

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Sivola, Jukka; Närhi, Vesa; Savolainen, Hannu

Title: Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen : käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus

Year: 2018

Version: Published version

Copyright: © Niilo Mäki Instituutti, 2018

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Sivola, J., Närhi, V., & Savolainen, H. (2018). Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen : käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 28(2), 35-51.
<https://bulletin.nmi.fi/2018/11/23/kasvatuksellisesta-pienluokasta-yleisopetukseen-kayttaytymishairioiden-erityisen-tuen-toimintamalli-ja-sen-tuloksellisuus/>

Jukka Sivola
Vesa Närhi
Hannu Savolainen

Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: Käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus

KOHOKOHDAT

- Tutkimuksessa esitellään käyttäytymishäiriöiden systemaattiseen erityiseen tukeen tarkoitettu toimintamalli.
- Kasvatuksellinen pienluokka voi kuntouttaa oppilaan yleisopetukseen.
- Riittävän varhainen interventio mahdollistaa yleisopetukseen palaamisen.

Artikkelissa kuvataan alakouluikäisille oppilaille tarkoitettua kasvatuksellista pienluokan toimintamallia. Oppilaat ovat erityisessä tuessa käyttäytymisen ongelmiansa vuoksi, ja tutkimme luokamuotoisen erityisopetuksen toimintamallin tuloksellisuutta oppilaan yleisopetukseen palaamisen näkökulmasta. Intervention tavoitteena on kehittää oppilaan ryhmässä toimimisen taitoja, oman käyttäytymisen hallintaa ja akateemisia taitoja. Tässä tutkimuksessa analysoitu toimintamallia on kehitetty ja käytetty Joensuussa vuodesta 1990 alkaen yhdessä alakoulussa, josta tässä tutkimuksessa käytetty tieto on kerätty. Tutkimuksen kohteena olevien pienluokkien kaikkien oppilaiden (N = 162) koulupolusta on kerätty tietoa vuosina 1990–2014 opetuksen kehittämiseksi ja sen tuloksellisuuden

arvioimiseksi. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että vain viidesosa kaikista tutkimuksen kohteena olevissa pienluokissa opiskelleista oppilaista tarvitsi erityisen tuen tukitoimia käyttäytymisen ongelmiansa vuoksi yläkoulussakin. Sen sijaan yli puolet oppilaista palasi onnistuneesti yleisopetusryhmään omaan lähikouluunsa viimeistään yläkoulun aikana. Onnistunut palaaminen oli huomattavasti todennäköisempää, jos kuvattu tuki oli alkanut riittävän aikaisin, vuosiluokkien 1–4 aikana. Tämän toimintamallin vaikuttavuus pysyi hyvin vakaana koko tutkimusajan ajan.

Asiasanat:

käyttäytymishäiriöt, pienluokka, alakoulu, toimintamalli, interventio, inklusio

JOHDANTO

Suomessa käyttäytymiseen liittyviä pedagogisia ongelmia kouluikäisillä kuvataan käsitteellä käyttäytymishäiriö (Ruoho, Ihat-su & Kuorelahti, 2002). Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa käyttäytymishäiriöstä käytetään käsitteitä emotional and behavioral disorders, EBD (mm. Kauffman & Landrum, 2013) tai social, emotional and behavioural difficulties, SEBD (mm. Cooper, 2008).

Käyttäytymishäiriö voidaan jakaa sisään- tai ulospäin suuntautuneisiin käyttäytymisen ongelmiin, joita molempia voi lapsilla ja nuorilla esiintyä yhtäaikaaisesti (Kauffman & Landrum, 2013; Ruoho, Ihat-su & Kuorelahti, 2002). Ahdistuneisuus, depressiivisyys, syömishäiriöt ja sosiaalisista suhteista vetäytyminen ovat sisäänpäin, yksilöön itseensä kohdistuvaa negatiivista käyttäytymistä, joista käytetään käsitettä tunne-elämän häiriöt. Aggressiivisuus, tarkkaavuusongelmat, hyperaktiivisuus ja kiusaaminen ovat ulospäin, usein toisiin ihmisiin suuntautunutta negatiivista käyttäytymistä, jota Suomessa kuvataan käsitteellä sosiaalinen sopeutumattomuus (Ruoho, Ihat-su & Kuorelahti, 2002). Kumpaakin termiä on käytetty kuvaamaan erityisesti ulospäin suuntautunutta häiriökäyttäytymistä erityisopetuksessa, vuoteen 2010 saakka Tilastokeskuksen tilastoinnissa ja aiemmissa suomalaisissa tutkimuksissa (ks. Hintikka, 2016). Tässä artikkelissa tästä oppilaan häiriökäyttäytymisestä käytetään käsitettä käyttäytymishäiriö.

Oppilaan käyttäytymishäiriö näkyy koulussa ensisijaisesti vaikeuksina toisten lasten kanssa toimimisessa ja yhteisiin sääntöihin sopeutumisessa. Lapset, joilla on tämänkaltaisia vaikeuksia, eivät helpos-

ti siedä epäonnistumista eikä heidän käyttäytymisensä vastoinkäymisissä ole aina ikätasoista, vaan herkästi uhmakasta ja aggressiivista ja usein myös impulsiivista. Tällaiset pulmat ovat usein yhteydessä myös heikkoon itsetuntoon ja alisuoriutumiseen (Lane, Wehby, Little & Cooley, 2005; Landrum, Tankersley & Kauffman, 2003; Runsas, 1991; Simpson, Peterson & Smith, 2011). Cooperin (2008) mukaan mikään muu kasvatukseen ja opetukseen liittyvä pulma ei aiheuta opettajissa yhtä suurta määrää turhautumista, syyllisyyttä ja pelkoa. Oppilaan negatiivisen käyttäytymisen kehä on katkaistavissa riittävän aikaisin aloitetun tehokkaan tuen avulla. Tässä tutkimuksessa esitellään tällainen tukitoimi ja arvioidaan sen tuloksellisuutta mm. sen suhteen, voiko oppilas palata tavalliseen luokkaan.

Oppilaat, joiden koulutyötä vaikeuttaa ensisijaisesti käyttäytymishäiriö, muodostavat merkittävän osan erityistä tukea saavista oppilaista, ja heidän osuutensa erityisopetukseen otetuista tai siirrettyistä oppilaista kasvoi syykohtaisen tilastoinnin lopettamiseen saakka vuoteen 2010 (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen, 2014). Vaikka tilastointi lopetettiin, ei ole perusteita olettaa trendin myöhemminkään muuttuneen, mihin viittaavat myös useasti julkisuudessa esitetyt tiedot esimerkiksi opettajakyselyistä (Ojala, 2017; Opettajien ammattijärjestö, 2013a; Opettajien ammattijärjestö, 2013b; Vuorela, 2016).

Käyttäytymisensä vuoksi erityistä tukea saavat oppilaat opiskelevat vieläkin suurelta osin pienluokissa. Intervention näkökulmasta nämä pienluokat eivät yleensä tuota hyvää tulosta: Mobergin (1985) ja Seppovaaran (1998) tutkimusten tuloksista käy ilmi, että pienluokalle sijoitettu

oppilas suorittaa lähes aina siellä oppivelvollisuutensa loppuun saakka. Tutkimusten mukaan käyttäytymishäiriöiset koetaankin vaikeimmin vammaisten oppilaiden ohella hankalimmin yleisopetukseen integroitaviksi oppilaiksi (Moberg, 1998; Suutari, 2011).

Joensuussa käyttäytymishäiriöisten oppilaiden pienluokkaopetus eli ”sosiaalista sopeutumista ja tunne-elämän kehitystä tukeva ja kuntouttava opetus” tunnettiin aikaisemmin nimellä ESY-opetus (ESY, erityisopetusta sopeutumattomille yleisopetussuunnitelman mukaisesti), ja sitä ennen puhuttiin tarkkailuopetuksesta. Haapaniemi (2003, 199) käyttää kasvatuksellisen kuntoutuksen käsitettä kuvaamaan ”oppilaan ikä- ja kehitystasoon, liittyvää yksilöllisesti suunniteltua kasvatus- ja opetustoimintaa”. Seppovaaran (1998) mukaan tavoitteena on kehittää oppilaan oppimisvalmiuksia, auttaa häntä löytämään koululaisen roolinsa ja tukea onnistumisen kokemusten kautta itsetunnon vahvistamista, jotta oppilas kykenisi palaamaan yleisopetukseen. Positiivinen oppilas-opettajasuhde on tässä erittäin tärkeä: sillä on olennainen merkitys oppilaan oman käyttäytymisen hallinnan tukemisessa (Hobbs, 1966; Montgomery, 2005; Scott, Alter, Rosenberg & Borgmeier, 2010). Erityisen merkityksellinen tämä opettajasuhde on poikien koulunkäynnissä (Løhre, Lydersen & Vatten, 2010; Äärelä, 2012).

Yhtenä keskeisenä erityisopetuksen onnistumisen mittarina on pidetty takaisin yleisopetukseen palaavien oppilaiden määrää (Kuorelahti, 2000). Käyttäytymishäiriöisten opetuksesta on tästä näkökulmasta tehty joitakin tutkimuksia 1980–1990-luvuilla, mutta 2000-luvulla ei lainkaan (ks. Hintikka, 2016). Mobergin (1985) tutkimuksen mukaan vuosina 1978 ja 1981

tarkkailuluokille siirretyistä oppilaista (N = 250) yleisopetukseen siirtyi 73 oppilasta (29 %). Seppovaara (1998) tutki vuosina 1977–1994 Espoon ala- ja yläkouluissa ESY-luokille siirrettyjen oppilaiden (N = 1 037) koulu-uraa. Heistä yleisopetukseen siirtyi 10 prosenttia oppilaista. Suurin osa siirroista yleisopetukseen tehtiin luokilla 4–6, erityisesti 6. luokalla (28 % yleisopetukseen siirretyistä). Haapaniemen tutkimukseen (2003) kuuluneista 52 oppilaasta yleisopetukseen siirrettiin onnistuneesti 22 oppilasta (41,5 %) vuosina 1988–1997; pääasiassa siirrot tehtiin luokilla 4–6. Yleisopetukseen siirrettyjen oppilaiden aiempaa suurempaa osuutta hän selittää kokoneiden, työhön sitoutuneiden aikuisten onnistuneilla opetus- ja kasvatusmenetelmillä. Seppovaaran (1998) mukaan ESY-luokilta yleisopetukseen palaaminen väheni 1990-luvulla, koska ESY-luokille alkoi tulla entistä enemmän sellaisia oppilaita, jonka kaltaisia erityisesti 1970-luvulla oli kuntoutettu psykiatrisissa hoitoyksiköissä.

Suomalaisten tutkimusten mukaan käyttäytymishäiriöisille oppilaille on selvästi ominaista vähäinen paluu takaisin yleisopetukseen, vaikka se on ollut luokkien opetuksen tavoitteena (Moberg, 1985; Seppovaara, 1998). Ylipäänsä Suomessa ei juuri ole tehty tutkimusta luokkamutoisen erityisopetuksen tuloksellisuudesta eikä varsinkaan siitä, miten tuloksellinen käyttäytymishäiriöisten oppilaiden erityisopetus käytännössä toimii (Hintikka, 2016; Jahnuainen, 2001). Tässä artikkelissa kuvataan oppilaiden käyttäytymisen ongelmia kuntouttavien pienluokkien toimintaa alakoulussa ja tutkitaan niiden vaikuttavuutta.

Kasvatuksellinen pienluokka yleisopetukseen kuntouttajana

Käyttäytymishäiriöisten oppilaiden luokamuotoiseen erityisopetukseen on kehitetty toimintamalleja, joissa yleisopetuksen ryhmässä tarvittavia sosiaalisia ja akateemisia taitoja opetellaan ja harjoitellaan pienluokassa. Kasvatuksellisten pienluokkien tavoitteena on tarjota oppilaille oppimisympäristö, joka turvaa heidän emotionaalista, sosiaalista ja kognitiivista kehitystään, poistaa niihin liittyviä esteitä, valmistaa oppilaita toimimaan rakentavasti omissa yleisopetusluokissaan ja lisää oppilaiden sosiaalista ja akateemista sitoutumista koulunkäyntiin (Kauffman, Bantz & McCullough, 2002). Ne on suunniteltu väliaikaiseksi, mutta riittävän pitkäkestoiseksi tukimuodoksi, jonka avulla oppilas saa tarvitsemansa valmiudet vastata yleisopetuksessa eteen tuleviin haasteisiin (Cooper & Tiknaz, 2005; Cooper & Whitebread, 2007; Cooper & Tiknaz, 2007).

Tällaista toimintaa on kehitetty mm. tämän tutkimuksen kohteena olevassa joensuulaiskoulussa, jonka toimintamallia vastaa parhaiten kansainvälisessä kirjallisuudessa esitelty Nurture Group -toimintamalli. Se on englantilaisen koulupsykologin Marjorie Boxallin kehittämä erillisessä pienluokassa tapahtuva interventio niille yleisopetusluokkien oppilaille, joiden käyttäytyminen ja tunteiden hallinnan taidot eivät ole ikätasoisia. Tämä ilmenee oppilaiden vaikeuksina sopeutua yleisopetusluokkien vaatimuksiin.

Nurture Group -luokissa työskentelevät opettaja ja koulunkäynninohjaaja tasarvoisena työparina, jonka tärkein tehtävä on luoda luottamukselliset suhteet luokan

aikuisten ja oppilaiden välille sekä oppilaiden kesken ja toimia roolimallina oppilaille toimivasta vuorovaikutuksesta. Tämä on perustana toimintamallin kaikille periaatteille, joissa ymmärretään oppilaan oppimisen ja käyttäytymisen kehityksellinen luonne: oppilaan tunne-elämä saattaa olla hänen ikätasoaan jäljessä ja se vaikuttaa muihinkin kehityksen osa-alueisiin (Boxall, 2002; Cooper & Tiknaz, 2007).

Luokan aikuiset rakentavat turvallisen oppimisympäristön: ennustettavan, strukturoidun koulupäivän sekä rutiinit ja rajat oppilaiden turvallisuuden tunteen vahvistamiseksi. Nurture (kasvattaminen, tukeminen, hoivaaminen) on tärkeää itsetunnon kehittymiselle. Se tarkoittaa käytännössä aikuisen läsnäoloa, oppilaan kuuntelemista ja kannustamista sekä kiireettömyyttä koulun arjessa. Tavoitteena on tukea oppilaiden hallinnan tunnetta ja itsetuntoa, mikä edellyttää onnistumisen kokemuksia (Boorn, Hopkins Dunn & Page, 2010; Boxall, 2002; Cooper & Lovey, 1999; Cooper & Tiknaz, 2007; Cooper & Jacobs, 2011; Hobbs, 1966). Kaikki käyttäytyminen ymmärretään vuorovaikutuksena, ja erityisesti kielellisten vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja runsas käyttö ovat olennainen osa toimintaa.

Ryhmässä toimimisen perustaidot ja ovat vuorovaikutustaidot, vastuun ja ongelmanratkaisun taidot ja tunnetaidot (Kerola, 2001; Payton ym., 2000). Vuorovaikutustaitoja ovat kuunteleminen, kertominen, oman vuoron odottaminen, neuvottelutaito ja avun pyytäminen. Vastuun ja ongelmanratkaisun taitoihin kuuluvat toisen kunnioittaminen, yhteisten sääntöjen noudattaminen, ongelman tunnistaminen ja siihen ratkaisun löytäminen sekä taito asettaa realistisia tavoitteita. Tunnetaitoja

ovat omien ja muiden tunteiden tunnistaminen ja säätely. Siirtymävaiheet ja muutokset ovat tärkeitä lapsen elämässä, ja niihin valmistaudutaan huolellisesti.

Pieni luokkakoko, 10–12 oppilasta, mahdollistaa henkilökohtaisen huomion ja ohjauksen. Toisaalta luokassa tulee olla riittävästi oppilaita, jotta heillä säilyy kokemus siitä, että he toimivat ja työskentelevät nimenomaan osana ryhmää (Boxall, 2002; Cooper, 2007). Opetuksen ja tuen intensiteetti on erilainen erillisessä pienluokassa, koska siellä pystytään tehokkaammin opettamaan yksilöllisesti, antamaan emotionaalista tukea, luomaan strukturi ja antamaan systemaattista palautetta (Jahnukainen 2001; Kauffman, Branz & McCullough, 2002; Äärelä, Määttä & Uusi-autti, 2014). Pieni luokkakoko ei itsessään tietenkään tätä aiheuta, vaan tuloksellisuus edellyttää luokan aikuisilta osaamista, tavoitteellisuutta ja johdonmukaisuutta.

Toisin kuin tämän tutkimuksen kohteena olevassa toimintamallissa, jossa pienluokissa ollaan usein pidempään, Nurture Group -luokassa oppilaat opiskelevat lähtökohtaisesti kahdesta neljään luku-kautta ennen palaamistaan yleisopetusluokkaan (Boxall, 2002; Cooper, 2007). Tutkimusten mukaan näissä pienluokissa opiskelleiden oppilaiden käyttäytymisen hallinta, sosiaaliset taidot, itsetunto, itseluottamus, työskentelytaidot ja asenne oppimista kohtaan kohentuivat selvästi (Cooper, Arnold & Boyd, 2001; Hughes & Schlösser, 2014; Iszatt & Wasilewska, 1997; Reynolds, MacKay & Kearney, 2009; Sanders, 2007).

Tutkimuksen tarkoitus

”Hyvä käytäntö on sellainen, jota on sovellettu jo pitemmän aikaa ja käytettävissä on todisteita käytännön toimivuudesta ja tuloksellisuudesta” (Arnkil, Spangar & Jokinen, 2007, 27). Hyvien käytäntöjen tutkimiseen liittyy ajatus siitä, että käytäntöjä voisi myös siirtää ja levittää. Tämän artikkelin tarkoitus on

1. kuvata käyttäytymishäiriöiden systemaattiseen kuntouttamiseen tähtäävän luokkamuotoisen erityisopetuksen keskeiset periaatteet ja menetelmät ja
2. analysoida kehitetyn toimintamallin tuloksellisuutta oppilaan yleisopetukseen palaamisen näkökulmasta.

MENETELMÄT

Osallistujat

Joensuussa alakoulun ”sosiaalista sopeutumista ja tunne-elämän kehitystä tukevat ja kuntouttavat pienluokat” toimivat yleisopetuksen tukena: kaikki oppilaat olivat pienluokkiin siirtyessään yleisopetussuunnitelman mukaisesti opiskelevia ja erityisopetukseen otettuja tai siirrettyjä, nykyisin erityisen tuen oppilaita. Oppilaat ohjautuivat pienluokille oman lähikoulunsa tai päiväkodin aloitteesta ja koulupsykologin tutkimuksen perusteella, ja suurin osa oppilaista oli jo asiakkaana lastenpsykiatrialla tai -neurologisella poliklinikalla.

Yhteistä oppilaille olivat käyttäytymisen ongelmat, joihin osalla liittyi myös lieviä oppimisen vaikeuksia. Yli puolel-

la oppilaista koulutyöskentelyä vaikeuttivat diagnosoidut tarkkaavaisuusongelmat (ADHD) tai käytös- ja uhmakuushäiriön tyyppiset ongelmat. Suurimmalla osalla oppilaista oli mainittu myös sosiaalisten suhteiden muodostamiseen ja ylläpitoon liittyviä vaikeuksia. Opettajat kuvasivat oppilaiden käyttäytymisen ongelmia päiväkodin tai koulun isossa ryhmässä muun muassa seuraavasti: ”ei kykene noudattamaan yhteisiä sääntöjä”, ”aggressiivinen”, ”impulsiivinen”, ”ei kykene keskittymään opetukseen”, ”levoton”, ”häiritsee ratkaisevasti työrauhaa”, ”ei sopeudu luokkatilanteeseen”.

Toimintamallin kehittyminen

Käyttäytymishäiriöisten oppilaiden erityisopetuksen järjestäminen keskitetysti on ollut selkeästi osa kaupungin koulutoimen luokkamuotoista erityisopetusta alakouluikäisille. Koulutoimen oppilashuollosta vastaavilla sekä koulujen erityisopettajilla on ollut selkeät kriteerit, joiden mukaan lapsia on ohjattu pienluokkiin, ja he ovat tunteet luokkien toimintaperiaatteet, tavoitteet ja sen, miten siirtymät pienluokille ja niiltä takaisin tapahtuvat. Pienluokkien toiminnan pitkäjänteisen kehittämisen ovat mahdollistaneet ryhmissä työskennelleet pitkäaikaiset erityisluokanopettajat, joista kaksi lähes koko tutkimusjakson ajan. Nurture Group -toimintamalli ei ole ollut tässä artikkelissa kuvatun toimintamallin esikuvana, mutta on yhdenmukaisuutensa vuoksi sopiva kuvaamaan myös sitä.

Vuosina 1990–2001 pienluokkia oli kaksi ja oppilasmäärä pysytteli enintään 20 oppilaassa. Lukuvuodesta 2001–2002 alkaen pienluokkia oli kolme ja oppilasmäärä enimmillään 30 oppilasta lukuvuo-

den aikana. Suurimmillaan oppilasmäärä kävi vuosina 2006–2008, jolloin oppilaita oli 30–40 ja koulussa toimi myös neljäs pienluokka. Sen jälkeen oppilasmäärä on pienentynyt erityisesti kolmiportaisen tuen myötä niin, että lukuvuonna 2013–2014 pienluokissa oli alle 20 oppilasta.

Pienluokissa on työskennellyt tasarvoisena työparina erityisluokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja, ja koulunkäynninohjaajien toimet vakinaistettiin 2000-luvun alussa. Kuvatut toimintatavat ja menetelmät ovat muotoutuneet ja kehittyneet ennen kaikkea koulun arjessa toimiviksi osoittautuneiden ratkaisuiden myötä vuoropuhelussa tutkimuskirjallisuuden kanssa, ja koko toiminnan ajan niitä on kirjattu muistiin yhdenmukaisen toimintatavan varmistamiseksi.

Tutkimusajankohtana pienluokat sijaitsivat yhdessä alakoulussa, jonka oppilaiksi kaupungin eri kouluilta tulleet oppilaat aiemmin siirtyivät, mutta nykyään oppilaat säilyvät oman lähikoulunsa oppilaina koko interventiojakson ajan.

Toimintamallin pääperiaatteet

Pienluokkajakson tavoitteena on opetella ja harjoitella luokan aikuisten tiiviissä ohjauksessa systemaattisesti niitä sosiaalisia ja akateemisia taitoja, joita oppilas tarvitsee selviytyäkseen opiskelusta yleisopetusryhmässä. Luokan aikuiset luovat yhteistyössä luokkaan positiivisen, kannustavan ilmapiirin ja toimintatavat, joilla tuetaan oppilaan oman käyttäytymisen hallintaa ja akateemista menestymistä onnistumisen kokemusten kautta. Odotukset oppilaan käytöstä kohtaan tuodaan selkeästi julki, ja toivottua käyttäytymistä tuetaan luomalla selkeä ja ennustettava

oppimisympäristö toimintaohjeineen, rutiineineen ja palkkiojärjestelmineen. Keskeisenä elementtinä toimintamallissa on oppilaan itsearvioinnin kehittäminen – omaa käyttäytymistään on vaikeaa muuttaa ja oppia hallitsemaan, jollei sitä ensin kykene arvioimaan. Moniammatillisessa yhteis-

työssä laaditaan oppilaan kuntoutuksen tavoitteet ja sovitaan työnjaosta niiden toteuttamiseksi. Tavoiteltuna tuloksena on lähtökohtaisesti jokaisen oppilaan paluu omaan yleisopetusryhmäänsä perusopetuksen aikana (taulukko 1).

Taulukko 1. Toiminta pienluokissa

Interventio-ajattelu lähtökohtana	<ul style="list-style-type: none"> • Pienluokkasijoituksen tavoitteena on kehittää ryhmässä toimimisen taitoja, akateemisia taitoja sekä itsekontrollia siten, että oppilas voi palata yleiseen tukeen omaan lähikouluunsa. • Tavoitteena on huolellisesti valmisteltu paluu oppilaan omaan lähikouluun.
Positiivisen ilmapiirin luominen	<ul style="list-style-type: none"> • Luokkien aikuiset laativat yhdessä toimintatavat, jotka ohjaavat toivotunlaiseen käyttäytymiseen, ja luovat luokkiin positiivisen, avoimen ilmapiirin tukemaan oppilaan itsearvostuksen ja myönteisen minäkäsityksen kehittämistä sekä oppilaiden sitoutumista koulunkäyntiin ja opinnoissa menestymiseen (Ahonen & Aro, 2003; Kauffman & Hallahan, 2011; Simpson, Peterson & Smith, 2011; Sutherland, 2010). • Toimintatavoissa korostuvat inhimillisuus, johdonmukaiset käyttäytymisen rajat, läsnäolo koulun arjessa sekä konkreettinen näyttö välittämisestä, luottamisesta ja kiinnostuksesta oppilaiden elämään (Boxall, 2002; Cooper & Tinkaz, 2007; Cooper & Whitebread, 2007; Montgomery, 2005; Scott ym., 2010; Äärelä, 2012). • Luokan aikuiset toimivat esimerkkinä käyttäytymisen hallinnasta, sopimusten ja aikataulujen pitämisestä sekä toimivasta vuorovaikutuksesta (Haapaniemi, 2003; Jokinen & Närhi, 2008; Kauffman & Landrum, 2013).
Ryhmän merkitys sosiaalisten taitojen oppimisessa	<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmässä toimimisen perustaitoja ovat vuorovaikutus- ja tunnetaidot (Kerola, 2001; Payton ym., 2000). Niitä voi opetella vain ryhmässä: pienluokkien toiminnan ytimenä onkin harjoitella näitä taitoja aikuisten tiiviissä ohjauksessa turvallisessa vertaisryhmässä kaikissa koulupäivään kuuluvissa tilanteissa (mm. Hobbs, 1966; Simpson ym., 2011). • Vertaisryhmien, kuten koululuokan, merkitys sosialisatioprosessissa kasvaa lapsen iän myötä (Haapaniemi 2003). Tunne ryhmään kuulumisesta on tärkeää, ja turvallinen ryhmä tukee voimakkaasti yksittäisen lapsen toivottua käyttäytymistä (Greenhalgh, 1994; Hobbs, 1966; Klemola, 2003). • Konfliktitilanteet ja niiden selvittely ovat mahdollisuus oppia yhdessä toimimisen ja sopimisen taitoja. Tapahtunut selvitetään yhdessä osapuolten kanssa, jotta tapahtumaan johtaneet syyseuraussuhteet tulevat selväksi. Samalla oppilaita ohjataan löytämään vastaaviin tilanteisiin ei-aggressiivisia ratkaisukeinoja.
Toivotun käyttäytymisen tukeminen opetuksen järjestelyillä	<ul style="list-style-type: none"> • Selkeä, ennustettava toimintaympäristö (rutiinit, säännöt ja muut järjestelyt) vähentää tarvetta hyvin intensiivisille yksilöllisille järjestelyille, joita koulun arjessa on usein hankala toteuttaa systemaattisesti. • Ongelmakäyttäytymistä ehkäistään vähentämällä epäselviä tilanteita ja rakentamalla rutiineja mm. siirtymätilanteisiin (Haapaniemi, 2003; Hobbs, 1966; Kern & Clemens, 2007; Nelson, Martella, & Marchand-Martella, 2002; Scott ym., 2010). • Ennustettavaan koulupäivään kuuluu, että kaikki oppiaineet on merkitty lukujärjestykseen. Näin koulupäivän ja -viikon kulku on oppilailla tiedossa. Akateemiset aineet pyritään sijoittamaan aamupäivään ja taitoaineet loppupäivälle.
Käyttäytymisen ja sen hallinnan opettamisen keinot	<ul style="list-style-type: none"> • Odotukset oppilaan käytöstä kohtaan tuodaan selkeästi julki (Hart, 2010; Kern & Clemens, 2007; Nelson ym., 2002; Sugai & Horner, 2002). Luokalle luodaan yhteiset säännöt, jotka ovat positiivisesti muotoiltuja toimintaohjeita koulupäivän eri tilanteisiin (Kern & Clemens, 2007). Nämä toimintaohjeet ovat selkeästi näkyvillä, ja niitä opetetaan oppilaille aktiivisesti. • Oppilaalle annetaan johdonmukaisesti palautetta erityisesti silloin, kun hän toimii oikein. Kohdenettu ja välitön positiivinen palaute oppilaan toimiessa oikein kehittää hänen oman toimintansa hallintaa ja itsetuntoa. Yksilöity negatiivinen palaute toimintaohjeen kera antaa hänelle mahdollisuuden korjata käytöstään. • Sääntöjen ja sopimusten noudattamiseen on kytketty itsearviointi- ja palkkiojärjestelmät. Itsearviointi suhteessa annettuihin kriteereihin on tärkeä osa oppilaan oman toiminnanohjauksen ja positiivisen käyttäytymisen kehittämistä (Cooper, 2011; Närhi, 2002).

>>>>

Käyttätymisen ja sen hallinnan opettamisen keinot

- Palkkiojärjestelmien avulla oppilaalle opetetaan oman toiminnan arviointia ja ohjaamista. Yksilöllisillä palkkiojärjestelmillä arvioidaan systemaattisesti kunkin oppilaan toimintaa. Aluksi arvion tekee aikuinen, mutta kun lapsi oppii säännöt, hän tekee arvioinnin itse (Aro & Närhi, 2003; Närhi, 2002). Kollektiivinen palkkio lisää oppilaiden yhteisvastuuta ja sitoutumista toimimaan sovituksi.
- Luokan seinällä olevaan itsearviointitauluun oppilas arvioi päivittäin omaa toimintaansa verraten sitä luokan sääntöihin ja sopimuksiin. Niiden mukaisesti toimimiseen on liitetty palkkiojärjestelmä konkreettisine palkkioineen. Huoltajille tiedotetaan viikoittaisessa palautteessa oppilaan toiminnasta. Tavoitteena on, että hyvin hoidettu koulutyö muuttuu ulkoisen palkinnon myötä vähitellen sisäisesti palkitsevaksi.

Akateemista vaatimuksesta kiinni pitäminen

- Akateemisten taitojen ja työskentelytaitojen vahvistaminen luokkatasoan vastaavaksi on keskeinen osa oppilaan kuntoutumisprosessia (Algozzine, Wang & Violette, 2011; Algozzine ym., 2012; Kauffman & Hallahan, 2011; Pritchard & Woollard, 2010).
- Toimimalla oppilaan vahvuuksien kautta lisätään hänen onnistumisen kokemuksiaan niin oppimisessa kuin käyttäytymisen hallinnassa. Tällä on suuri merkitys oppilaan motivaation ja sitä kautta hänen oppimistuloksiansa ja itsetuntonsa paranemiselle (Hotulainen & Lappalainen, 2006; Landrum, Tankersley & Kauffman, 2003).
- Mikäli oppilaalle on aiemman kouluhistoriansa aikana jäänyt aukkoja oppimiseen, ne paikataan perustietojen ja -taitojen ”teho-opetuksella” luokkatasoa vastaavaksi (ks. Haapaniemi 2003).

Moniammatillinen yhteistyö

- Pienluokat ovat kiinteä osa lapsen kuntoutus- ja tukiverkkoa, johon kuuluvat huoltajien lisäksi kasvatus- ja perheneuvola, lastenpsykiatrisen osasto ja poliklinikka, lastenneurologinen poliklinikka sekä sosiaalitoimi.
- Yhteistyössä sosiaali- ja terveystoimen kanssa laaditaan oppilaan kuntoutuksen tavoitteet ja kunkin osapuolen tehtävät niiden saavuttamiseksi.
- Yleisopetusluokkien kanssa tehdään kiinteää yhteistyötä oppilaan yleisopetukseen siirtymisen onnistumisen varmistamiseksi.

Paluu omaan lähikouluun

- Päätös oppilaan erityisessä tuessa jatkamisesta tai vaiheittaisesta oman lähikoulun yleisopetusluokkaan siirtymisestä tehdään yhdessä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa tarvittaessa moniammatillisena yhteistyönä.
- Oppilaan paluu omaan lähikouluun alkaa harjoittelulla pienin askelin yleisopetusluokassa siinä koulussa, jossa pienluokat sijaitsevat. Harjoittelun aloittava oppilas on antanut pienluokassa opiskellessaan näytöt siitä, että hän on oppinut hallitsemaan käyttäytymistään ja ottamaan vastuun omasta koulutyöstään ja että hän haluaa siirtyä omaan lähikouluunsa (ks. Seppovaara, 1998).
- Harjoitteluun lähdetään onnistumaan.
- Ensimmäisessä vaiheessa oppilas opiskelee yleisopetuksen luokassa 2–3 kuukautta selkeää, strukturoitua akateemista ainetta, yleensä ensin matematiikkaa. Seuraavassa vaiheessa oppilas opiskelee kaikki oppiaineet samassa yleisopetusryhmässä yhtä pitkän ajanjakson. Viimeisessä vaiheessa oppilas siirtyy omaan lähikouluunsa jatkamaan harjoittelua siellä. Aloitte oppilaan erityisen tuen purkamisesta ja hänen siirtymisestään asteittain oman lähikoulunsa yleisen tuen oppilaaksi tulee kyseiseltä lähikoululta.
- Harjoittelujaksojen aikana koulun kasvatusohjaaja toimii oppilaan ja vastaanottavan luokanopettajan tukena oppilaan sopeutumisprosessissa hänen harjoitteluidensa kaikissa vaiheissa. Tavoitteena on tukea ja ohjata oppilaan toimintaa uudessa oppimisympäristössä (Pietarinen, 1999).

Koulussa, jossa pienluokat sijaitsevat, on vuodesta 1990 alkaen kerätty opetuksen tuoksellisuuden selvittämiseksi ja opetuksen kehittämiseksi tietoa siitä, millaisia koulupolkuja ”sosiaalista sopeutumista ja tunne-elämän kehitystä tukevassa ja kuntouttavassa opetuksessa” (aiemmin ESY) opiskelleilla oppilailla on ollut. Tiedoista käy ilmi, minä vuonna ja millä vuosiluokalla kukin oppilas on siirtynyt tutkimuksen kohteena oleville pienluokille ja niiltä pois ja mihin opetukseen tai tuen muotoon he ovat siirtyneet.

Perusopetuslain muutoksessa vuonna 2010 astui voimaan oppilaan koulukäynnin ja oppimisen tueksi laadittu kolmiportaisen tuen malli (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014), minkä myötä tutkimuskohteena olevien pienluokkien tehtäväksi muodostui erityisen tuen järjestäminen käyttäytymishäiriöisille oppilaille. Koska suurimman osan tutkimusjaksoa oppilas joko siirtyi yleisopetukseen tai jatkoi erityisopetuksessa, on tätä luokittelua käytetty tässä tutkimuksessa. Tiedot on

koottu siten, että yksittäiset oppilaat eivät ole niistä tunnistettavissa. Koulussa on kerätty pienluokkien opetuksen kehittämiseksi tietoa myös siitä, millä perusteilla oppilaita on siirretty tai otettu pienluokille.

TUTKIMUKSEN TULOKSET

Alakoulun ”sosiaalista sopeutumista ja tunne-elämän kehitystä tukevassa ja kuntouttavassa opetuksessa” (ent. ESY) on opiskellut vuosina 1990–2014 yhteensä 162 pienluokilta pois siirtynyttä oppilasta. Viimeisimmätkin näistä oppilaista päättivät perusopetuksensa keväällä 2017. Ryhmissä opiskelleiden

osuus alakouluikäisistä joensuulaisista oppilaista on ollut 0.2–1.2 prosenttia. Ryhmät ovat olleet erittäin poikavoittoisia: oppilaista poikia on ollut 154, tyttöjä 7.

Oppilaat ovat opiskelleet pienluokissa keskimäärin kolme vuotta (KA = 3.04, KH = 1.65, Md = 3.00). Taulukosta 2 käy ilmi, että lukumääräisesti suurin määrä oppilaita siirtyi pienluokille ensimmäisellä luokalla (48.1 % oppilaista). Pienluokilta yleisopetukseen siirtyi 74 oppilasta ja muuhun luokkamutoiseen erityisopetukseen 29 oppilasta, heistä lähes puolet vuosiluokkien 1–2 aikana. Kyseessä olevien oppilaiden ongelma tarkentui alkuopetusvaiheessa joksikin muuksi kuin ensisijaisesti käyttäytymiseen liittyväksi.

Taulukko 2. Oppilaiden koulupolku sen mukaan, millä luokka-asteella hän on aloittanut sosiaalista sopeutumista ja tunne-elämän kehitystä tukevalla pienluokalla vuosina 1990–2014 (N = 162)

Tuloluokka	Yleisopetus n = 74		ESY / Omaura / Erityinen tuki n = 32		Muu luokkam. erityisopetus n = 29		Muutto / huostaan- otto n = 27		Yhteensä N = 162	
	lkm	%	lkm	%	lkm	%	lkm	%	lkm	%
1	34	43.6	7	9.0	18	23.1	19	24.4	78	100
2	10	52.6	3	15.8	4	21.1	2	10.5	19	100
3	13	72.2	1	5.6	3	16.7	1	5.6	18	100
4	11	47.8	9	39.1	1	4.3	2	8.7	23	100
5	3	20.0	8	53.3	2	13.3	2	13.3	15	100
6	3	33.3	4	44.4	1	11.1	1	11.1	9	100
Yhteensä	74	45.7	32	19.8	29	17.9	27	16.7	162	100

Tuloluokka = luokka-aste, jolla oppilas siirtyi pienluokalle $\chi^2 = 37.560$, $df = 15$, $p = .001^{**}$
lkm = oppilaiden lukumäärä
% = osuus kyseisellä luokka-asteella pienluokille siirtyneistä oppilaista (N = 162)

Käyttäytymisen ongelmiansa vuoksi koko yläkoulunsa ajan erityisopetuksessa jatkoi 32 oppilasta (19.8 %). Kahdeksalla oppilaalla siirtyminen yläkouluun räätälöitiin heidän erityistarpeitaan parhaiten palvelevasti (muu luokkamutoinen erityisopetus). Tutkimusajanjakson aikana onnistuneesti oman yläkoulunsa yleisope-

tusryhmään kuudennelta luokalta siirtyi 28 oppilasta. Luokka-asteella, jolla oppilas aloitti pienluokilla ja johon hän niiltä siirtyi, on tilastollisesti merkitsevä yhteys ($\chi^2(15) = 37.56$, $p < 0.01$, p-arvo tarkistettu pienten solujen frekvenssien vuoksi Monte Carlo -testillä).

Taulukko 3. Mihin opetukseen eri luokka-asteilla pienluokkiin tulleet oppilaat siirrettiin vuosina 1990–2014 (n = 135)

Luokka-aste	Yleisopetus n = 74			Erityisopetus (n = 63)			Yhteensä (n = 135)	
	lkm	%	()	lkm	%	()	lkm	%
1–2	44	57.9	(0.8)	32	42.1	(-0.8)	76	100
3–4	24	65.8	(1.6)	14	34.2	(-1.6)	38	100
5–6	6	23.8	(-3.1)	15	76.2	(3.1)	21	100
Yhteensä	74	54.8		63	45.2		135	100

Luokka-aste = luokka-asteet, joiden aikana oppilas siirtyi pienluokkaan $\chi^2 = 10.290$, $df = 2$, $p = .006^{**}$
lkm = oppilaiden lukumäärä, % = prosenttiosuus kyseisillä vuosiluokilla pienluokkaan siirtyneistä oppilaista
() = adjusted residual

Pienluokilta poistui paikkakunnalta muuton tai huostaanoton vuoksi 27 oppilasta (16.7 %). Arvioitaessa kehitetyn toimintamallin tuloksellisuutta nämä koulusta riippumattomista syistä ryhmistä poistuneet oppilaat on jätetty tarkastelun ulkopuolelle.

Toimintamallin tuloksellisuus

Taulukosta 3 käy ilmi, että pienluokkien oppilaista 54.8 prosenttia siirrettiin yleisopetukseen ja 45.2 prosenttia jatkoi erityisopetuksessa (n = 135). Luokka-asteella, jolla oppilas aloitti pienluokalla ja johon hän sieltä siirtyi, on tilastollisesti merkitsevä yhteys ($\chi^2(2) = 10.290$, $p < 0.01$). Vuosiluokilla 1–4 pienluokilla aloittaneista oppilaista yli puolet siirrettiin yleisopetuk-

seen, mutta luokilla 5–6 aloittaneilla oli suurempi todennäköisyys jatkaa erityisopetuksessa yläkoulunsa ajan.

Kun oppilaan siirtymistä pienluokilta yleiseen tukeen ennustettiin logistisella regressioanalyysillä (taulukko 4) sen perusteella, millä luokka-asteella hän aloitti pienluokassa, malli sopi aineistoon hyvin ($p < .01$) ja selitysaste oli 10.1 prosenttia (Nagelkerke R^2). Vuosiluokkien 1–2 aikana pienluokalla olleilla oppilailla on 4.4 kertaa suurempi todennäköisyys palata yleisopetukseen kuin luokkien 5–6 aikana pienluokalle siirtyneillä ($p < .01$). Vastaavasti luokilla 3–4 pienluokilla aloittaneilla todennäköisyys yleisopetukseen palaamiselle on 6.2-kertainen luokilla 5–6 siirtyneisiin verrattuna ($p < .01$).

Taulukko 4: Logistinen regressioanalyysi, joka ennustaa yleisopetukseen palaamista sillä perusteella, millä luokka-asteella oppilas on aloittanut pienluokalla, verrattuna pienluokalla aloittamiseen luokkien 5–6 aikana (n = 135)

Muuttuja	B	SE B	Wald χ^2	p	OR	95 % CI	OR
Luokkajako			9.076	.011			
Tuloluokka 1–2	1.482	.563	6.936	.008	4.400	[1.461	13.253]
Tuloluokka 3–4	1.817	.616	8.702	.003	6.154	[1.840	20.581]
Vakio	-1.163	.512	5.154	.023			

Model $\chi^2 = 10.563$, $df = 2$, $p < .01$

Yleisopetukseen siirtyneet olivat opiskelleet pienluokissa keskimäärin 3,4 vuotta (KH = 1.49, Md = 3.00) ja erityisopetuksessa tai erityisessä tuessa jatkaneet 3.0 vuotta (KH = 1.72, Md = 3.00). Pienluokajakajakson kestolla ja sillä, mihin oppilas on sieltä siirretty, on tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys ($\chi^2(5) = 9.65, p < .10$). Taulukosta 5 käy ilmi, että merkittävä osa

yhden vuoden pienluokassa opiskelleista siirrettiin muuhun erityisopetukseen tai erityisen tuen muotoon: ensimmäiseltä luokalta muuhun luokkamuotoiseen erityisopetukseen siirrettiin seitsemän oppilasta ja kuudennella luokalla aloittaneista yhdeksästä oppilaasta viisi. Vastaavasti erityisesti neljä vuotta pienluokassa opiskelleet oppilaat siirtyivät yleisopetukseen.

Taulukko 5. Yleisopetukseen ja erityisopetukseen siirretyt oppilaat pienluokassa opiskellun ajan mukaisesti vuosina 1990–2014 (n = 135)

Opiskeluaika pienluokassa	Yleisopetus n = 74			Erityisopetus (n = 63)			Yhteensä (n = 135)	
	lkm	%	()	lkm	%	()	lkm	%
1 vuosi	5	27.8	(-2.5)	15	72.2	(2.5)	18	100
2 vuotta	21	56.8	(0.3)	16	43.2	(-0.3)	37	100
3 vuotta	13	52.0	(-0.3)	12	48.0	(0.3)	25	100
4 vuotta	19	73.1	(2.1)	7	26.9	(-2.1)	26	100
5 vuotta	6	66.7	(0.7)	3	33.3	(-0.7)	9	100
6 vuotta	10	50.0	(-0.5)	10	50.0	(0.5)	20	100
Yhteensä	74	54.8		61	45.2		135	100

*lkm = oppilaiden lukumäärä $\chi^2 = 9.647, df = 5, p = .086$
% = prosenttiosuus kaikista yhtä kauan pienluokissa opiskelleista oppilaista
() = adjusted residual*

Tutkimuksen kohteena olevat pienluokat sijaitsivat toimintamallin kehittämisen alkuaikana ensin erityiskoulussa ja vuosina 1992–1998 sijoitettuina kahden eri alakoulun yhteyteen. Lukuvuoden 1998–1999 alusta alkaen ryhmät ovat toimineet samassa alakoulussa. KELPO-kehittämis-toiminnassa kouluun perustettiin vuonna 2008 kasvatusohjaajan toimi tukemaan oppilaiden integroitumista pienluokista omaan lähikouluunsa. Oppilaiden pääsytäkä takaisin yleisopetukseen eri ajanjaksoina ei ollut tilastollisesti merkitsevää muutosta ($\chi^2(2) = 1.20, ns.$).

POHDINTA

Tutkimuksessa esiteltiin Joensuussa kehitetty käyttäytymishäiriöisten oppilaiden luokkamuotoisen erityisopetuksen toimintamalli, jonka tavoitteena on kuntouttaa mahdollisimman moni oppilas takaisin yleisopetukseen omaan lähikouluunsa. Toimintamallin tuloksellisuutta arvioitiin seuraamalla yleisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrää ja osuutta pienluokille otetuista tai siirretyistä oppilaista.

Oppilaat siirrettiin tutkimuksen kohteena oleville pienluokille käyttäytymisen ongelmiansa vuoksi. Ainoastaan viidesosa kaikista pienluokille siirretyistä oppilaista

jatkoivat edelleen koko yläkouluaikansa erityisopetuksessa samasta syystä. He jatkoivat tutkimusjakson alussa yläkouluun ESY-luokille, jotka vuodesta 1994 alkaen muuttuivat Omaura-ryhmiksi ja edelleen vuonna 2007 JOPO- eli joustavan perusopetuksen luokiksi. Tutkimuksessa kuvatuille pienluokille ei ole sen jälkeen ollut selkeää jatkumoa yläkouluissa, vaan oppilaan koulupolku ja hänen saamansa tuki vaihtelee sen mukaan, millä yläkoululla hän jatkaa koulunkäyntiään. Käyttämisen ongelmien vuoksi yläkoulussa erityistä tukea tarvitseville on tukitoimena käytössä laaja-alaisen erityisopetuksen lisäksi JOPO- tai EMO-luokat. Yläkoulujen toivomuksesta viime vuosina pääosa pienluokkien kuudesluokkalaisista on siirtynyt yläkouluun erityisessä tuessa. He opiskelevat yleisopetusluokissa, ja heidän tuen tason tarvetta tarkastellaan yläkoulun aikana ottaen huomioon myös toisen asteen opinnot.

Tutkimuksen tulosten mukaan luokka-asteella 1–2 pienluokalla aloittaneista oppilaista suhteellisen suuri osa siirtyi muuhun luokkamutoiseen erityisopetukseen. Keskeisin syy tähän oli, että näiden oppilaiden suuret oppimisen vaikeudet tulivat näkyviin aiemmin huomion vieneiden käyttämisen ongelmien helpottaessa. Huomattava osa oppilaista poistui pienluokilta luokkien 1–2 aikana myös paikkakunnalta muuton tai huostaanoton vuoksi.

Kuvatun toimintamallin mukaisesti opiskelleista oppilaista selvästi yli puolet siirrettiin yleisopetukseen omaan lähikouluunsa, erityisesti 4. ja 5. luokilta. Tämän edellytyksenä oli, että kuvattu interventio alkoi riittävän varhain, vuosiluokkien 1–4 aikana. Erityisesti luokkien 3–4 aikana pienluokille siirretyt oppilaat palasivat to-

dennäköisemmin takaisin yleisopetukseen omaan lähikouluunsa. Nämä oppilaat olivat siirtyneet pienluokalle selkeästi ensisijaisesti käyttämisen ongelmien vuoksi, ja he hyötyivät kuvatussa luokkamutoisesta erityisopetuksesta eniten.

Sen sijaan vuosiluokilla 5 ja 6 pienluokille siirretystä oppilaista 70 prosenttia tarvitsi erityisopetusta tai erityistä tukea koko yläkoulunsa ajan samoista syistä. Heidän kohdallaan aika ei yksinkertaisesti riittänyt; tutkimuksen tulosten mukaan kuntoutuminen yleisopetukseen kesti pääsääntöisesti 2–4 vuotta. Lapsen kehitysvaiheeseen ei enää ollut yhtä otollinen tälle interventiolle: murrosiän lähestyminen ja alkaminen vähensi halua ottaa vastaan aikuisen ohjausta. Lisäksi mitä enemmän oppilaalle on kertynyt koulusta epäonnistumisen kokemuksia ja niiden myötä negatiivista mielikuvaa koulutyöstä, sitä vaikeampaa ja hitaampaa on katkaista negatiivisen käyttämisen ja oppimisen kehä ja kuntouttaa hänet takaisin yleisopetukseen (Barret, 2005; Hobbs, 1966; Huusko, Pietarinen, Pyhäntö & Soini, 2007).

Oppilaista 20 (14,8 %) opiskeli pienluokissa 4–6 vuotta ja jatkoivat sen jälkeen edelleen erityisopetuksessa. Pienluokat ovat yksi osa oppilaalle ja hänen huoltajilleen tarjottua kuntoutus- ja tukiverkkoa sosiaali- ja terveystoimen ohella. Oppilas ja huoltaja eivät aina olleet valmiita sitoutumaan siihen eivätkä myöskään nykyisten Käypä hoito -suositusten mukaiseen tarkkaavaisuushäiriön lääkinälliseen hoitoon. Tätä mahdollisuutta ei käytännössä edes ollut 1990-luvulla, ja myöhemminkin lääkitykseen on liittynyt huoltajilla usein hyvin negatiivisia ennakkokäsityksiä, minkä vuoksi sitä ei osalla oppilaista ole otettu käyttöön. Lisäksi osa oppilaista ei suos-

tunut palaamaan yleisopetukseen, vaan jatkoi mieluummin Omaura-luokille yläkouluun.

Kuorelahden (1996) tutkimuksessa suurin osa (85.9 %) alakoulun ESY-luokkien oppilaista suunnitteli palaavansa takaisin yleisopetuksen luokkaansa, mutta suurimmalla osalla oppilaista kyky selviytyä sen vaatimuksista osoittautui vajavaksi. Tämä käy hyvin ilmi myös muista aikaisemmista suomalaisista tutkimuksista, joiden mukaan palaaminen yleisopetukseen on ollut tämän tutkimuksen tuloksiin verrattuna hyvin vähäistä.

Kuorelahden (1997) mukaan erityisopetuksen tulisi olla tavoitteiltaan korjaavaa ja oppilasta tukevaa, ja olennaista on sen tarjoaminen juuri silloin, kun oppilas sitä eniten tarvitsee. Erityisopetuksen tuoksellisuuden mittarina on aina oppilaan näkökulma: tarkastellaan, kuinka hyvin opetus palvelee oppimista. Mitä tämä tarkoittaa käyttäytymisen erityisen tuen kohdalla? Oppilaalle annetun tuen myötä hänen tulisi saada oma käyttäytyminen hallintaansa koulun arjen eri tilanteissa.

Kolmiportaisen tuen myötä tutkimuksen kohteena olevien pienluokkien oppilasmäärä on pienentynyt puoleen siitä, mikä se oli tutkimusjakson aikana suurimmillaan. Kokonaisvaltaisempi ja intensiivisempi erityinen tuki pienluokassa on edelleen perusteltua, jos muut tehostetun tai erityisen tuen interventiot oppilaan toivotun käyttäytymisen tukemiseksi eivät tuota tulosta. Pienessä erillisessä opetusryhmässä oppilas usein rauhoittuu opiskelemaan saatuaan kaipaamansa huomion ja tuen (Seppovaara, 1998). Viimeistään yläkoulussa oppilaan on joka tapauksessa kyettävä hallitsemaan ja mukauttamaan omaa sosiaalista toimintaansa uudessa sosia-

lisessa ympäristössä (Holopainen, Lappalainen, Junntila & Savolainen, 2012). Huolestuttavaa on, että tutkimusten mukaan käyttäytymishäiriöiset oppilaat ovat erityistä tukea tarvitsevista kaikkein torjuimpia luokkatovereidensa keskuudessa, ja tämä trendi vain voimistuu yläkouluikäen tultaessa (Visser & Dubsky, 2009).

Kuitenkin valtakunnallisesti käyttäytymishäiriön vuoksi erityisopetukseen tai erityiseen tukeen siirrettyjä oppilaita on yläkouluissa ollut lähes yhtä paljon kuin alakouluissa (Tilastokeskus, 2010), ja heidän suhteellinen osuutensa vain kasvaa yläkouluissa (Kirjavainen & Pulkkinen, 2013; Kirjavainen ym., 2014). Tutkimuksen (Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak & Nellis, 2011) mukaan oppilaan havaitsema tuki, erityisesti opettajilta saatu, väheni merkittävästi siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ja samalla lisääntyivät oppilaiden koulunkäyntiin liittyvät ongelmat. Ei siis riitä, että alakoulussa oppilaan kanssa ”pärrätään” opettamatta ja harjoittelematta aktiivisesti ja systemaattisesti niitä taitoja, joilla oppilas selviää opiskelunsa ja oppimisensa haasteista yläkoulussakin.

Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksessa käytetty aineisto oli rekisteriaineisto, joten analyysit rajoittuivat rekistereihin kirjattuihin tietoihin, eikä tutkimusaineiston ja -asetelman perusteella pystytä yksiselitteisesti osoittamaan oppilaiden käyttäytymisen ongelmien vähenemisen aiheutuvan nimenomaan pienluokassa opiskelusta. Tarkempia tietoja tutkimusjoukon ominaisuuksista (esim. mahdollisista oppimisvaikeuksista tai kognitiivisesta kykytasosta) ei ollut käytettävissä, ja näillä tekijöillä on saattanut olla

vaikutuksia lasten mahdollisuuksiin palata yleisopetukseen.

Tulosten vertailu aikaisempiin pienluokkaopetuksen tuloksellisuutta tarkastelleisiin tutkimuksiin on väistämättä viitteellistä, koska on mahdollista (ja todennäköistä), että pienluokalle siirron kriteerit ovat jonkin verran vaihdelleet tutkimuksesta toiseen. Ruoho, Ihatsu ja Kuorelahti (2001) toteavatkin, ettei Suomessa ole käytettävissä käyttäytymishäiriöiden pedagogiseen arviointiin mitään yleisesti hyväksyttyä tai tieteellisesti hyväksi osoittautunutta seulonta- tai arviointimenetelmää. Artikkelissa mainitut aiemmat suomalaiset tutkimukset (Moberg, 1984; Seppovaara 1998; Haapaniemi, 2003) on toteutettu eri kunnissa. Kuntien käytänteet yleisopetukseen siirtämisessä ovat vaihtelevia, mikä tuo pienryhmän toiminnasta riippumatonta vaihtelua keskeiseen tulomuuttajaan, yleisopetukseen siirtymiseen. Vaikka pienryhmän toimintaperiaatteet ovat olleet selkeät (taulukko 1), niiden toteutumisen fideliteettiä ei ole pystytty arvioimaan.

Johtopäätökset

”Tavoitteena inklusio, keinona kuntouttava opetus” määritteli Seppovaara (1998, 73) tulevaisuuden tavoitteeksi käyttäytymishäiriöisten oppilaiden luokkamuotoiselle erityisopetukselle. Hänen mukaansa tavoitteena pienluokkajaksolla on oppilaan yleisten oppimisvalmiuksien parantaminen, kadoksissa olevan koululaisen roolin löytäminen ja itsetunnon vahvistaminen onnistumiskokemusten myötä. Tässä artikkelissa kuvattu, nämä tavoitteet täyttävä interventio pienluokalla tukee tulosten mukaan inklusion toteutumista suurel-

la osalla oppilaista katkaisemalla heidän käyttäytymisen ongelmien kierteensä. Riittävän varhaisella, selkeällä ja johdonmukaisella sekä yleisopetukseen palaamiseen tähtäävällä luokkamuotoisen erityisopetuksen toimintamallilla on mahdollista kuntouttaa suuri osa käyttäytymishäiriöisistä oppilaista selviämään yleisopetuksen luokan haasteista omassa lähikouluksaan. Onnistuakseen sen on oltava osa koulutoimen erityisen tuen rakennetta, ja oppilashuollolla tulisi olla selkeät toimintatavat ja kriteerit pienluokkiin ohjautumiseen ja niiltä takaisin palaamiseen. Seppovaaran (1998) mukaan kuitenkin aina tulee olemaan oppilaita, joiden kohdalla paluu yleisopetusryhmään ei ole tarkoituksenmukaista.

Kaikkein tärkeimmässä roolissa oppilaan kuntouttamisprosessissa ovat pienluokassa työskentelevät pysyvät aikuiset ja heidän systemaattiset, pitkäjänteiset toimintatapansa ryhmässä toimimisen taitojen opettamisessa. Ammattitaitoista opettajaa pidetään oppilaan käyttäytymisen ongelmien kuntoutumisen edistäjänä ja oppimisympäristön pedagogisen pätevyden keskeisenä osana (Haapaniemi, 2003; Seppovaara, 1998; Simpson, Peterson & Smith, 2011; Sutherland, 2010). Sama pätee myös luokassa työskentelevään koulunkäynninohjaajaan. Opettajan ja koulunkäynninohjaajan tuloksellinen yhteistyö perustuu yhteisiin kasvatuksellisiin tavoitteisiin, molempien ammatilliseen työotteeseen ja toisen ammattitaidon arvostamiseen. Hyvin toimiva työpari ottaa yhteisvastuun oppilaiden oppimisesta ja kasvattamisesta ja saa siten aikaan hyviä kasvatustuloksia (Jokinen & Närhi, 2008).

Kolmiportaisen tuen myötä entistä useampi aiemmin pienluokalle siirretty

oppilas opiskelee yleisopetusryhmässä omassa lähikoulussaan. Siihen, millainen yksittäisen oppilaan lähikoulu on ja kuinka hänen luokkansa siellä toimii, on ollut erittäin vaikeaa vaikuttaa. Mutta mikäli koulu toimi sitoutuisi toteuttamaan systemaattisesti laadukasta yleistä tukea oppilaan käyttäytymisen hallintaan esimerkiksi Pro-Koulun (Savolainen, Närhi & Savolainen, 2017) mukaisesti, osaa oppilaista kyettäisiin tukemaan merkittävästi jo omassa lähikoulussaan ja oppilaan palaaminen pienluokkajaksolta olisi helpompaa.

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata hyvä käytäntö luokkamuotoisen erityisen tuen järjestämisestä käyttäytymishäiriöisille oppilaille. Kuvatulla toimintamallilla on vahvat teoreettiset perusteet, ja se on hyvin yhdenmukainen Nurture Group -luokkien tavoitteiden, toimintatapojen ja tuloksellisuuden kanssa. Tutkimuksessa kuvattu toimintamalli on ollut käytössä Joensuussa yli kaksikymmentä vuotta, ja sen avulla huomattavasti suurempi osa oppilaista siirtyy yleisopetukseen kuin aiemmissa suomalaisissa tutkimuksissa on raportoitu. Edellä esitettyjen tulosten perusteella tutkimuksen kohteena ollut, Joensuussa kehitetty luokkamuotoisen erityisopetuksen toimintamalli täyttää Arnkillin, Spangarin ja Jokisen (2007, 27) esittämät kriteerit hyvästä käytännöstä. Onkin valitettavaa, että tässä artikkelissa kuvatun toimintamallin mukainen kuntouttava pienluokkatoiminta on hiipumassa mm. kouluverkko muutosten vuoksi keväällä 2018 – missä muodossa toiminta jatkuu, jää nähtäväksi. Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista testata tässä artikkelissa kuvattua toimintamallia toisessa kunnassa.

KIRJOITTAJATIEDOT:

Jukka Sivola (KM) toimii tutkijakoulutettavana/jatko-opiskelijana Itä-Suomen yliopistossa kasvatustieteiden ja psykologian osastossa ja erityisluokanopettajana Joensuussa.

Vesa Närhi (PsT, dosentti) työskentelee yliopistotutkijana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksessa.

Hannu Savolainen (KT) työskentelee professorina Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksessa.

LÄHTEET

- Ahonen, T. & Aro, T. (2003). Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen, & T. Aro (toim.), *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena* (s. 14–23). (3. painos.) Jyväskylä: Atena.
- Algozzine, B., Wang, C. & Violette, A. S. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 2–16.
- Algozzine, B., Wang, C., White, R., Cooke, N., Marr, M. B., Algozzine, K. ... & Duran, G. Z. (2012). Effects of multi-tier academic and behavior instruction on difficult-to-teach students. *Exceptional Children*, 79(1), 45–64.
- Arnkil, R., Spangar, T. & Jokinen, E. (2007). *Hyvä vertaisoppiminen kuntatyon arjessa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Aro, T. & Närhi, V. (2003). *KUMMI 2. Tarkkaavaisuus-häiriöinen oppilas koululuokassa*. (5. painos.) Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Barret, H. (2005). *Working with vulnerable children*. Teoksessa P. Cooper (toim.), *Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties* (s. 148–162). (2. painos.) Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Boorn, C., Hopkins Dunn, P. & Page, C. (2010). Growing a nurturing classroom. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(4), 311–321.
- Boxall, M. (2002). *Nurture groups in schools: Principles and practice*. Lontoo: Paul Chapman.
- Cooper, P. (2008). Nurturing attachment to school: Contemporary perspectives on social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 26(1), 13–22.
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: An international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 71–86.
- Cooper, P., Arnold, R. & Boyd, E. (2001). The effectiveness of nurture groups: Preliminary research findings. *British Journal of Special Education*, 28(4), 160.

- Cooper, P. & Jacobs, B. (2011). Pupils making a difference: Enhancing the power of the student peer group to promote positive social, emotional and behavioural outcomes. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(1), 5.
- Cooper, P. & Lovey, J. (1999). Early intervention in emotional and behavioural difficulties: The role of nurture groups. *European Journal of Special Needs Education*, 14(2), 122–131.
- Cooper, P. & Tiknaz, Y. (2005). Progress and challenge in nurture groups: Evidence from three case studies. *British Journal of Special Education*, 32(4), 211–222.
- Cooper, P. & Tiknaz, Y. (2007). Nurture groups in school and at home: Connecting with children with social, emotional and behavioural difficulties. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Cooper, P. & Whitebread, D. (2007). The effectiveness of nurture groups on student progress: Evidence from a national research study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(3), 171–190.
- Greenhalgh, P. (1994). *Emotional growth and learning*. Oxon: Routledge.
- Haapaniemi, L. (2003). *Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko?* Tampere: Tampere University Press.
- Hart, R. (2010). Classroom behaviour management: Educational psychologists' views on effective practice. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(4), 353–371.
- Hintikka, J. (2016). Sopeutumattomien oppilaiden tunneja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 416 ed. Turku: Turun yliopisto.
- Hobbs, N. (1966). Helping disturbed children: Psychological and ecological strategies. *American Psychologist*, 1105–1115.
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N. & Savolainen, H. (2012). The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 199–212.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2006). Nuorten aikuisten arvioita omista vahvuuksistaan ja siitä, miten peruskoulu tukee niiden kehittymistä. *NMI-Bulletin*, 16(4), 28–35.
- Hughes, N. K. & Schösser, A. (2014). The effectiveness of nurture groups: A systematic review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(4), 386–409.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2007). Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Kasvatusalan tutkimuksia 34. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Iszatt, J. & Wasilewska, T. (1997). Nurture groups: An early intervention model enabling vulnerable children with emotional and behavioural difficulties to integrate successfully into school. *Educational and Child Psychology*, 14, 63–70.
- Jahnukainen, M. (2001). Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. *Kasvatus*, 32(3), 217–228.
- Jokinen, K. & Närhi, V. (2008). Koulussa toteutettavat tukitoimet ADHD-oireisille lapsille ovat kasvattajien yhteistyötä: Johdanto tapauskuvauksiin. *NMI-Bulletin*, 3, 3–6.
- Kauffman, J. M., Bantz, J. & McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public school class for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 10(3), 149–170.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (toim.) (2011). *Handbook of special education*. New York: Routledge.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. (10. kansainvälinen painos). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Kern, L. & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75.
- Kerola, K. (2001). *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. (2013). Tuloksellisuus-tarkastuskertomus: Erityisopetus perusopetuksessa. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus 8/2013. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014). Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus*, 45(2), 152–166.
- Klemola, U. (2003). Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opetus-suunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Toimintatutkimus. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkiminto. Liikuntakasvatuksen laitos*. Jyväskylän yliopisto
- Kuorelahti, M. (1996). Esyläisenä koulussa. Erityisluokkien tulosarviointia oppilaiden käsitysten pohjalta. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.), *Käyttäytymishäiriöt Nyt*, 68–85.
- Kuorelahti, M. (1997). Luokkamuoitoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Sopeutumattomat oppilaat, vanhemmat, opettajat ja rehtorit arvioivat. *Lisensiaatintutkielma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuorelahti, M. (2000). Sopeutumattomien luokkamuoitoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 169. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Landrum, T., Tankersley, M. & Kauffman, J. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148–156.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., Little, M. A. & Cooley, C. (2005). Academic, social, and behavioral profiles of students with emotional and behavioral disorders educated in self-contained classrooms and self-contained schools: Part I – are they more alike than different? *Behavioral Disorders*, 30(4), 349–361.
- Løhre, A., Lydersen, S. & Vatten, L. (2010). School wellbeing among children in grades 1–10. *BMC Public Health*, 10, 526.

- Martínez, R., Arıcak, O., Graves, M., Peters-Myszak, J. & Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth & Adolescence*, 40(5), 519–530.
- Moberg, S. (1985). Erityisluokalle ja takaisin. Siirrot apukoulu- ja tarkkailuluokalle ja takaisin sekä siirrettyjen yleisopetuksessa selviytyminen. Kouluhallituksen tutkimukset Nro 2. Helsinki: Kouluhallitus.
- Moberg, S. (1998). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena.
- Montgomery, D. (2005). Coping with children with emotional and behavioural difficulties in the primary classroom. Teoksessa P. Cooper (toim.), *Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties* (s. 163–182). (2. painos.) Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Nelson, J. R., Martella, R. M. & Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10(3), 136.
- Närhi, V. (2002). Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa – toiminnanohjauksen ongelmat ja niiden tukeminen: Johdanto raportteihin tukitoimista. *NMI-Bulletin*, 12(4), 3–5.
- Ojala, T. (2017). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 575. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Opettajien ammattijärjestö (2013a). Koulun lisääntyneet väkivaltatilanteet huolettavat OAJ:tä. Haettu 19.3.2017 osoitteesta http://www.oaj.fi/cs/oaj/Tiedotteet?contentID=1363787875225&page_n.
- Opettajien ammattijärjestö (2013b). Opettajille keinoja työrauhan ylläpitämiseen. Haettu 18.3.2017 osoitteesta http://www.oaj.fi/cs/oaj/Tiedotteet?contentID&page_n=1363787875465.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014): Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutuspolitiikan osasto. Haettu 3.9.2017 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-254-8>.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179.
- Pietarinen, J. (1999). Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 50. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pritchard, A. & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Reynolds, S., MacKay, T. & Kearney, M. (2009). Nurture groups: A large-scale, controlled study of effects on development and academic attainment. *British Journal of Special Education*, 36(4), 204–212.
- Runsas, R. (toim.) (1991). *Lasten erityisluokasta ja opetus Suomessa*. (10. painos.) Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Sanders, T. (2007). Helping children thrive at school: The effectiveness of nurture groups. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 45–61.
- Savolainen, H., Närhi, V. & Savolainen, P. (2017). Finnish SWPBIS – First results after three years of implementation. Esitys: The 14th International Conference on Positive Behavior Support, Denver, Colorado 1–4.3.2017.
- Scott, T. M., Alter, P. J., Rosenberg, M. & Borgmeier, C. (2010). Decision-making in secondary and tertiary interventions of school-wide systems of positive behavior support. *Education & Treatment of Children*, 33(4), 513–535.
- Seppovaara, R. (1998). Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Historiallis-perspektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977–1994. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 192.
- Simpson, R., Peterson, R. & Smith, C. (2011). Critical education program components for students with emotional and behavioral disorders: Science, policy, and practice. *Remedial and Special Education*, 32(3), 230–242.
- Sugai, G. & Horner, R. (2002). Introduction to the special series in positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 130–135.
- Sutherland, K. (2010). Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 44(3), 110–115.
- Suutari, A. (2011). Riittävän normaali yleisopetukseen? Opettajien näkemyksiä erityistä tukea tarvitseville oppilaille sopivimmista oppimisympäristöistä. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Visser, J. & Dubsy, R. (2009). Peer attitudes to SEBD in a secondary mainstream school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(4), 315–324.
- Vuorela, A. (2016). Opettajat uupuvat kasvaviin kouluhäiriöihin – lääkkeeksi vaaditaan resurssien palauttamista. Haettu 22.3.2017 osoitteesta <http://yle.fi/uutiset/3-8853897>.
- Äärelä, T. (2012). "Aika paljon vaikuttaa minkäläinen ilme opettajalla on naamalla" – nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponensis 242. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- Äärelä, T., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2014). Young prisoner's experiences of the positive factors of small group teaching during their basic education – toward the pedagogy of preventing social exclusion. *Journal of Studies in Education*, 4(4), 45–67.