Tähän ryhmään laskettiin kuuluvaksi 18 tapausta.

Yleinen kuormittuminen koulussa, väsyminen ja voimavarojen riittämättömyys, joka näkyi käytösoireiluna, mainittiin syyksi neljässä tapauksessa. Neljässä tapauksessa mainittiin syyksi sosiaalisten tilanteiden ja/tai sosiaalisen ympäristön kuormittavuus:

Oppilas kuormittuu sosiaalisissa tilanteissa voimakkaasti ja kuormittuminen näkyy mm. väkivaltaisena käyttäytymisenä (Oppilaan psyykinen terveydentila, hoidolliset syyt, tunne-elämän ongelmat, sosioemotionaaliset ongelmat, väkivaltaisuus, häiriökäyttäytyminen)

Ison ryhmän mukana opiskelun kuormittavuus saattoi johtaa myös siihen, että koulutyö ei onnistunut enää yksin rauhallisessakaan tilassa. Yhdessä vastauksessa syyksi mainittiin voimakkaat emotionaaliset haasteet ja väsymyksestä johtuvat rai-vokohtaukset. Yhdessä vastauksessa syyksi mainittiin heikko psyykinen terveydentila, pitkän koulupäivän aiheuttamat epäonnistumisen kokemukset ja stressi ja jaksamattomuus, joka purkautui häiriökäyttäytymisenä:

Oppilaan psyykkisen terveyden tila on hyvin heikko, ja lyhennetty päivä pyrkii tukemaan oppilaan jaksamista. Pitkä päivä koulussa tuottaa epäonnistumisen kokemuksia ja paljon stressiä. Oppilas ei psyykkisen tilansa takia kykene työskentelemään täysipainoisesti. (Oppilaan psyykinen terveydentila, tunne-elämän ongelmat, sosioemotionaaliset ongelmat, häiriökäyttäytyminen).

Neuropsykiatriset syyt mainittiin koulupäivän lyhentämisen syyksi tässä ryhmässä viidessä vastauksessa. Tässä ryhmässä käyttäytymisen ongelmat nähtiin neuropsykiatristen häiriöiden oireena. Kahdessa tapauksessa mainittiin, että oppilaalla on ADHD, mutta ei lääkitystä. Toisessa tapauksessa oppilaalla oli lisäksi hankala kotitilanne huoltajan päihderiippuvuuden vuoksi. Yhdessä tapauksessa oppilaalla oli useita neuropsykiatrisia sairauksia sekä syömishäiriö, eikä oikeanlaista lääkitystä

ole löydetty. Yhdessä tapauksessa oppilaalla oli diagnosoitu sekä ADHD että käytöshäiriö, toisessa vakava hahmottamishäiriö, ADHD ja aggressiota. Yhdessä tapauksessa oppilaan diagnoosia ei mainittu, mutta syyksi oli annettu oppilaan psyykkinen terveydentila ja siitä johtuva aggressiivisuus.

”Oppilaan keskittymisessä on suuria haasteita. Hän vaatii vierelleen koko ajan yhden aikuisen. Kotitilanne on haastava huoltajan päihderiippuvuuden takia. Oppilailla on ADHD, mutta huoltaja kieltäytyy lääkityksestä.” (Oppilaan psyykkinen terveydentila, sosioemotionaaliset ongelmat, häiriökäyttäytyminen, elämäntilanteeseen liittyvät tekijät)

Ryhmän 3 muodostivat sellaiset tapaukset, joiden koulupäivän lyhennyksen syissä painottui tarkemmin määritelty psyykkiseen terveyteen, elämäntilanteeseen, kuormittumiseen, uupumukseen, sosioemotionaalisiin ja/tai tunne-elämän ongelmiin liittyvät syyt sekä ongelmat käytöksessä, kuten häiriökäyttäytyminen, väkivaltaisuus ja/tai karkailu. Näissä vastauksissa ei siis pystytty erottamaan, nähdäänkö oppilaan käytökseen ja toimintaan liittyvät syyt jonkin muun tekijän oireena vai esimerkiksi osaamattomuutena toimia sosiaalisessa ympäristössä. Tätäkään jaottelua ei voi pitää puhtaana, sillä vaikka käytös olisi oireilua, vaikuttavat esimerkiksi oppilaan sosioemotionaaliset taidot siihen, miten oppilas kykenee säätämään tunteitaan ja käyttäytymistään. Tähän ryhmään sijoittui 11 tapausta.

Syyt koulupäivän lyhentämiseen tässä ryhmässä olivat erityisen moninaisia. Oppilaan kuormittuminen/väsyminen sekä väkivaltaisuus, aggressiivisuus ja pyrkimys satuttaa toisia tai itseään mainittiin koulupäivän lyhentämisen syiksi neljässä vastauksessa. Väkivaltaisuuden ja häiriökäyttäytymisen lisäksi muita syitä koulupäivän lyhentämiseen olivat kuormittuminen tai väsyminen (viisi mainintaa) sekä hankaluudet tunnetaidoissa ja/tai sosioemotionaalisisissa taidoissa (kolme mainintaa). Vastauksissa mainittiin myös tarkkaavaisuuden ongelmat, tehtävistä kieltäytyminen, stressaantuminen, sekä oppilaan itsensä satuttaminen. Kahdessa vastauksessa viitattiin suoraan heikentyneeseen koulunkäyntikykyyn:

”Koulunkäyntikyky on madaltunut huomattavasti. Hän kuormittuu voimakkaasti sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Aggressiivisuus luo turvattomuutta niin oppilaisiin kuin henkilöstöön. Koulutyö ja opiskelu ei onnistu vahvoista tukitoimista huolimatta.” (Oppilaan psyykkinen terveydentila, tunne-elämän ongelmat, sosioemotionaaliset ongelmat, oppimisvaikeudet, väkivaltaisuus, häiriökäyttäytyminen, elämäntilanteeseen liittyvät tekijät)

Kahdessa vastauksessa mainittiin vaikeat tai traumaattiset elämäntapahtumat, väkivaltaisuus sekä sosioemotionaaliset ja tunne-elämän vaikeudet:

”Oppilaalla haasteita tunnetaidossa. Hän on hyvin impulsiivinen, ja hänellä on heikot itsesääntelytaidot. Oppilaan taustalla on traumaattisia kokemuksia, eikä hänen arkensa ole vieläkään tasapainossa, varsinkaan kun hän on perheensä luona. Oppilas on herkkä ärsyyntymään, minkä seurauksena hän voi olla väkivaltainen. Käyttäytymisen tueksi hän käy erilaisissa terapioissa, jotka syövät hänen jaksamistaan, jonka takia myös hänen on viisaampi käydä lyhennettyä koulupäivää.” (Oppilaan psyykkinen terveydentila, tunne-elämän ongelmat, sosioemotionaaliset ongelmat, väkivaltaisuus, häiriökäyttäytyminen, elämäntilanteeseen liittyvät tekijät)

Ryhmän 4 muodostivat sellaiset tapaukset, joiden koulupäivän lyhennyksen syyksi kerrottiin olevan oppilaan kuormittumiseen ja jaksamiseen liittyvät ongelmat, kuten oppimisvaikeudet, masennus, ahdistuneisuus tai univaikeudet ja/tai kouluakäymättömyys tai elämäntilanteeseen liittyvät tekijät. Tässä ryhmässä monivalintakysymyksen vastauksissa eikä avoimen kysymyksen vastauksissa mainittu häiriökäyttäytymistä, väkivaltaisuutta ja/tai karkailua. Tähän ryhmään sijoittui 15 tapausta.

Kouluakäymättömyys ja jatkuvat poissaolot mainittiin koulupäivän lyhentämisen syiksi monivalintakysymyksen vastauksissa kahdeksan kertaa ja avoimen kysymyksen vastauksissa neljä kertaa. Näissä tapauksissa poissaolot johtuivat muun muassa ahdistuneisuushäiriöstä ja neuropsykiatrisista oireista, sosioemotionaalisista syistä, masennuksesta. Yhdessä vastauksessa oli mainittu lisäksi uniongelmat:

”Oppilas oli jatkuvasti pois koulusta ja huoltajilla oli vaikeuksia saada tyttöä kouluun. Syynä oli masennus, joka aiheutti voimattomuutta ja aikaansaamattomuutta. Lisäksi oppilaalla oli uniongelmia, joista johtuen hän oli jatkuvasti väsynyt ja äreä koulussa. --” (Oppilaan psyykkinen terveydentila, tunne-elämän ongelmat, kouluakäymättömyys, elämäntilanteeseen liittyvät tekijät)

Lyhennetyllä koulupäivällä pyrittiin madaltamaan kynnystä tulla kouluun, keventämään kuormitusta ja tarjoamaan myönteisiä kokemuksia:

”Toistuvat poissaolot, jotka johtuvat ahdistushäiriöstä ja nepsy-oireista. Lyhennetyllä koulupäivällä haluttiin antaa oppilaalle mahdollisuus onnistua koulupäivissä ja helpottaa tämän painetta tulla kouluun.” (Oppilaan psyykkinen terveydentila, hoidolliset syyt, tunne-elämän ongelmat, kouluakäymättömyys)

Tälle ryhmälle tyypillistä olivat maininnat oppilaan masentuneisuudesta, ahdistuneisuudesta, väsymyksestä ja kuormittumisesta. Kaikissa vastauksissa mainittiin vähintään yksi edellä mainituista syistä syyksi koulupäivän lyhentämiselle. Yhdessä vastauksessa koulupäivän syyksi aiheutui rankan päihdetaustan ja perhepiirissä olevien suurien traumojen vaikuttaneen oppilaan jaksamiseen, minkä lisäksi oppilaalla mainittiin olevan suuria oppimisvaikeuksia. Toisessa oppimisen pulmat olivat taas johtaneet uupumiseen:

”Tunnollinen ja kunnollinen tyttö on onnistunut peittämään merkittäviä oppimisen pulmia uskomattoman kovalla työllä ja panostuksella. Uurastus on johtanut uupumukseen ja masennukseen sekä itsetunto-ongelmiin, mutta nyt myös onneksi lukidiagnoosiin ja tukitoimiin. Toipuminen on kesken.” (Oppilaan psyykinen terveydentila, tunne-elämän ongelmat, oppimisvaikeudet)

Ryhmän 5 muodostivat sellaiset tapaukset, joiden koulupäivän lyhennyksen syyksi kerrottiin olevan fyysisen sairauden hoidon järjestämiseen liittyvät syyt. Tähän ryhmään sijoittui kaksi tapausta.

Ryhmän 6 muodostivat sellaiset tapaukset, joiden tapauksessa lyhennetty koulupäivä oli viimeinen keino tukea oppilasta tilanteessa, kun muuhun tukeen ei ollut mahdollisuutta tai resursseja. Tähän ryhmään sijoittui kuusi tapausta. Kaikissa tähän ryhmään kuuluvissa avoimissa vastauksissa mainittiin, että tarvittavaa tukea erityisopetuksessa ei pystytä tarjoamaan ja resurssit ovat riittämättömät oppilaan tukemiseen. Yhdessä tapauksessa koulupäivän lyhentämistä kuvattiin ”eräänlaisena ensiapuna”:

”Oppilas ei kyennyt opiskelemaan yleisopetuksen luokassa eikä hänelle ollut sopivaa pienryhmäpaikkaa vapaana. Koulupäivän lyhentäminen on toiminut eräänlaisena ”ensiapuna” helpottaaksemme sietämätöntä tilannetta. Lyhennettyjen koulupäivien ansiosta oppilas kykenee käymään koulua omassa luokassaan.” (Oppilaan psyykinen terveydentila, sosioemotionaaliset ongelmat, häiriökäyttäytyminen, koululla ei ole resursseja vastata oppilaan tarpeisiin)

Näissä tapauksissa oppilas olisi tarvinnut esimerkiksi sopivan pienryhmäpaikan tai henkilökohtaisen avustajan. Mainittuja syitä tuen tarpeelle olivat kielellinen erityisvaikeus, matala kouluvalmius, kuormittuminen kouluympäristössä sekä käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet.

Ryhmän ”muut” muodostivat tapaukset, joita ei pystytty sijoittamaan muihin ryhmiin. Tähän ryhmään kuului kolme tapausta. Yhdessä vastauksessa koulupäivän lyhennyksen syyksi mainittiin kodin ilmoitus tunne-elämän ongelmista, jotka eivät näyttäyty kodin ulkopuolella. Toisessa mainittiin koulupäivien kuormituksen lisäävän perussairauden oireita, mikä saa lapsen jännittämään kouluuntuloa, mikä edelleen lisää kuormitusta. Kolmannessa akateemisesti taitavan oppilaan mainittiin keräävän rauhattomassa ympäristössä negatiivista kuormaa, mikä purkautuu myöhemmin kotona. Oppilaalla mainittiin olevan asperger-tyylistä haastetta.

4.2 Lyhennetyn koulupäivän päätökset

4.2.1 Päätös erityisistä opetusjärjestelyistä

Lyhennettyä koulupäivää käyvistä oppilaista 76 %:lle (n=70) oli tehty päätös erityisistä opetusjärjestelyistä. Heistä 69 %:lla (n=48) päätös oli voimassa toistaiseksi ja 31 %:lla (n=22) päätös oli määräaikainen. Määräaikaisten päätösten pituus vaihteli noin kuukaudesta kokonaiseen lukuvuoteen. Oppilaista 16 %:lla (n=15) ei ollut tehty päätöstä erityisistä opetusjärjestelyistä, mutta erityiset opetusjärjestelyt oli merkitty henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS). 8 %:lla (n=7) oppilaista ei ollut päätöstä erityisistä opetusjärjestelyistä eikä järjestelyjä ollut merkitty HOJKSiin. (Taulukko 6.)

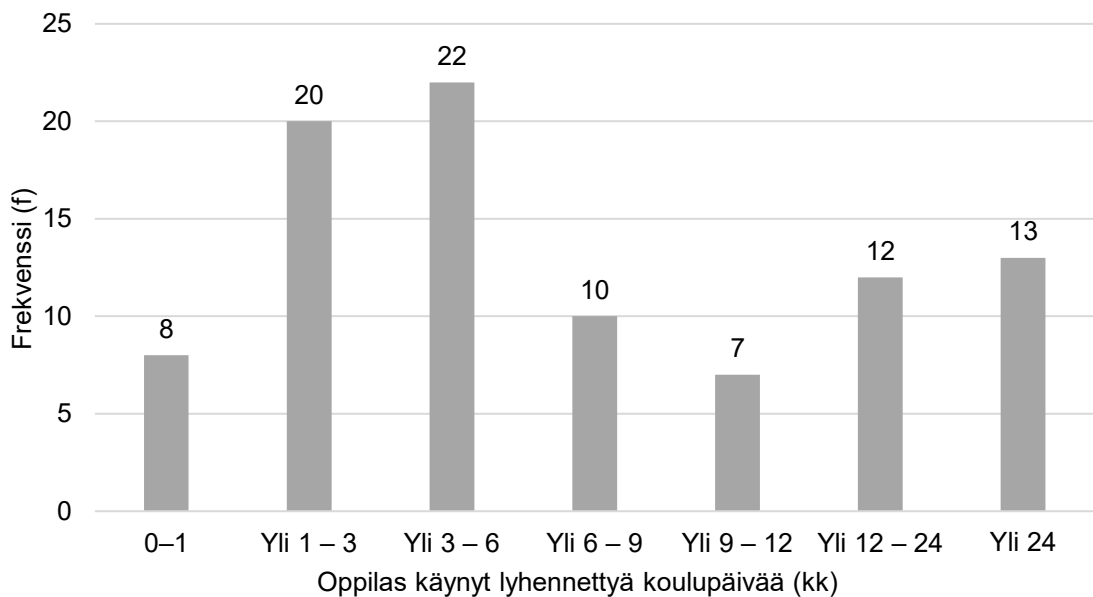
TAULUKKO 6. Päätös erityisistä opetusjärjestelyistä (N=92)

	n	%
Kyllä	70	76
<i>Voimassa toistaiseksi</i>	48	69
<i>Määräaikainen</i>	22	31
Ei	7	8
Ei, mutta merkitty HOJKSiin*	15	16

*Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

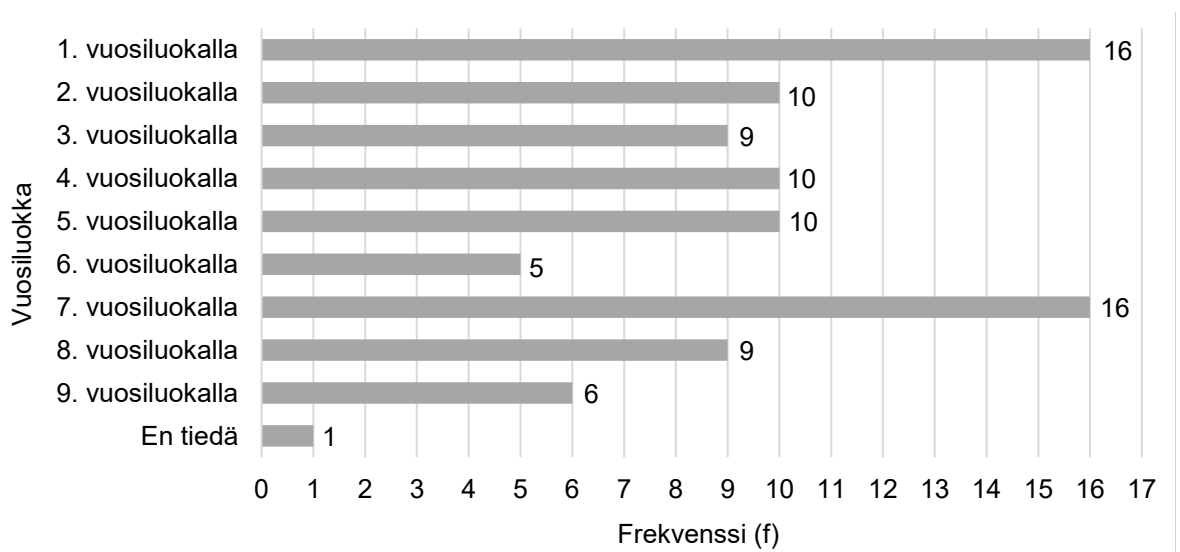
4.2.2 Kuinka pitkään oppilas on käynyt lyhennettyä koulupäivää?

Yli puolet oppilaista (54 %; n=50) oli käynyt lyhennettyä koulupäivää kuusi kuukautta tai vähemmän. Oppilaista 18 % (n=17) oli käynyt lyhennettyä koulupäivää yli 6 kuukautta – 12 kuukautta. Jopa 27 % (n=25) oppilaista oli käynyt lyhennettyä koulupäivää yli 12 kuukautta ja heistä noin puolet (n=13) oli käynyt lyhennettyä koulupäivää yli 24 kuukautta. (Kuvio 3.)



KUVIO 3. Kuinka pitkään oppilas on käynyt lyhennettyä koulupäivää (N=92)

Oppilaan koulupäivää oli useimmiten lyhennetty ensimmäisen kerran 1. vuosiluokalla (17 %; n=16) tai 7. vuosiluokalla (17 %; n=16). Koulupäivää oli ensimmäisen kerran lyhennetty harvimmoin 6. vuosiluokalla (5 %; n=5) ja 9. vuosiluokalla (7 %; n=6). Koulupäivää oli ensimmäisen kerran lyhennetty myös 2. vuosiluokalla (11 %; n=10), 4. vuosiluokalla (11 %; n=10) ja 5. vuosiluokalla (11 %; n=10) sekä 3. vuosiluokalla (10 %; n=9) ja 8. vuosiluokalla (10 %; n=9). (Kuvio 4.) Yhdessä tapauksessa vastaaja ei tiennyt millä perusopetuksen vuosiluokilla oppilaan koulupäivää oli lyhennetty.



KUVIO 4. Oppilaan koulupäivää lyhennetty ensimmäisen kerran (N=92)

Lyhennettyä koulupäivää käyvistä oppilaista 48 %:lla (n=44) koulupäivän lyhentämispäätöksiä oli tehty useampana vuotena. Kaikissa tapauksissa vuodet olivat peräkkäisiä vuosia. Lyhennettyä koulupäivää käyvistä oppilaita 34 %:lla (n=31) koulupäivää oli lyhennetty kahtena peräkkäisenä vuotena, kuten ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla, 10 %:lla (n=9) kolmena peräkkäisenä vuotena ja 4 %:lla (n=4) neljänä peräkkäisenä vuotena.

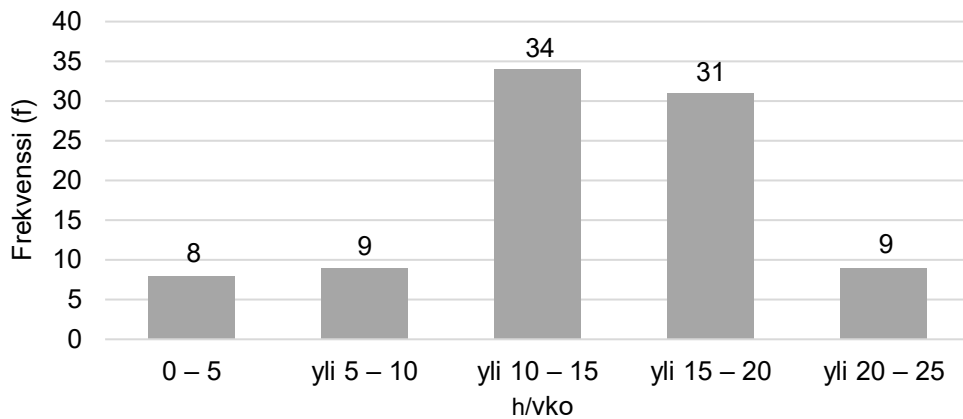
4.2.3 *Kuinka paljon oppilas on ollut koulussa lyhentämispäätöksen aikana?*

Oppilaat ovat lyhentämispäätöksen aikana olleet pääsääntöisesti koulussa kaikkina viitenä koulupäivänä (ka.=4,80; kh.=0,56). Oppilaista 87 % (n=80) oli koulussa viitenä päivänä viikossa, 8 % (n=7) neljänä päivänä viikossa ja 5 % (n=5) kahtena tai kolmena päivänä viikossa (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Kuinka monena koulupäivänä oppilas on koulussa viikossa (N=92)

	n	%
2 päivänä	1	1
3 päivänä	4	4
4 päivänä	7	8
5 päivänä	80	87
Yhteensä	92	100

Valtaosa (71 %; n=65) oppilaista oli koulussa yli 10 – 20 tuntia viikossa. Oppilaista 37 % (n=34) oli koulussa yli 10 – 15 tuntia viikossa ja 34 % (n=31) yli 15 – 20 tuntia viikossa. Oppilaista 10 % (n=9) oli koulussa yli 5 – 10 tuntia viikossa ja 9 % (n=8) viisi tuntia tai vähemmän viikossa. Oppilaista 10 % (n=9) oli koulussa yli 20 – 25 tuntia viikossa. (Kuvio 5.)



KUVIO 5. Kuinka monta tuntia oppilas on koulussa yhteensä viikossa (N=91)

Oppilaat olivat keskimäärin koulussa noin 15 tuntia viikossa (ka.=15,30; kh.=4,97) eli noin kolme tuntia päivässä, jos oppilaat ovat jokaisena päivänä koulussa saman verran. Vähimmillään oppilas oli koulussa kolme tuntia viikossa ja enimmillään 25 tuntia viikossa. Keskiarvot koulussa olluissa tuntimäärissä viikossa vaihtelivat 12,75–16,69 tunnin välillä. Vähiten koulussa oltiin 1. ja 2. vuosiluokalla ja eniten 7.–9. vuosiluokilla. Kuitenkin verratessa koulussa oltuja tuntimääriä tuntijakoasetuksen mukaisiin vähimmäistuntimääriin, suhteelliset erot nousivat melko suuriksi. Suhteessa eniten koulupäivää lyhennettiin 7.–9. vuosiluokilla, jolloin koulussa oltuja tunteja oli keskimäärin 44 % tuntijakoasetuksen mukaista tuntimäärää vähemmän. Suhteessa vähiten koulupäivää lyhennettiin 1. ja 2. vuosiluokalla, jolloin oppilaat olivat koulussa keskimäärin 33 % tuntijakoasetuksen mukaista tuntimäärää vähemmän. (Taulukko 8).

TAULUKKO 8. Oppilaiden koulussa olema tuntimäärä viikossa (h/vko) lyhennetyin koulupäivän aikana (N=91) sekä vertailu tuntijakoasetukseen

	n	min.	max.	ka.	kh.	keskivirhe	tuntijako- asetus ¹	poikkeama ² (h)	poikkeama ³ (%)
1.–2. lk.	16	5	16	12,75	3,42	,854	19	6,25	33
3.–4. lk.	21	3	22	14,19	4,37	,953	23	8,81	38
5.–6. lk.	17	3	24	16,06	6,57	1,594	24	7,94	33
7.–9. lk.	37	3,5	25	16,69	4,69	,770	30	13,31	44
Yhteensä	91	3	25	15,30	5,00	0,524			

¹ Tuntijakoasetuksen mukainen keskimääräinen vähimmäistuntimäärä viikossa (h/vko)

² Keskiarvon poikkeama tuntijakoasetuksen mukaisesta keskimääräisestä vähimmäistuntimäärästä viikossa

³ Kuinka paljon vähemmän lyhennettyä koulupäivää käyvät oppilaat olivat koulussa tuntijakoasetukseen verrattuna

4.3 Muun opetuksen tai ohjatun toiminnan järjestäminen

Lyhennettyä koulupäivää käyvistä oppilaista 39 %:lle (n=36) oli järjestetty muuta opetusta ja/tai ohjattua toimintaa ajalle, jona oppilas ei osallistu varsinaiseen opetukseen. Oppilaista 15 %:lle (n=14) oli järjestetty ohjattua toimintaa, 14 %:lle (n=13) sekä muuta opetusta että ohjattua toimintaa ja 10 %:lle (n=9) muuta opetusta. (Taulukko 9.)

TAULUKKO 9. Järjestetäänkö oppilaille muuta opetusta tai ohjattua toimintaa (N=92)

	n	%
Ei ole	56	61
Kyllä, ohjattua toimintaa	14	15
Kyllä, muuta opetusta ja ohjattua toimintaa	13	14
Kyllä, muuta opetusta	9	10
Yhteensä	92	100

Valtaosalle (61 %; n=56) lyhennettyä koulupäivää käyvistä oppilaista ei ollut järjestetty muuta opetusta tai toimintaa. Näin vastanneista 54 oli perustellut tätä avoimeen kenttään, jotka luokiteltiin erilaisiin syihin (taulukko 10). Yleisin syy sille, ettei muuta opetusta tai ohjattua toimintaa ollut järjestetty, oli oppilaan kuormittuminen tai jaksaminen. Kuormittumiseen ja jaksamiseen liittyviä mainintoja oli 20. Vastauksissa painotettiin, että tavoitteena oli nimenomaan vähentää kuormitusta ja tukea jaksamista. Viidessä vastauksessa perusteluna oli, että kouluympäristö tai sosiaalinen ympäristö itsessään lisää oppilaan kuormitusta, minkä vuoksi ohjattua toimintaa ei ole järjestetty.

Toiseksi yleisimpänä syynä mainittiin, että oppilas ei paikalla tai oppilas on kotona. Kymmenessä vastauksessa mainittiin, että oppilas on tuolloin kotona, oppilas lähtee koulupäivän jälkeen kotiin tai oppilas ei ole koululla. Seitsemässä vastauksessa syyksi mainittiin se, että oppilas tekee opettajan ohjaamat tehtävät kotona, suorittaa tavoitteet lyhennetyn koulupäivän aikana tai tekee jaksamisen tai mahdollisuuksien mukaan tehtäviä kotona. Myös seitsemässä vastauksessa mainittiin, että

muun opetuksen tai ohjatun toiminnan järjestämiseen ei ole resursseja. Viidessä tapauksessa katsottiin, että muu opetus tai ohjattu toiminta ei ole tarpeellista tai oppilas ei hyötyisi siitä. Neljässä vastauksessa syyksi mainittiin oppilaan väkivaltaisuus tai oppilaan tai tämän huoltajan haluttomuus tai kieltäytyminen. Muiksi syiksi sille, miksi muuta opetusta tai ohjattua toimintaa ei ollut järjestetty, oli muun muassa mainittu huoltajan kanssa sovitut järjestelyt, että ”oppilas ei ole oppimiskykyinen”, ”koska koulu on syy ongelmiin”, ”koska kaikki opetusaika on opetusta” tai että oppilas on koulun ulkopuolisen avun piirissä.

TAULUKKO 10. Syyt, miksi oppilaalle ei ole järjestetty muuta opetusta tai ohjattua toimintaa, luokittelu (N=54)

	n	%
Oppilaan jaksaminen/kuormittuminen	20	38
Oppilas ei ole paikalla tai oppilas on kotona	10	19
Suorittaa koulutyön lyhennetyin koulupäivän aikana koulussa/tekee koulutehtäviä kotona	7	13
Ei resurssia	7	13
Ei katsottu olevan tarpeen/hyötyä	5	9
Väkivaltaisuus/oppilas ei suostu osallistumaan	4	8
Muu	8	15
Yhteensä	61	

Koulupäivän ulkopuolella oppilaan mainittiin käyvän terapiassa (kolme mainintaa) sekä harrastavan ja näkevän kavereita jaksamisen mukaan (yksi maininta). Yhdessä vastauksessa mainittiin, että oppilaalla on tukihenkilö mukana kotona.

4.3.1 *Miten muu opetus tai ohjaus on järjestetty?*

Opettajista 39 % (n=36) vastasi, että lyhennettyä koulupäivää käyvälle oppilaalle oli järjestetty muuta opetusta tai ohjattua toimintaa. Heistä 29 vastasi avoimeen kysymykseen, jossa kysyttiin, miten muu opetus tai ohjaus on järjestetty (taulukko 11.)

Muu opetus tai ohjattu toiminta oli yhdeksässä maininnassa järjestetty oppilashuollon, oppimisen ja/tai koulunkäynnin tukena. Tähän sisältyi koulunkäynnin ohjaajan kanssa toimiminen (neljä mainintaa), erityisopettajan antama opetus (kaksi mainintaa), kuraattoripalvelut ja oppilashuollollinen tuki. Opetus oli järjestetty moniammatillisena yhteistyönä. Yhdeksässä tapauksessa muu opetus oli järjestetty etätehtävinä, etäopetuksena kotona tai kotiopetuksena. Kahdeksassa vastauksessa mainittiin oppilaan terapiaa tai muu valmennus, kuten musiikki-, toiminta-, puhe-, hevos- ja fysioterapia sekä neuropsykiatrinen valmennus.

TAULUKKO 11. Miten muu opetus tai ohjattu toiminta on järjestetty, luokittelu (N=29)

	n	%
Oppilashuollon, oppimisen ja/tai koulunkäynnin tuki	9	23
Etätehtävät kotona	9	23
Terapia tai muu ulkopuolinen valmennus	8	20
Perheen ulkopuolinen aikuinen tukee koulun ulkopuolella	5	13
Laitostoiminta	4	10
Iltapäiväkerho tai muu kerhotoiminta	3	8
Muu	2	5
Yhteensä	40	

Viidessä vastauksessa mainittiin, että oppilaalla on perheen ulkopuolinen aikuinen, joka tukee koulun ulkopuolella. Aikuinen oli pääasiassa sosiaalihuollon työntekijä. Tukena oli tukihenkilöitä, nuorisotyöntekijöitä, perhetyöntekijä tai sosiaaliohjaaja, jotka auttoivat esimerkiksi kotiliikuntatunneilla ja läksyissä. Neljässä vastauksessa mainittiin oppilaalla olevan toimintaa lastenkodissa, osastolla, asuntolassa tai nuorisokodissa. Kolmessa vastauksessa mainittiin, että oppilas meni koulun jälkeen iltapäiväkerhoon. Muihin mainintoihin sisältyi huoltajien tuki ja sosiaalipalveluiden tuki.

4.4 Koulupäivän lyhentäminen oppilaan tukikeinona

Opettajista 42 % (n=39) koki koulupäivän lyhentämisen ja muun järjestetyn tuen muodostavan oppilaan tarpeita vastaavan tukiverkon. Opettajista 41 % (n=38) koki, että koulupäivän lyhentäminen ja muu järjestetty tuki muodosti osittain oppilaan tarpeita vastaavan tukiverkon ja 16 % (n=15) että koulupäivän lyhentäminen ja muu järjestetty tuki ei muodostanut oppilaan tarpeita vastaavaa tukiverkkoa. Opettajia pyydettiin lopuksi kuvailemaan heidän näkemystään koulupäivän lyhentämisestä oppilaan tukikeinona (taulukko 12).

TAULUKKO 12. Opettajien näkemyksiä koulupäivän lyhentämisestä, teemoittelu (N=61)

Teema	n	Esimerkkejä
Lyhennetty koulupäivä korjaavana toimenpiteenä	29	Kuormituksen vähentäminen; myönteiset kokemukset koulusta ja itsestä oppijana; yksilölliset ja realistiset tavoitteet
Huoli muusta tuesta, lyhennys ei auta tai riitä	23	Hyödyttömyys jos ei muuta tukea; keino selviytymiseen; sopivan tukimuodon etsiminen ja odottelu
Ainoa vaihtoehto, välttämättömyys	12	Sairasloman vastine; ainoa keino saada oppilas kouluun; ainoa keino, jolla koulunkäynti onnistuu
Tahojen välinen yhteistyö ja vastuu	11	Kodin ja koulun yhteistyö; eri tahojen yhteiset tavoitteet; vastuunjako ja vastuu kokonaisuudesta

Keskeiseksi teemaksi nousi vastauksissa huoli muusta tuesta ja siitä, että lyhennys ei korjaa mitään tai se ei yksin riitä korjaamaan tilannetta, joka nousi esille 23 vastauksessa. 10 vastauksessa mainittiin, että koulupäivän lyhennys ei auttanut oppilasta. Kahdessa vastauksessa mainittiin koulupäivän lyhentämisen olevan tapa säilyttää lasta muutama tunti päivässä koulussa tai selviytyä päivistä:

”Auttaa pitämään pakan kasassa ja selviämään päivistä, mutta ei todellakaan ratkaise oppilaan tai ympäristön ongelmia. Resurssit eivät vain riitä oppilaan tarpeiden kohtaamiseen. Koulupäivän lyhentäminen on kuin avohaavaan laitettava sideharso, se pitelee verenvuodon kurissa jonkin aikaa, mutta ei todellakaan paranna haavaa ja vuotaa väistämättä jossain kohti läpi...”

Yhdessä vastauksessa mainittiin myös, että koulupäivän lyhennyksestä ei ole hyötyä, koska oppilas ei suoriudu lyhyistäkään päivistä. Toisessa koulupäivän lyhennys nähtiin yrityksenä auttaa lukuvuosi loppuun. Eräs opettaja nosti esiin huolen siitä, että kun oppilas ei aina tule kouluun lyhyemmästä päivästä huolimatta, eikä kotonakaan ei ole tukea koulukäyntiin, oppilas jää suorituksissa jälkeen. Kahdessa vastauksessa lyhennetyin koulupäivän nähtiin olevan resurssipulan ratkaisu, kun oppilaan tarpeisiin ei kyetä vastaamaan. Yksi opettajista kirjoitti, että oppilas ei oikein asetu kouluun, sillä kun päivät ovat niin lyhyet: oppilas on aina menossa tai tulossa. Eräs opettaja piti lyhennystä turhana ja syynä siihen, että oppilas oli oppinut alisuorittamaan.

Kahdeksassa vastauksessa mainittiin koulupäivän lyhentämisen mahdollistavan koulunkäynnin siihen saakka, kunnes oppilas saa parempaa ja kohdennetumpaa tukea. Näissä tapauksissa kolmessa oppilas jo odotti paikkaa pienluokassa, erityisluokassa tai erityiskoulussa. Yhdessä oppilaan koulupäivän lyhennyksen katsottiin toimivan tilanteessa, jossa täyden koulupäivän mahdollistavaa tukea ei ollut löytynyt kovasta etsinnästä huolimatta:

”Vaikka oppilaan koulunkäynnin tukemiseksi on tehty monenlaisia kokeiluja, mikään niistä ei ole vielä kantanut niin, että lapsi kykenisi täyteen koulupäivään. Nykyinen tuntimäärä toimii ja oppilas saa hyvänä päivänä koulutyötä tehtyä aktiivisesti.”

Viidessä vastauksessa mainittiin koulupäivän lyhentämisen toimineen väliaikaisena ratkaisuna, esimerkiksi tarpeen ollessa hetkellinen tai yllättävä tai kun etsitään sopivaa hoitotasapainoa tai tukimuotojen toimivuutta. Akuutissa vaiheessa koulupäivän lyhentämisen nähtiin rauhoittavan tilannetta ja keventävän kuormaa. Kaikissa vastauksissa korostui, että koulupäivän lyhennys ei yksin riitä korjaamaan tilannetta eikä se välttämättä takaa tarvittavan hoidon saamista. Myös opetuksen muun tuen nähtiin olevan tärkeää aikana, jonka oppilas on koulussa. Yhdessä vastauksessa opettaja kirjoitti koulupäivän lyhentämisen olevan tyhjää parempi, vaikka oikeanlaista tukea oppilas saisi sairaalakoulussa. Yhdessä vastauksessa nostettiin esille, että haasteena on myös järjestää oppilaalle järkevää toimintaa ajalle, jona oppilas ei ole koulussa.

Koulupäivän lyhennyksen välttämättömyys nousi teemaksi 12 vastauksessa. Koulupäivän lyhentämisen nähtiin näissä vastauksissa olevan ainoa tapa, jolla koulukäynti onnistuu tai oppilas saatiin käymään koulua edes vähän (neljä mainintaa) ja/tai jolla voitiin turvata koulun muiden oppilaiden ja aikuisten työympäristö

(kolme mainintaa). Myös silloin kun oppilas ei vain kykene pidempiin päiviin (viisi mainintaa) koulupäivän lyhennys nähtiin välttämättömänä. Yhdessä vastauksessa viitattiin koulupäivän lyhentämiseen sairasloman vastineena, kerran oppilailla ei ole oikeutta sairaslomaan.

”Lapsellakin tulisi olla oikeus sairaslomaan, myös psyykkisistä syistä. Tämä on se minkä laki meille sallii. --”

Keskeiseksi teemaksi vastauksissa nousi myös eri tahojen välinen yhteistyö ja vastuunjako, joka mainittiin 11 vastauksessa. Toimiva yhteistyö ja tiedonkulku nähtiin erittäin olennaisena. Kahdessa vastauksessa koettiin, että lyhentäminen ei toimi, sillä yhteisymmärrystä kodin kanssa ei ole. Toisessa mainittiin, että hoitoa on vaikea saada, kun koti pitää koulua ongelmien syynä. Kahdessa vastauksessa eri tahojen yhteiset ja jaetut tavoitteet, kuten tavoite kuntoutumisesta ja palaamisesta lakisääteiseen tuntimäärään, nostettiin olennaiseksi, sillä koulu yksin ei tee päätöstä tuntimäärien muutoksesta, eikä annetusta tuesta oppilaalle ja tämän perheelle. Yhdessä vastauksessa toivottiin parempaa ”kopin ottamista” ulkopuolisilta tahoilta, sillä lyhennys ei itsessään hoida:

”Toimii osittain. Ei silti takaa, että oppilaan tilanne otettaisiin koulun ulkopuolella riittävän tarkkaan seurantaan / johtaisi tarvittaviin toimiin. Väliaikaisena ratkaisuna voi olla hyvä ja toimiva. Rauhoittaa tilannetta ja oppilas saa onnistumisia. Mutta koulun ulkopuolisten tahojen parempaa ’kopin ottamista’ toivoisin > lyhennys ei hoida tai sinänsä paranna mitään.”

Kahdessa vastauksessa koulun vastuunjako yläkoulun puolella nähtiin olennaisena käytännön järjestelyiden kannalta: jollakin täytyy koulussa olla vastuu kokonaisuudesta. Toiveena oli myös selkeämpi ohjeistus koulupäivän lyhentämisestä juuri käytännön tasolla.

Yhdeksi suurimmaksi teemaksi nousi näkemys koulupäivän lyhentämisestä korjaavan toimena ja merkittävänä oppilaan tukena, joka mainittiin 29 vastauksessa. Koulupäivän lyhentämisen nähtiin vähentävän oppilaan kuormitusta ja tukevan tämän jaksamista. Kahdeksassa vastauksessa mainittiin jaksamisen riittävän lyhyempiin koulupäiviin, jolloin oppilaan nähtiin saavan myönteisiä kokemuksia koulusta ja onnistumisen kokemuksia itsestään oppijana sekä mahdollisesti myös luokkaverina:

”Oppilas saa onnistumisen kokemuksia: Niillä tunneilla, kun hän kykenee opiskelemaan ja oppimaan, hän saavuttaa yksilöllisiä tavoitteitaan. Lisäksi näillä tunneilla hän saa luokkatoverina positiivisia kokemuksia, koska käytös ei häiritse muita, jolloin muut näkevät hänestä myös ´rauhallisen´ puolen. Oppilaan koulumyönteisyys säilyy, kun jaksaa ne tunnit, kun on koulussa.”

Lyhennetyn koulupäivän nähtiin vaikuttavan myönteisesti kolmessa tapauksessa myös oppilaan tunne-elämän ongelmiin ja tunteiden säätelyyn, kuten turhautumiseen ja pettymyksensietokykyyn. Oppilaan nähtiin olevan rauhallisempi ja pitkäpinmaisempi. Yksi opettaja mainitsi lisäksi koulupäivän lyhentämisen vaikuttaneen myönteisesti lisäksi oppilaan stressitasoon, oppimiseen sekä kokonaisvaltaiseen koulunkäyntikykyyn. Opettajan mukaan oppilas on myös kertonut pystyvänsä keskittymään kotona paremmin. Yhdessä tapauksessa mainittiin, että lyhennetty koulupäivä auttoi myös kotia jaksamaan.

Koulupäivän lyhennyksen mainittiin helpottaneen tilannetta myös niin, että yhden oppilaan mainittiin kokevan koulunkäynti vähemmän ahdistavana ja toinen oppilas oli saatu tulemaan kouluun päivittäin. Yksi opettaja kirjoitti lyhennetyn koulupäivän olevan keino, jolla oppilas voi saada työskentelyrutiineista kiinni ja myönteisiä kokemuksia itsestään koululaisena tilanteessa, jossa tällä on erittäin huonoja kokemuksia koulunkäynnistä. Yksi opettaja kirjoitti, että työkuorma ei tunnu oppilaasta liialliselta, kun tämä saa keskittyä olennaisimpaan ja toinen kirjoitti, kuinka oppilas iloitsee, kun kahden viikon jälkeen saa oppiaineita pois käsistään. Lyhennetty koulupäivä nähtiin hyvänä vaihtoehtona myös silloin, kun arki olisi koulupäivän ja hoidollisten seikkojen vuoksi raskas, mutta nosti samalla esille huolen siitä, että lyhyt koulupäivä vaikeuttaa edistymistä opinnoissa. Eräs opettaja lopetti vastauksensa ytimekkäästi:

”Mielestäni jossain tapauksissa lyhentäminen tukee oppilaan kasvua kehitystä ja oppimista, kun taas täydet päivät tekisivät hallaa oppimiselle ja kehitykselle. Lyhennettyyn päivään ei todellakaan lähdetä kevein perustein, vaan sille pitää olla vankat perusteet. Myöskin virasto niitä edellyttää mikä on hyvä, koska silloin valvotaan myös oppilaan oikeuksia. Muutenkin ajatus tulee aina olla: mikä ratkaisu oppilaille on paras.”

5 POHDINTA

5.1 Koulupäivää lyhennetään useimmiten psyykkisistä syistä ja pojilla

Tutkimuksessa havaittiin, että koulupäivää lyhennetään useimmiten psyykkisistä syistä. Lyhennettyä koulupäivää käyvistä oppilaista 66 % sai lasten- tai nuorisopsykiatrista polikliinista hoitoa ja 18 % nuorten mielenterveyspalveluja. Koulupäivän lyhentämisen syissä painottui psyykkiseen terveydentilaan, tunne-elämän ongelmiin, sosioemotionaalisiin ongelmiin sekä häiriökäyttäytymiseen ja väkivaltaisuu-teen liittyvät syyt. Vaikka koulunkäyntikykyä ei tule arvioida pelkästään käytösoireiden perusteella (Puustjärvi & Luoma 2019), käytösoireilun kuvailu oli hyvin tyyppillistä koulupäivän lyhennyksen syiden tarkemmassa kuvailussa. Tulos tukee Ojalan (2017) huomiota siitä, että psyykinen oireilu näkyy opettajille eniten ulospäin suuntautuneena impulsiivisena käytöksenä ja toimintana.

Huomattava tulos on myös, että jopa kolme neljästä lyhennettyä koulupäivää käyvistä oppilaasta on poikia. Huomio myötäilee myös Ruudun (2019, 113) havaintoa siitä, että psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa olevat pojat saivat merkittävästi vähemmän opetusta kuin tytöt sekä ennen että jälkeen sairaalaopetusjakson. Yhtenä selittävänä tekijänä voidaan esittää aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan herkästi ulospäin suuntautuneena käytösoireiluna ilmenevät neuropsykiatriset häiriöt (Kaltiala-Heino, Ranta & Fröjd 2010; Kumpulainen ym. 2016) ovat pojilla tyyppisempiä kuin tytöillä (Sourander & Marttunen 2016, 117–118). Opettajat myös kokevat erityisesti väkivaltaisten psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamisen hankalana (Blomberg 2008) ja tämä herättääkin opettajissa kokemuksia ammatillisesta riittämättömyydestä ja osaamattomuudesta (Ojala 2017, 67–71). Koulupäivää voidaan myös lyhentää pyrkimyksenä vähentää tilanteita, joissa psyykinen oireilu saattaa kärjistyä. Huomionarvoista on myös, että tapauksista noin 14 %:ssa koettiin, että koululla ei ole resursseja vastata oppilaan tarpeisiin. Jos resursseja tukemiseen ei ole, voi vaihtoehtona olla selviytyminen.

Kuormittuminen, väsyminen, uupumus tai jaksaminen mainittiin usein koulupäivän lyhentämisen syyksi. Kuormittuminen saattaa aiheuttaa pitkäaikaista stressiä, joka selittäisi käytösoireita (ks. Sandberg 2000). Masennus ja ahdistuneisuus syövät

oppilaan voimavaroja, mikä voi olla syynä tutkimuksissa todettuun arvosanojen laskuun (Fröjd ym. 2008; Rogeers ym. 2004). Arvosanojen lasku voi taas aiheuttaa toistuvia kokemuksia omasta kyvyttömyydestä ja johtaa negatiiviseen kierteeseen (Au ym. 2007). Kuormittumiseen ja siitä johtuva toimintakyvyn aleneminen onkin yksi koulunkäytikyvyn arvioinnin osatekijöitä (Puustjärvi 2018; Puustjärvi 2017; taulukko1).

Koulupäivän lyhentäminen vähentää luonnollisesti oppilaan työkuormaa ja auttaa oppilasta jaksamaan, kun voimavarat ovat vähissä. Lisäksi kuormituksen vähentyessä vähenee samalla väsymisestä johtuva käytösoireilu. Näissäkin tapauksissa olisi oleellista, että kuormitusta vähennettäessä keskitytään myös siihen, miksi oppilas kuormittuu niin paljon. Elämätilanteeseen liittyvät tekijät, mahdolliset oppimisvaikeudet taustalla, masennus ja ahdistuneisuus sekä stressi vaativat usein monialaista apua ja tukea.

Yhdessäkään avoimessa vastauksessa ei puhuttu suoraan oppilaan koulumotiivaatiosta, mutta mainintoja hankaluudesta saada oppilasta kouluun sen sijaan oli. Koulupäivän lyhentäminen nähtiin ratkaisuna myös koulukäymättömyyteen. Koulukäymätön oppilas yritettiin saada käymään koulua edes vähän laskemalla vaatimustaso. Tämä tukee aiempia huomioita siitä, että koulupäivän lyhentäminen voisi olla ratkaisu koulukäymättömyyteen (mm. Sergejeff, Pilbacka-Rönkä & Mantila 2019; Kearney 2008). Koulupäivää lyhennettiin myös oppilailta, joiden hoitojen järjestäminen sitä vaati: jos terapiat tai muut sairauden hoitoon tai kuntouttamiseen liittyvät hoidot veivät paljon aikaa ja energiaa, oppilaan koulupäivää oli päädytty lyhentämään. Tässä tutkimuksessa esiin nousseet syyt koulupäivän lyhentämisiin myötäilevät melko hyvin myös Oxfordshiren kunnanvaltuuston ohjeistusta (2017, 2–3) siitä, millaisissa tilanteissa lukujärjestystä voidaan lyhentää.

Näiden vastausten perusteella on kuitenkin mahdotonta arvioida, mitkä ovat hyviä syitä koulupäivän lyhentämiseen ja mitkä eivät. Arvio oppilaan koulunkäytikyvystä ja päätös koulupäivän lyhentämisestä tulee tehdä monialaisessa yhteistyössä asiaankuuluvien ammattilaisten kanssa. Oppilaan koulunkäytikykyyn vaikuttaa monet keskinäisessä vuorovaikutuksessa olevat tilannesidonnaiset tekijät. Syyt siihen, miksi juuri koulupäivän lyhentämiseen on päädytty, ovat jo tämän vuoksi moninaisia ja yksilöllisiä. Yhtenäistä linjaa koulupäivän lyhentämisiin ei liene myöskään siksi, että yhtenäistä kansallista toimintamallia koulupäivän lyhentämisen käytöstä ei ole.

5.2 Päätökset lyhennetystä koulupäivästä

Perusopetusasetuksen mukaisesta tuntimäärästä voidaan poiketa, eli opetus voidaan järjestää toisin kuin perusopetuslaissa säädetään, mikäli oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot, jos perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta, tai se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä (Perusopetuslaki 628/1998, 18 §). Jokaisella lyhennettyä koulupäivää käyvällä oppilaalla tulisi siis olla päätös erityistä opetusjärjestelyistä. Lyhennettyä koulupäivää käyvistä oppilaista 76 %:lla oli päätös erityisistä opetusjärjestelyistä, 16 %:lla erityiset opetusjärjestelyt oli merkitty HOJKSiin ja 8 %:lla oppilaista ei ollut päätöstä erityisistä opetusjärjestelyistä eikä järjestelyjä ollut merkitty HOJKSiin. Kysymys kuitenkin herää, miten lyhennetty koulupäivä on kirjattu tapauksissa, joissa päätöstä erityisistä opetusjärjestelyistä ei ole eikä sitä ole merkitty HOJKSiin. Päätös erityisistä opetusjärjestelyistä on hallintopäätös ja myös oppilaan oikeusturvan toteutumisen kannalta merkittävä. Tiedossa on nimittäin tapauksia, joissa päätös koulupäivän lyhentämisen on tehty ilman riittäviä perusteita (Lukkarinen 2020).

Yli puolet oppilaista oli käynyt lyhennettyä koulupäivää puoli vuotta tai vähemmän. Kuitenkin 27 % oppilaista oli käynyt lyhennettyä koulupäivää yli vuoden ja heistä hieman yli puolet yli kaksi vuotta. Kuntoutuminen vakavasta sairaudesta tai mielenterveyden häiriöstä ei tapahdu hetkessä vaan voi viedä vuosiakin, mikä voisi selittää näin pitkiä koulupäivän lyhennyksiä. Jos oppilas käy lyhennettyä koulupäivää pitkään, vaikuttaa se väistämättä myös oppilaan opintojen edistymiseen. Tutkimuksessa ei selvitetty onko lyhennettyä koulupäivää käyvällä oppilaalla yksilöllistetty oppimäärä yhdessä tai useammassa oppiaineessa.

Oppilaiden päivää oli tyypillisesti lyhennetty ensimmäisen kerran ensimmäisellä tai seitsemännellä luokalla, eli koulupolun nivelvaiheissa. Ensimmäiset lyhennykset vähenivät alakoulun ja yläkoulun loppua kohden, mikä viittaisi siihen, että lyhennetty koulupäivä otetaan helposti käyttöön heti kouluun tultaessa. Hieman alle puolella lyhennettyä koulupäivää käyvistä oppilaista koulupäivää oli lyhennetty useampana peräkkäisenä vuotena. Tämä voi viitata siihen, että koulupäivän lyhentäminen on tukikeinona jatkuva ja että päätöksiä tarkastetaan säännöllisesti. Kuitenkin liki 70 %:lla päätös lyhennetystä koulupäivästä oli voimassa toistaiseksi ja vain noin

kolmasosalla oppilaista päätös lyhennetystä koulupäivästä oli määräaikainen. On todennäköistä, että toistaiseksi voimassa olevia päätöksiä tarkastetaan aina tarpeen mukaan.

Lyhennettyä koulupäivää käyvät oppilaat olivat pääosin kaikkina viitenä koulupäivänä koulussa yhteensä keskimäärin noin 15 tuntia viikossa eli kolme tuntia päivässä. Huomattavaa oli se, kuinka viikkotuntimäärän poikkeama tuntijakoasetukseen verrattuna kasvoi ylemmille luokille mentäessä. Siinä missä 1. ja 2. vuosiluokalla lyhennettyä koulupäivää käyvät oppilaat kävivät 33 % vähemmän koulua verrattuna tuntijakoasetuksen mukaiseen tuntimäärään, 7.–9. vuosiluokalla lyhennettyä koulupäivää käyvät oppilaat kävivät jo 44 % tuntijakoasetuksen mukaista tuntimäärää vähemmän koulua. Luvut eivät tosin ole täysin vertailukelpoisia, koska aineistolle ei tehty määrällisiä testejä. Näin suuri vaje viikoittaisessa tuntimäärässä herättää kysymyksen siitä, saavuttaako oppilas oppimistavoitteet lyhyemmän koulupäivän aikana vai onko oppilaan oppimäärää yksilöllistetty. On myös tutkimisen arvoista, aiheuttaako lyhennetyn koulupäivän osittaiset koulupoissaolot samoja haittavaikutuksia kuin koulupoissaolututkimuksessa on havaittu (mm. Eaton 2012, 272; Eaton, Brener & Kann 2008).

5.3 Käsitukset muusta opetuksesta ja ohjauksesta ovat kirjavia

Perusopetusasetuksen mukaan ”oppilaalle, joka on muutoin kuin tilapäisesti vapautettu jonkin aineen opiskelusta, tulee järjestää vastaavasti muuta opetusta tai ohjattua toimintaa”. Vain jos oppilaalla voidaan katsoa perusopetuslain 18 §:n 1 momentin mukaisesti olevan joiltain osin ennestään perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot, oppilas voidaan huoltajan pyynnöstä vapauttaa edellä mainitusta muusta opetuksesta tai ohjatusta toiminnasta. (Perusopetusasetus 852/1998, 5 §.)

Tutkimuksessa selvisi, että jopa 61 %:lle lyhennettyä koulupäivää käyvistä oppilaista ei ollut järjestetty muuta opetusta tai ohjattua toimintaa, mikä on hälyttävän paljon. On mahdollista, että lyhennettyä koulupäivää käyvä oppilas on tilapäisesti vapautettu jonkin aineen opiskelusta. Vaikuttaisi kuitenkin epätodennäköiseltä, että lyhennettyä koulupäivää käyvällä oppilaalla katsottaisiin olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot, sillä sitä ei mainittu yhdessäkään vastauksessa syyksi koulupäivän lyhentämiseen.

Vastauksissa mainittiin usein, että oppilaalla koulupäivää on lyhennetty juuri kuormituksen vähentämiseksi ja että muuta opetusta tai toimintaa ei ole järjestetty, koska oppilas ei jaksakaan muuta. Tapauksia ei tietenkään pystytä erittelemään, eikä arviota siitä, mitä oppilas jaksaa, voi tässä tutkimuksessa tehdä. Lähtökohtaisesti olisi yleisen hyvinvoinnin kannalta oleellista, että arki oli mielekästä. Vastauslomakkeissa oli jonkin verran mainintoja hankalasta perhetilanteesta, kuten vanhemman päihdeongelmasta. Pitkittyneillä vaikeilla elämäntilanteilla, sopimattomilla kasvatuskäytännöillä ja kaltoinkohtelulla on todettu olevan monia kauaskantoisia haittavaikutuksia (Kosola 2018; Russell ym. 2016; Santalahti, Petrelius & Lindberg 2015). Siksi erityisesti näiden oppilaiden kohdalla on ensiarvoisen tärkeää miettiä, mitä oppilas tekee aikana, jona tämä ei ole koulussa. Ovatko kotioloiset oppilaalle sellaiset, että oppilaan jaksamisen ja hyvinvoinnin kannalta on parempi, että oppilas on vähemmän koulussa ja enemmän kotona? Tai jos oppilas ei ole kotona, mitä hän vapaaajalla tekee ja missä hän sen viettää?

Kysymys muusta opetuksesta ja ohjatusta toiminnasta sisälsi kuitenkin paljon määrittelyyn liittyviä kysymyksiä. Vastaukset siihen, miksi muuta opetusta tai ohjattua toimintaa ei ollut järjestetty, olivat yllättävän samankaltaisia vastausten kanssa, joissa kuvattiin muun opetuksen ja ohjatun toiminnan järjestämistä. Syyksi miksi muuta opetusta ei järjestetty, mainittiin, että oppilas tekee kotitehtäviä kotona, mutta samalla muuksi opetuksiksi oli mainittu etätehtävät. Vastauksissa myös kerrottiin, että esimerkiksi terapiat kuormittavat lasta niin, että muuta ei ole järjestetty, mutta muuksi toiminnaksi kuvailtiin myös erilaisia terapioita. Mielenkiintoista oli myös se, että joissain vastauksissa mainittiin, että oppilaalle ei ole järjestetty muuta opetusta tai ohjattua toimintaa, koska oppilas on kotona tai oppilas ei ole paikalla.

Olennaiseksi nousikin kysymys siitä, mitä muu opetus tai ohjattu toiminta on sekä kenen vastuulla ja millä resursseilla muuta opetusta tai ohjattua toimintaa järjestetään. Jos kouluympäristö on oppilaalle kuormittava tai jopa vastenmielinen, tai oppilaalla on vakavia käytösoireita, mitä mielekästä ja kuntouttavaa muuta opetusta tai ohjattua toimintaa oppilaalle voidaan järjestää. Onko esimerkiksi iltapäiväkerho koulun tiloissa tai muu ohjattu toiminta tai opetus koulussa tälle oppilaalle paras vaihtoehto? Opiskeluhuollon resurssit ovat herättäneet huolta (Opetushallitus & THL/TedBM 2020; Kouluterveyskysely 2019), joten kysymys myös siitä, mitkä ovat

koulun resurssit järjestää oppilaalle mielekästä tekemistä, on oleellinen. Näihin ongelmiin toimintamalleja ja käytännön ohjeita kaivattaisiin ylemmältä taholta.

5.4 Opettajien näkemyksissä korostuvat yksilöllisen tuen ja yhteistyön merkitys

Opettajien näkemyksissä koulupäivän lyhentämisestä oppilaan tukikeinona nousi muutamia keskeisiä teemoja. Keskeiseksi huolenaiheeksi nousi huoli siitä, että suuressa osassa tapauksista koulupäivän lyhentäminen ei yksin riitä, vaikka se auttaakin silloin, kun oppilaan kuormitusta pitää vähentää. Oleellisena pidettiin yhteistyötä koulun henkilökunnan, sosiaali- ja terveystoimen sekä perheen kanssa, selkeää vastuunjakoja sekä yhteisiä tavoitteita. Tärkeänä pidettiin sitä, että kaikilla tavoilla oli tavoitteena oppilaan hyvinvointi ja kuntoutuminen sekä paluu normaaliin tuntimäärään. Yhteistyön ongelmat ja palvelujen pirstaloituneisuus ovat ongelmia, jotka ovatkin viimevuosina nousseet esille ja joita on lähdetty kansallisella tasolla kehittämään (mm. Autio 2018; Huikko ym. 2018; Socca 2018a; Socca 2018b; VIP-verkosto 2019).

Koulupäivän lyhentäminen nähtiin joissain tapauksissa resurssipulan ratkaisuna tai tapana säilyttää lasta koulussa muutama tunti päivässä. Tätä voisi selittää edellä mainitut palvelujen pirstaloituneisuus (Huikko ym. 2018) sekä resurssipula (Opetushallitus & THL/TedBM 2020). Koulupäivän lyhentämisen ei kuitenkaan koskaan tulisi olla ratkaisu resurssipulaan tai siihen, että ei ole muutakaan, mitä tilanteessa voisi tehdä. Kouluilla täytyy olla sellaiset keinot, joilla voidaan turvata kaksi perusopetuslaillista oikeutta: oppilaan oikeus opetukseen sekä oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Myös koulun henkilöstöllä on oikeus turvalliseen työympäristöön.

Koulupäivän lyhentämistä pidettiin toimivana silloin, kun oppilaan kuormitusta pitää vähentää ja kun koulutyö on tälle liikaa. Jatkuvista epäonnistumisista johtuva negatiivinen kierre (Au ym. 2007) saadaan katkaistua, kun tavoitteet asetetaan oppilaalle sopiviksi. On myös vähemmän ahdistavaa tulla kouluun, kun tavoitteet ovat realistiset ja omaa tasoa vastaavat. Tällöin mahdollistuvat myös onnistumisen kokemukset ja myönteiset kokemukset koulusta ja itsestä oppijana. Näkemys lyhennyksestä koulupäivästä sairasloman korvikkeena oli myös mielenkiintoinen. Kun op-

pilaan terveys ei kestä täysmääräistä opiskelua ja perusopetuslaki ei tunne sairaaloomaa, mahdollisuus koulupäivän lyhentämiseen nousee esille. Tällaisessa tapauksessa oppilas tarvitsee siis hallintopäätöksen saadakseen ”sairaloomaa”.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan heijastaa Lincolnin & Guban (1985) esittämiin luotettavuuden kriteereihin, jotka ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan esittämät tulokset vastaavat tutkittavien todellisuutta ja tarkoituseriä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten pätevyyttä myös laajemmassa joukossa ja toisessa kontekstissa. Varmuudella tarkoitetaan tutkimuksen reliabiliutta sekä tutkijan ja ulkoisten tekijöiden vaikutusta tutkimustuloksiin. Vahvistettavuudella viitataan tutkimuksen objektiivisuuteen. (Lincoln & Guba 1985, 219, 294–316.)

Uskottavuuteen pyrittiin toteuttamalla laadulliset analyysit mahdollisimman objektiivisesti. Sisällönanalyseissa pyrittiin olla tulkitsematta vastauksista enempää kuin mitä vastaaja oli kirjoittanut. Tulokset on esitelty sellaisina kuin ne vastauksissa ilmenivät ja niiden yksinkertaistettujen muotojen lähtökohtana ovat olleet kirjoitettujen tekstien sisällöt, ei niistä tehdyt syvemmät tulkinnat. Analysoitaessa kirjoitettuja vastauksia reflektoitiin jatkuvasti tutkijan ennakko-oletusten mahdollisia vaikutuksia kirjoitettujen vastausten tulkintaan. Epäselvät tekstit merkittiin ja niiden analysointiin palattiin myöhemmin. Koko aineisto päädyttiin käymään kokonaan läpi useampaan kertaan, mikä paransi tutkimuksen varmuutta. Kuitenkaan ei ollut mahdollista, että toinen henkilö olisi tarkastanut sisällönanalyysit, mikä osaltaan heikentää tutkimuksen vahvistettavuutta.

Tulosten yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä pohtiessa tulee ottaa huomioon, että ei ole tietoa siitä kuinka paljon lyhennettyä koulupäivää käyviä oppilaita suomalaisessa perusopetuksessa on. Voitaneen pitää varmana, että tämä kysely ei kattanut kaikkien lyhennettyä koulupäivää käyvien oppilaiden tapauksia. Tietoa ei siis ole siitä, kuinka ison osuuden lyhennettyä koulupäivää käyvistä oppilaista tämä tutkimus kattoi. Tämän vuoksi tulosten yleistettävyyteen tulee suhtautua harkiten. Tulokset kuitenkin myötäilevät aiempia löydöksiä erityisryhmiä koskevan tutkimuksen kanssa (Aluehallintovirastot 2015; Ruutu 2019).

Koulupäivän lyhentämisen syiden ryhmittelyn vaikeus pyrittiin tuomaan tekstissä selkeästi esille. Huomioon tulee myös ottaa mahdollinen monivalintakysymyksen aiheuttama ohjaava vaikutus avoimen kysymyksen vastauksiin. Tulee esimerkiksi huomioida, että koulupäivän lyhentämisen syiksi oli monivalinnassa annettu häiriökäyttäytyminen, väkivaltaisuus ja karkaamisongelmat. On siis mahdollista, että nämä vaihtoehdot ovat olleet helppoja valita, vaikka ne eivät olisikaan olleet varsinaisia syitä lyhentää koulupäivää. Syyt koulupäivän lyhentämiseen tulisi kuitenkin olla opettajilla selkeästi kirjattuina päätöksessä erityisistä opetusjärjestelyistä, joten monivalintakysymyksen vaihtoehtoja ei pidä ajatella liian ohjaavina: syiden olisi tullut olla lueteltuna ja kirjattuna jo ennen kyselyyn vastaamista. Avoi muuteen ja täsmällisyyteen pyrittiin liittämällä mahdollisuuksien mukaan avointen kysymysten vastauksiin monivalintakysymyksen vastaukset.

Muun opetuksen ja toiminnan järjestämiseen liittyvien tuloksien luokittelu sekä koulupäivän lyhentämiseen liittyvien näkemysten teemoittelu olivat sen sijaan yksinkertaisempia prosesseja jo siitä syystä, että niitä asioita kysyttiin vain yhdessä kysymyksessä. Tulososiossa tulokset on pyritty esittämään mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja johdonmukaisesti. Tutkimuksen reliaabeliutta ja validiteettia pyrittiin parantamaan kuvailemalla tutkimuksen eteneminen, aineistonkeruu ja tiedonkeruumenetelmät sekä aineistonkäsittely mahdollisimman seikkaperäisesti.

Tutkimuksessa oli jonkin verran käsitteen määrittelyyn liittyviä ongelmia. Esimerkiksi koulupäivän lyhentämisen monivalintakysymyksen vaihtoehdoissa ”hoidolliset syyt” oli voitu tulkita kahdella tavalla. Hoidolliset syyt on voitu tulkita niin, että syynä ovat hoitojen järjestämisestä johtuvat syyt tai koulupäivän lyhentämisellä on voitu itsellään tarkoitettu olevan hoidollinen tarkoitus.

Tuloksia lukiessa tulee myös ottaa huomioon, että tässä tutkimuksessa lyhennetyn koulupäivän syitä ja kokemuksista lyhennetystä koulupäivästä kysyttiin oppilaiden opettajilta. Opettajilta saadaan arvokkaita näkemyksiä koulun näkökulmasta. Kuitenkin myös muiden toimijoiden, etenkin perheen ja itse oppilaan näkökulma, olisi erittäin olennainen silloin, kun arvioidaan kokemuksia lyhennetyn koulupäivän toimivuudesta. Tuloksia tarkastellessa tulee siis ottaa huomioon, että annetut vastaukset ovat opettajien näkemyksiä lyhennettyyn koulupäivään liittyen. Lisäksi julkinen linkki sosiaalisessa mediassa karsii vastaajiksi sellaisia henkilöitä, jotka ovat kiinnostuneita asiasta ja joilla on asiasta jokin mielipide.

5.6 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Kuten aiemmin todettiin, tietoa lyhennetystä koulupäivästä ei juurikaan ole. Jotta aihetta voisi tutkia tarkemmin, olisikin oleellista tietää kuinka paljon suomalaisessa perusopetuksessa on lyhennettyä koulupäivää käyviä oppilaita. Tässä tutkimuksessa tutkittiin lyhennettyä koulupäivää hyvin yleisellä tasolla. Olisi tärkeää yhdistää tietoa siitä, mistä syistä oppilaan koulupäivää on lyhennetty ja mitä kaikkea tukea oppilas saa lyhennetyn koulupäivän juurisyihin. Tuen järjestämisen ja tuen yhteistyöprosessien tutkiminen tuottaisi arvokasta tietoa tuen kehittämiseksi.

Kiinnostavaa olisi myös tietää, miten lyhennettyä koulupäivää käyvien oppilaiden opetus on järjestetty ja millaisia oppimistavoitteita lyhennettyä koulupäivää käyvillä oppilailla on. Tässä tutkimuksessa huomattiin, että osa oppilaista käy lyhennettyä koulupäivää huomattavan pitkään. Etenkin näiden kohdalla olisi tärkeää tutkia, onko oppilailla yksilöllistetty oppimäärä tai vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. Tässä tutkimuksessa havaittiin muun opetuksen ja ohjatun toiminnan järjestämiseen liittyvien käytäntöjen olevan kirjavia. Tarkempi tutkimus toimivaksi koetuista opetusjärjestelyistä sekä muun opetuksen ja ohjatun toiminnan järjestämisestä olisi myös tarpeen. Tämä tuottaisi hyödyllistä tietoa oppilasta tukevan opetuksen ja kuntouttavan toiminnan järjestämiseksi, sillä vapaa-ajan merkitys kuntoutuksessa korostuu, kun oppilas on koulussa vähemmän.

Ensiarvoisen tärkeää olisi tutkia lyhennettyä koulupäivää ja sen vaikutuksia itse oppilaiden ja heidän huoltajiensa näkökulmasta. Tieto siitä, millaisena oppilaat kokevat lyhennetyn koulupäivän ja mitä he toivoisivat koulun ulkopuoliselta ajalta, on kuitenkin lähtökohtana oppilaslähtöiselle tuen suunnittelulle ja toteuttamiselle.

5.7 Tutkimuksen hyödynnettävyys

Lyhennetty koulupäivä voi olla monessa tapauksessa hyvä ratkaisu ja toimia oikeassa tilanteessa hyvänä tukena oppilaalle. On ollut kuitenkin epäselvää, millaisissa tilanteissa oppilaiden koulupäivää on päädytty lyhentämään. Tutkittaessa sitä, millaisissa tilanteissa oppilaiden koulupäivää on päädytty lyhentämään, päästään lähemmäksi tutkimusta siitä, millaisissa tilanteissa se on nähty toimivana. Tämä tutkimus vastasi osaltaan tähän tarpeeseen. Kun on tietoa siitä, miten lyhennettyä kou-

lupäivää käytetään, voidaan koulupäivän lyhentämiseen kehittää yhtenäistäviä toimintamalleja ja ohjeista sen käyttämiseen oppilaan tukikeinona. Näin voidaan edelleen kehittää oppilaan tukea yhä monipuolisemmaksi ja erilaisia tarpeita vastaavaksi. Tutkimus tarjosi myös tietoa kaikille kasvatusalan ammattilaisille. Kollegojen kokemukset ja erilaisten toimintamallien esille tuominen voivat auttaa opetushenkilöstöä tilanteissa, joissa koulupäivän lyhentäminen on ajankohtaista oman oppilaan kohdalla.

6 LÄHTEET

- Aalto-Setälä, T., Huikko, E., Appelqvist-Schmidlechner, K., Haravuori, H. & Marttunen, M. 2020. Kouluikäisten mielenterveysongelmien tuki ja hoito perustason palveluissa. Opas tutkimukseen, hoitoon ja vaikuttavien menetelmien käyttöön. Ohjaus 6/2020. Helsinki: THL. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-547-6>
- Almqvist, F., Kumpulainen, K., Ikäheimo, K., Linna, S. L., Henttonen, I., Huikko, E., Tuompo-Johansson, E., Aronen, E., Puura, K., Piha, J., Tamminen, T., Räsänen E. & Moilanen, I. 1999. Behavioural and emotional symptoms in 8–9-year-old children. *European Child and Adolescent Psychiatry* 8 (4). 7–16. Saatavilla: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FPL00010698.pdf>
- Aluehallintovirastot. 2015. Raportti peruspalvelujen valtakunnallisesta arvioinnista. <https://www.patio.fi/web/pepa-2015-valtakunnallinen>
- Au, R. C. P., Watkins, D., Hattie, J. & Alexander, P. Reformulating the depression model of learned hopelessness for academic outcomes. *Educational Research Review* 4 (2). 103–117.
- Autio, E. (toim.) 2018. Hyvinvoiva lapsi oppii ja kasvaa - varhaiskasvatus, koulu ja oppilaitos hyvinvoinnin tukena: Kehittämistyön tuloksia. Työpaperi 38/2018. Helsinki: THL. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-230-7>
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. 1961. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal Social Psychology* 63 (3). 575–582. Saatavilla: <https://pdfs.semanticscholar.org/3706/7acd33ad2ba2ed384baada06e7d74b800399.pdf>
- Bates, J. E., Goodnight, J. A., & Fite, J. E. 2008. Temperament and emotion. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (toim.). *Handbook of Emotions*. 3. painos. New York: Guilford Press. 485–496.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3868-629-1>
- Bradshaw, C. P., Schaeffer, C. M., Petras, H. & Ialongo, N. 2010. Predicting negative life outcomes from early aggressive-disruptive behavior trajectories: Gender differences in maladaptation across life domains. *Journal of Youth and Adolescence* 39. 953–966.
- Burleson, B. R. & Kunkel, A. 2002. Parental and peer contributions to the emotional support skills of the child: From whom do children learn to express support? *Journal of Family Communication* 2 (2). 81–97. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/233114231_Parental_and_Peer_Contributions_to_the_Emotional_Support_Skills_of_the_Child_From_Whom_Do_Children_Learn_to_Express_Support
- Eaton, D. K., Brener, N. & Kann L. K. 2008. Association of health risk behaviors with school absenteeism. Does having permission for the absence make a difference? *The Journal of School Health* 78 (4). 1746–1561.
- Eaton, S. 2012. Addressing the effects of missing school for children with medical needs. *Pediatric Nursing* 38 (5). 271–277.
- Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U. I., Marttunen, M. J., Koivisto, A-M., & Kaltiala-Heino, R. 2008. Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence* 31(4). 485-498. Saatavilla: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.006>

- Hakulinen, T., Hietanen-Peltola, M., Vaara, S., Merikukka, M. & Pelkonen, M. 2018. Ajanmukaiset käytänteet ja pitkät perinteet neuvolassa ja kouluterveydenhuollossa. Palvelujenseurantatutkimus 2016-2017. Raportti 11/2018. Helsinki: THL. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-190-4>
- Huikko, E., Santalahti, P., Tornainen-Holm, M., Vuori, M., Kovanen, L., Lämsä, R. & Tuulio-Henriksson, A. 2018. Lasten psykiatrisen erikoissairaanhoidon yhteistyö kuntien mielenterveyspalvelujen ja lastensuojelun kanssa. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 134(18). 1827–1836. Saatavilla: <https://www.duodecimlehti.fi/api/pdf/duo14504>
- Huttunen, M. 2017. Mielenterveyden häiriöt. Terveyskirjasto Duodecim. Verkkodokumentti. [Päivitetty 24.9.2017.] Viitattu 4.6.2019. Saatavilla: https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=lam00002
- Kaltiala-Heino, R., Ranta, K. & Fröjd, S. 2010. Nuorten mielenterveyshäiriöt koulumaailmassa. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 126 (17). 2033–2039. Saatavilla: <https://www.duodecimlehti.fi/duo99043>
- Kearney, C. A. 2008. Helping school refusing children and their parents. A guide for school-based professionals. Oxford University Press.
- Koivula, P. 2020. Oikeus saada opetusta koskee kaikkia – vai koskeeko?. PowerPoint-esitys 16.9.2020. Viitattu 25.10.2020. Saatavilla: <https://vip-verkosto.fi/wp-content/uploads/2020/09/Pirjo-Koivula-Oikeus-saada-opetusta-koskee-kaikkia-%E2%80%93-vai-koskeeko.pdf>
- Kosola, S. 2018. Tavallisten nuorten tavalliset vaivat: kenen niitä tulisi hoitaa ja millä resursseilla? Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 134 (8). 837–839. Saatavilla: <https://www.duodecimlehti.fi/duo14284>
- Koskinen, S., Lundqvist, A. & Ristiluoma, N. (toim.) 2012. Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi Suomessa 2011. Raportti 68/2012. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinninlaitos. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-769-1>
- Kouluterveyskysely. 2019. Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinninlaitos. Verkkodokumentti. Päivitetty 17.9.2019. Viitattu 7.6.2019. Saatavilla: https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2
- Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. 2016. Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Tallinna: Kustannus oy Duodecim.
- Kumpulainen, K. 2016. Kiusaaminen. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) 2016. Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Tallinna: Kustannus oy Duodecim. 101–104.
- Kunttu, K. 2009. Opiskeluterveys koostuu monen tekijän yhteistyöstä. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 27(1). 21–24. Tulostettu 31.5.2019. Saatavilla: https://www.ebm-guidelines.com/dtk/shk/avaa?p_artikkeli=ttl00577
- Levinson, J., Kohl, K., Baltag, V. & Ross, D. A. 2019. Investigating the effectiveness of school health services delivered by a health provider: A systematic review of systematic reviews. PLoS ONE 14 (6). Saatavilla: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212603>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications Inc.
- Lloyd, G., Stead, J. & Kendrick, A. 2003. Joined-up approaches to prevent school exclusion. Emotional and Behavioural Difficulties 8 (1). 77–91. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/13632750300507007>
- Lukkarinen, E. Lyhennetty koulupäivä ja muita kysymyksiä. HYKS-alueen VIP. PowerPoint-esitys 7.10.2020. Viitattu 9.11.2020. Saatavilla: <https://vip-verkosto.fi/wp-content/uploads/2020/10/Esko-Lukkarinen-Lyhennetty-koulupaiva-ja-muita-kysymyksia.pdf>

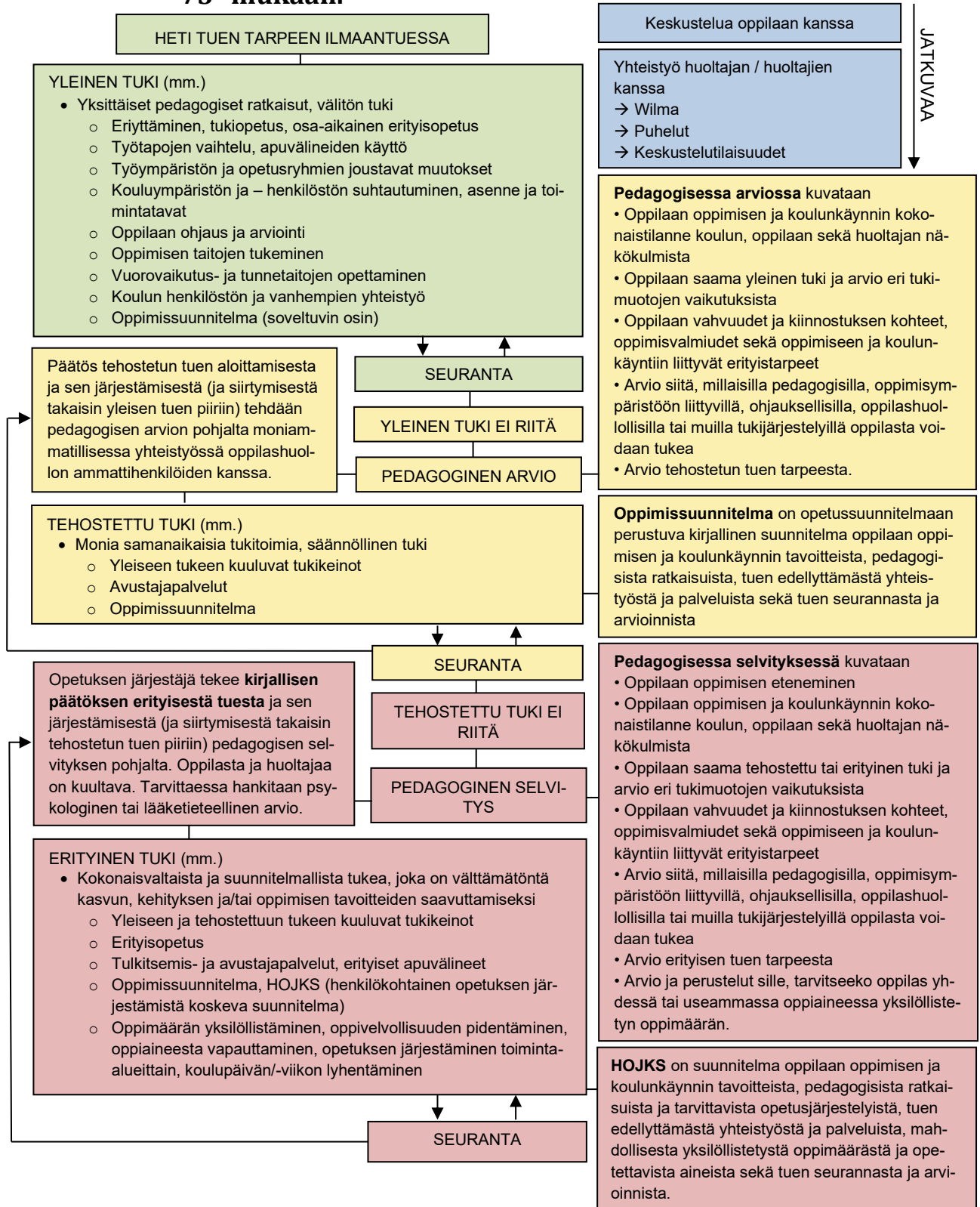
- Mason-Jones, A. J., Crisp, C., Momberg, M., Koech, J., De Koker, P. & Mathews, C. 2012. A systematic review of the role of school-based healthcare in adolescent sexual, reproductive, and mental health. *Systematic Reviews* 1 (1):49. Saatavilla: <https://dx.doi.org/10.1186%2F2046-4053-1-49>
- Mikkonen, J., Moustgaard, H., Remes, H. & Martikainen, P. 2018. The population impact of childhood health conditions on dropout from upper-secondary education. *The Journal of Pediatrics* 196. 283–290. Saatavilla: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.01.034>
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekarttoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus: Helsinki. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201712214837>
- Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6952-3>
- Opetushallitus & THL/TedBM. 2020. Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa 2019 -tiedonkeruun perustaulukot. Päivitetty 10.11.2020. Saatavilla: <https://teaviisari.fi/teaviisari/fi/tulokset?view=PkOPP&y=2020&r=KOKOMAA&chartType=poin-ter&cmp=r>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Helsinki. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-495-5>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/30.12.2013. Viitattu 15.5.2019. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Oxfordshire County Council. 2017. Guidance for schools on the use of reduced timetables. Verkkodokumentti. Viitattu 18.11.2020. Saatavilla: <http://schools.oxfordshire.gov.uk/cms/sites/schools/files/folders/folders/documents/socialinclusion/Guidanceforschoolsonreducedtimetables/GuidanceforSchoolsonReducedTimetables.pdf>
- Perusopetusasetus 852/20.11.1998. Viitattu 27.1.2020. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#L1P5>
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998. Viitattu 3.5.2019. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P18>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sygaya, L. S., Caye, A. & Rohde, L. A. 2015. Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56 (3). 345–365.
- POPS. 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Puustjärvi, A. 2017. Koulukuntoisuus/koulunkäyntikyky. Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Saatavilla: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf
- Puustjärvi, A. 2018. Koulunkäyntikyky. PowerPoint-esitys 8.-9.11.2018. Viitattu 17.11.2020. Saatavilla: <https://www.avi.fi/documents/10191/12155232/Anita+Puustj%C3%A4rvi+8.-9.11.18/1b939f0e-5fed-4706-9c27-9d0cdb6507ec>
- Puustjärvi, A. & Luoma, I. 2019. ”Mutta onko tämä lapsi koulukuntoinen?” Koulunkäyntikyvyn arviointi ja tukitoimet. *Lääkärilehti* 74 (3). 114–119. Saatavilla: <https://www.potilaanlaakarilehti.fi/site/assets/files/0/53/18/755/sll32019-114.pdf>

- Rogers, M., Kasai, K., Koji, M., Fukuda, R., Iwanami, A., Nakagome, K., Fukuda, M. & Kato N. 2004. Executive and prefrontal dysfunction in unipolar depression: a review of neuropsychological and imaging evidence. *Neuroscience Research* 50. 1–11.
- Russell, B. S., Lee, J. O., Spieker, S. & Oxford, M. L. 2016. Parenting and preschool self-regulation as predictors of social emotional competence in 1st grade. *Journal of Research in Childhood Education* 30 (2). 153–169. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1143414>
- Ruutu, P. 2019. Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5547-4>
- Sandberg, S. 2000. Lasten ja nuorten stressi. Lääketieteellinen aikakauskirja *Duodecim* 116 (20). 2282–2287. Saatavilla: <https://www.duodecimlehti.fi/duo91831>
- Santalahti, P., Petrelius, P. & Lindberg, P. 2015. Onnellisista lapsista terveiksi aikuisiksi. Kat-saus epidemiologiaan ja auttamiskeinoihin. Työpöytä. 72–82. Helsinki: THL. Saatavilla: <http://www.julkari.fi/handle/10024/136759>
- Sergejeff, J., Pilbacka-Rönkä, T. & Mantila, H. 2019. Koulua käymättömät oppilaat. Pieni opas koulunkäynnin tueksi. Verkkodokumentti. Saatavilla: <https://www.valteri.fi/koulua-kaymattomat-oppilaat-opas/>
- Socca. 2018a. Varhaiskasvatus, koulu ja oppilaitos lapsen ja nuoren hyvinvoinnin tukena. Tuloksia varhaiskasvatuksen, koulun ja oppilaitosten kehittämistä. LAPE-hankkeen materiaaleja. Verkkodokumentti. Viitattu 19.6.2019. <http://www.socca.fi/kehittaminen/lapsen-paras-yhdessa-enemman-hanke/varhaiskasvatus-koulu-ja-oppilaitos-lapsen-ja-nuoren-hyvinvoinnin-tukena>
- Socca. 2018b. Erityis- ja vaativimman tason palvelujen uudistamisesta. Tuloksia erityis- ja vaativimman tason palveluiden kehittämistä. LAPE-hankkeen materiaaleja. Verkkodokumentti. Viitattu 19.6.2019. <http://www.socca.fi/kehittaminen/lapsen-paras-yhdessa-enemman-hanke/erityis-ja-vaativimman-tason-palvelujen-uudistaminen>
- Sosiaalihuoltolaki 1301/30.12.2014. Viitattu 18.11.2020. Saatavilla: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301>
- Sourander, A., Lempinen, L. & Brunstein Klomek, A. 2016. Changes in mental health, bullying behavior, and service use among eight-year-old children over 24 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 55 (8). 717–725.
- Sourander, A. & Marttunen, M. 2016. Häiriöiden esiintyvyys ja luokittelu. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.) 2016. Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Tallinna: Kustannus oy Duodecim. 116–127.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2019. Mitä toimintakyky on? Verkkodokumentti. Päivitetty 27.9.2019. Viitattu 24.10.2020. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/mita-toimintakyky-on#ICF%20luokituksen%20verkkosivu>
- Tilastokeskus. Peruskoulun oppilaat alueittain, ylläpitäjittäin ja vuosiluokittain 2011–2019. Saatavilla: https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kou_pop/statfin_pop_pxt_004.px/
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- VIP-verkosto. 2019. VIP-verkosto -esite. Verkkodokumentti. Viitattu 12.11.2020. Saatavilla: <https://vip-verkosto.fi/wp-content/uploads/2019/04/VIP-verkosto.pdf>

- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. 2015. Social and emotional learning. Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and practice*. New York: The Guilford Press. 3–19.
- Woodward, L. J. & Fergusson, D. M. 2001. Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *Journal of Academic Child and Adolescent Psychiatry* 40 (9). 1086–1093.

7 LIITTEET

LIITE 1. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli POPS 2014, Perusopetuslaki 628/1998 & Aalto-Setälä ym. 2020, 73² mukaan.



² Oppaassa oleva kuvio pohjautuu THL:lle kesällä 2019 tekemäni kirjallisuuskatsaukseen

LIITE 2. Kyselylomake

Taustatiedot

Tutkimuskysymys 1: Mistä syystä oppilaan koulupäivää on lyhennetty?

Tutkimuskysymys 2: Millaisia päätöksiä lyhennetystä koulupäivästä on tehty?

Tutkimuskysymys 3: Miten muu opetus tai ohjattu toiminta on järjestetty?

Tutkimuskysymys 4: Opettajien näkemykset koulupäivän lyhentämisestä tukikeinona

1. Vastaajan työtehtävä

- Luokanopettaja
- Aineenopettaja
- Erityis(luokan)opettaja
- Muu, mikä?

2. Koulun sijaintimaakunta

- Uusimaa
- Varsinais-Suomi
- Satakunta
- Kanta-Häme
- Pirkanmaa
- Päijät-Häme
- Kymenlaakso
- Etelä-Karjala
- Etelä-Savo
- Pohjois-Savo
- Pohjois-Karjala
- Keski-Suomi
- Etelä-Pohjanmaa
- Pohjanmaa
- Keski-Pohjanmaa
- Pohjois-Pohjanmaa
- Kainuu
- Lappi
- Ahvenanmaa

3. Lyhennettyä koulupäivää käyvä oppilas on...

- Poika
- Tyttö
- Muunsukupuolinen

4. Onko lyhennettyä koulupäivää käyvä oppilas maahanmuuttajataustainen?

- Kyllä
- Ei

5. Millä tuen portaalla oppilas on?

- Yleinen tuki
- Tehostettu tuki
- Erityinen tuki

6. Oppilas opiskelee... (voi valita useamman vaihtoehdon)

- Yleisopetuksessa peruskoulussa
- Erityisluokalla/-opetuksessa kunnallisessa peruskoulussa
- Kunnallisessa tai yksityisessä erityiskoulussa
- Kotikoulussa
- Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa

(jatkuu)

- Elmeri-koulussa
- Koulukodin koulussa
- Sairaalakoulussa tai -opetuksessa
- Muu, mikä? _____

(jatkuu)

7. Oppilaan koulupäivää on lyhennetty perusopetuksen... (voi valita useamman vaihtoehdon)

- 1. vuosiluokalla
- 2. vuosiluokalla
- 3. vuosiluokalla
- 4. vuosiluokalla
- 5. vuosiluokalla
- 6. vuosiluokalla
- 7. vuosiluokalla
- 8. vuosiluokalla
- 9. vuosiluokalla
- 10. vuosiluokalla
- En tiedä

8. Lyhennettyä koulupäivää käyvä oppilas on nyt perusopetuksen...

- 1. vuosiluokalla
- 2. vuosiluokalla
- 3. vuosiluokalla
- 4. vuosiluokalla
- 5. vuosiluokalla
- 6. vuosiluokalla
- 7. vuosiluokalla
- 8. vuosiluokalla
- 9. vuosiluokalla
- 10. vuosiluokalla

9. Onko oppilas jäänyt joskus luokalle?

- Kyllä → 10
- Ei → 11

10. Minkä/mitkä vuosiluokan/-luokat oppilas on käynyt uudestaan? (voi valita useamman)

- Esiopetus
- 1. vuosiluokka
- 2. vuosiluokka
- 3. vuosiluokka
- 4. vuosiluokka
- 5. vuosiluokka
- 6. vuosiluokka
- 7. vuosiluokka
- 8. vuosiluokka
- 9. vuosiluokka
- 10. vuosiluokka

11. Kuinka pitkään oppilas on käynyt lyhennettyä koulupäivää/-viikkoa?

- 0-2 vko
- yli 2 vko – 1kk
- yli 1 – 3 kk
- yli 3 – 6 kk
- yli 6 – 9 kk
- yli 9 – 12 kk
- yli 12 – 24 kk
- yli 24 kk

(jatkuu)

12. Onko oppilaan kohdalla tehty päätös erityisistä opetusjärjestelyistä?

(jatkuu)

- Kyllä → 13
- Ei → 14
- Ei, mutta merkitty HOJKSiin → 14

13. Onko päätös erityisistä opetusjärjestelyistä

- voimassa toistaiseksi
- määräaikainen, kuinka monta viikkoa? _____

14. Mistä syystä oppilaan koulupäivää/-viikkoa lyhennettiin? (voi valita useamman vaihtoehdon)

- oppilaan fyysinen terveydentila
- oppilaan psyykinen terveydentila
- hoidolliset syyt
- tunne-elämän ongelmat (esim. masennus, ahdistuneisuus)
- sosioemotionaaliset ongelmat
- oppimisvaikeudet
- syömishäiriö
- väkivaltaisuus
- häiriökäyttäytyminen
- karkaamisongelmat
- elämäntilanteeseen liittyvät tekijät (esim. perhetilanne, kaltoinkohtelu, kiusaaminen)
- koululla ei ole resursseja vastata oppilaan tarpeisiin
- muu, mikä? _____

15. Kuvaile koulupäivän lyhentämiseen johtaneita syitä tarkemmin. (avoin)

16. Kuinka monena koulupäivänä oppilas on koulussa viikossa?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

17. Kuinka monta tuntia oppilas on koulussa yhteensä viikossa? (avoin)

18. Onko oppilaan koulussa olemaa tuntumäärää muutettu uudestaan lyhentämispäätöksen jälkeen?

- Ei
- Kyllä, miten? _____

19. Onko oppilaalle järjestetty muuta opetusta tai ohjattua toimintaa kouluajalle, jona oppilas ei osallistu varsinaiseen opetukseen?

- Kyllä, muuta opetusta → 20
- Kyllä, ohjattua toimintaa → 20
- Kyllä, muuta opetusta ja ohjattua toimintaa → 20
- Ei ole, miksi? _____ → 21

20. Miten oppilaan muu opetus ja/tai ohjattu toiminta on järjestetty? (avoin)

21. Kuka vastaa opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta, kun oppilas ei ole koulussa? (avoin)

22. Ketkä kaikki osallistuvat aktiivisesti oppilaan koulunkäynnin tukemiseen ja yksilölliseen oppilashuoltoon koulussa? (voi valita useamman vaihtoehdon)

- En osaa sanoa
- Koulukuraattori
- Koulupsykologi

(jatkuu)

(jatkuu)

- Kouluterveydenhoitaja
- Koululääkäri
- Erityis(luokan)opettaja
- Aineenopettaja
- Luokanopettaja
- Rehtori tai apulaisrehtori
- Koulunkäynninohjaaja
- Henkilökohtainen avustaja
- Psykiatrinen sairaanhoitaja
- Opinto-ohjaaja
- Muu, mikä? _____

23. Mitä sosiaalihuollon palveluja oppilas tai oppilaan perhe saa? Valitse kaikki ne palvelut, joita tiedät oppilaan tai oppilaan perheen saavan. (voi valita useamman vaihtoehdon)

- Ei mitään
- En osaa sanoa
- Sosiaalityötä
- Sosiaaliohjausta
- Sosiaalista kuntoutusta
- Perhetyötä
- Kotipalvelua
- Kotihoitoa
- Asumispalveluja
- Liikkumista tukevia palveluja
- Päihdetyötä
- Mielenterveystyötä
- Kasvatus- ja perheneuvontaa
- Lapsen ja vanhemman välisten tapaamisten valvontaa
- Lastensuojelu (avohuolto)
- Lastensuojelu (sijoitus)
- Muu, mikä? _____

24. Mitä terveydenhuollon palveluja oppilas saa? Valitse kaikki ne palvelut, joita tiedät oppilaan saavan. (voi valita useamman vaihtoehdon)

- Ei mitään
- En osaa sanoa
- Terveyskeskuspalveluja
- Nuorten mielenterveyspalveluja (kuten nuorisotasema)
- Lasten- tai nuorisopsykiatrinen polikliinista hoitoa
- Osastohoitoa
- Muu, mikä? _____

25. Ketkä edellä mainituista toimijoista osallistuvat oppilaan koulunkäynnin tuen... (voi valita useamman vaihtoehdon)

	Arviointiin	Suunnitteluun	Järjestämiseen	Seurantaan
Luokanopettaja				
Aineenopettaja				
Erityis(luokan)opettaja				
Koulukuraattori				
Koulupsykologi				
Kouluterveydenhoitaja				
Koululääkäri				
Rehtori tai apulaisrehtori				
Koulunkäynninohjaaja				
Psykiatrinen sairaanhoitaja				
Opinto-ohjaaja				
Sosiaalityöntekijä				
Lastensuojelulaitoksen ohjaaja				

Henkilökohtainen avustaja				
Psykologi				
Psykiatri				
Lääkäri				
Vanhemmat				
Muu, mikä?				

26. Kuvaile oppilaan tuen arviointiin, suunnitteluun, järjestämiseen ja seurantaan liittyvää yhteistyötä ja toteutusta tarkemmin? (avoin)

27. Koetko koulupäivän lyhentämisen ja muun järjestyn tuen muodostavan oppilaan tarpeita vastaavan tukiverkon?

- kyllä
- en
- osittain

28. Kuvaile näkemystäsi koulupäivän lyhentämisestä oppilaan tukikeinona. (avoin)

LIITE 3. Sisällönanalyysien prosessit, esimerkkejä

1. Syyt koulupäivän lyhentämisiin (tyypittely)

Tutkimuskysymykseen 1 pyrittiin vastaamaan kysymällä avoimella kysymyksellä syitä koulupäivän lyhentämisiin. Aineistolle tehtiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jossa aineistosta löytyneiden syiden (ks. alla) perusteella luotiin kuusi erilaista ryhmää. Tyypittelyn periaatteen mukaisesti, samaan ryhmään pyrittiin sisällyttämään keskenään samankaltaiset vastaukset. Lihavoidulla tekstillä viitataan perusteeseen, miksi käytös on vastaksessa tulkittu jostain muusta syystä johtavaksi oireeksi.

Aineistosta löydetty syyt

Käytökseen ja toimintaan liittyvä kuvailu, tai merkitty syy

Muut syyt, kuin käytökseen tai toimintaan liittyvät syyt

Fyysisen sairauden hoito

Resurssipulaan tai keinottomuuteen liittyvä syy

Viittaus käytökseen ”oireena”

Vastaukset, monivalinta	Vastaukset, avoin	Ryhmä
Oppilaan psyykkinen terveydentila Häiriökäyttäytyminen Karkaamisongelmat	Oppilas karkaili oppitunneilta ja käyttäytyi uhmakaasti luokan aikuisia kohtaan.	1
Oppilaan psyykkinen terveydentila Sosioemotionaaliset ongelmat Häiriökäyttäytyminen Elämäntilanteeseen liittyvät tekijät	Oppilaan keskittymisessä on suuria haasteita. Hän vaatii vierelleen koko ajan yhden aikuisen. Kotitalanne on haastava huoltajan päihderiippuvuuden takia. Oppilailla on ADHD , mutta huoltaja kieltäytyy lääkityksestä.	2
Oppilaan psyykkinen terveydentila Tunne-elämän ongelmat Sosioemotionaaliset ongelmat Oppimisvaikeudet Väkivaltaisuus Häiriökäyttäytyminen Koululla ei ole resursseja vastata oppilaan tarpeisiin	Koulussa oleminen ei millään tavalla onnistunut suuren omaehtoisuuden ja väkivaltaisuuden takia ja jak-savuus + tarkkaavuuden ylläpitäminen on hyvin heikkoa.	3
Oppilaan psyykkinen terveydentila Tunne-elämän ongelmat	Väsymys, ei saa nukuttua	4
Oppilaan fyysinen terveydentila Hoidolliset syyt	Lapsella vakava sairaus	5
Oppilaan psyykkinen terveydentila Sosioemotionaaliset ongelmat Häiriökäyttäytyminen Koululla ei ole resursseja vastata oppilaan tarpeisiin	Oppilas ei kyennyt opiskelemaan yleisopetuksen luokassa eikä hänelle ollut sopivaa pienryhmäpaikkaa vapaana. Koulupäivän lyhentäminen on toiminut eräänlaisena ”ensiapuna” helpottaaksemme sietämätöntä tilannetta. Lyhennettyjen koulupäivien ansiosta oppilas kykenee käymään koulua omassa luokassaan.	6

(jatkuu)

(jatkuu)

2. Miksi muuta opetusta tai ohjattua toimintaa ei ole järjestetty (luokittelu)

Tutkimuskysymykseen 3 a pyrittiin vastaamaan kysymällä avoimessa kysymyksessä, miksi muuta opetusta tai ohjattua toimintaa ei ole järjestetty. Aineistolle lehtiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jossa aineistossa annetuista syistä muodostettiin luokkia (ks. alla).

Aineistosta esiin nousseet luokat

Suorittaa koulutyön lyhyemmässä ajassa koulussa/tekee läksyjä kotona

Oppilas ei ole paikalla tai oppilas on kotona

Ei katsottu olevan tarpeen/hyötyä

Ei resursseja

Väkivaltaisuus/oppilas ei suostu osallistumaan

Kuormittuminen ja jaksaminen

Muu

Vastaukset, avoin	Luokittelu	Maininta muusta toiminnasta
Oppilas tekee opettajan ohjaamat tehtävät kotona.	Suorittaa koulutyön lyhyemmässä ajassa koulussa/tekee läksyjä kotona	Etätehtävät kotona
Oppilas ei ole koululla	Oppilas ei ole paikalla tai oppilas on kotona	
Oppilas ei ole oppimiskykyinen	Muu	
Ei ole koettu tarvetta, oppilas menee kotiin omien tuntiensa jälkeen.	Oppilas ei ole paikalla tai oppilas on kotona Ei katsottu olevan tarpeen/hyötyä	
Oppilas kieltäytyy yhteistyöstä. Ja ei ole resursseja	Ei resursseja Väkivaltaisuus/oppilas ei suostu osallisumaan	
Olisi liian kuormittavaa oppilaalle.	Kuormittuminen ja jaksaminen	

3. Miten muu opetus tai ohjattu toiminta on järjestetty (luokittelu)

Tutkimuskysymykseen 3 b pyrittiin vastaamaan kysymällä avoimessa kysymyksessä, miten muu opetus tai ohjattu toiminta on järjestetty. Aineistolle lehtiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jossa aineistossa esiin nousseista tavoista järjestää muuta opetusta ja ohjattua toimintaa muodostettiin luokkia (ks. alla).

Aineistosta esiin nousseet luokat

Iltapäiväkerho tai muu kerhotoiminta

Etätehtävät kotona

Oppilashuollinen tai oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Terapia tai muu ulkopuolinen valmennus

Laitostoimintaa

Perheen ulkopuolinen aikuinen tukee koulun ulkopuolella

Muu

(jatkuu)

(jatkuu)

Vastaukset, avoin	Luokittelu
Iltapäiväkerho	Iltapäiväkerho tai muu kerhotoiminta
Etätehtävät, huoltajien tuki, oppilahuollinen tuki	Etätehtävät kotona Muu Oppilashuollinen tai oppimisen ja koulunkäynnin tuki
Oppilas tekee annetut tehtävät kotona.	Etätehtävät kotona
Opettaja, koulunkäynninohjaaja, fysioterapeutti	Oppilashuollinen tai oppimisen ja koulunkäynnin tuki Terapia tai muu ulkopuolinen valmennus
Osastolla on toimintaa koulupäivän jälkeen.	Laitostoimintaa
Tehtävät kotiin, jotka tekee. Sosiaaliohjaaja tukemassa tehtävien tekoa.	Etätehtävät kotona Perheen ulkopuolinen aikuisen tukee koulun ulkopuolella

4. Koulupäivän lyhentäminen oppilaan tukikeinona (teemoittelu)

Tutkimuskysymykseen 4 pyrittiin vastaamaan avoimella kysymyksellä, jossa kysyttiin opettajien näkemyksiä siitä, miten lyhennetty koulupäivä soveltuu oppilaan tukikeinoksi. Aineistosta nousi esiin teemoja, jotka värikoodattiin. Vastaukset tiivistettiin ja käytiin läpi tulososiossa teemoittain.

Aineistosta esiin nousseet teemat

Tahojen välinen yhteistyö ja vastuu

Huoli muusta tuesta, pelkkä lyhennys ei (yksin) riitä

Huoli opintojen edistymisestä

Korjaava toimi/tuki

Ainoa vaihtoehto, välttämätön

Vastaukset, avoin	Tiivistetty	Teema
Toimiva niille, joille arki olisi koulupäivän ja hoidollisten seikkojen vuoksi raskas. Kun lyhentäminen on pois oppilaan koulunkäynnistä, vaikeuttaa se edistymistä opinnoissa	Toimiva kun arki koulupäivän ja hoidollisten syiden vuoksi raskas, koulupoissaolo hankaloittaa edistymistä opinnoissa	Korjaava toimi/tuki Huoli opintojen edistymisestä
Kodin ehdoilla toimien ei toimi tai paranna mitään.	Ei yhteisymmärrystä kodin kanssa	Tahojen välinen yhteistyö ja vastuu
Koulupäivän lyhentäminen mahdollisesti koulunkäynnin odotellessa erityisluokkapaikkaa. Pysyvänä ratkaisuna tämä ei olisi ollut toimiva.	Toimii odotellessa erityisluokkapaikkaa, mutta ei pysyvänä ratkaisuna	Huoli muusta tuesta, pelkkä lyhennys ei (yksin) riitä
Joskus se on ainoa tapa saada oppilas käymään koulua edes vähän.	Ainoa tapa saada oppilas käymään koulua edes vähän	Ainoa vaihtoehto, välttämätön
Meillä ei ole keinoja auttaa lasta. Säilytämme häntä muutaman tunnin päivässä. Lapsi tarvitsisi hoitoa, mutta hoitoon on pitkät jonot ja on erittäin vaikeaa saada hoitotaho vakuutettua lapsen haasteista, koska huoltaja pitää koulun väkeä ammattitaidottomana eikä halua lastaan hoitoon. Kotona huoltaja osaa käsitellä lasta niin, että taivokohtauksilta vältytään. Isossa inklusiokoulussa se on mahdotonta, koska ei ole tiloja eikä henkilökuntaa riittävästi.	Resurssipula, säilytetään lasta muutama tunti päivässä, hoitoon pitkät jonot, kodin ja koulun toimimaton yhteistyö vaikeuttaa hoidon saantia, sillä koti syyttää koulua	Huoli muusta tuesta, pelkkä lyhennys ei (yksin) riitä Tahojen välinen yhteistyö ja vastuu
Vähentää kuormitusta, mahdollistaa onnistumisia	Vähentää kuormitusta, mahdollistaa onnistumisia	Korjaava toimi/tuki