



Salminen Antti

Vertailututkimus koulukiusaamisen interventio-ohjelmien vaikuttavuudesta Pohjoismaissa

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden koulutusohjelma  
2021  
19.05.2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Vertailututkimus koulukiusaamisen interventio-ohjelmien vaikuttavuudesta Pohjoismaissa  
(Antti Salminen)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 61 sivua, 20 liitesivua

Toukokuu 2021

---

Tämä pro gradu -tutkielma kokoaa vertailevasti yhteen kiusaamisen interventio-ohjelmien vaikuttavuutta Pohjoismaissa. Tutkimusmetodinä toimivat analyttinen ja vertaileva, systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Työn metodologinen viitekehys tulee vertailevan tutkimuksen tieteenperinteeseen kuuluvasta vertailevasta kasvatustieteestä, tutkimusaihepiirin taustateoria tulee kiusaamisesta sekä kiusaamisen ehkäisyyn keskittyvästä interventiosta.

Laadunarviointi suoritettiin 38 artikkelille, käyttäen MMAT-mittaria vuodelta 2011. Laadunarvioinnin läpäisi 23 artikkelia (N = 23), jotka otettiin varsinaiseen analyysiin. Artikkeleissa esiintyvät, analysoitavat, Pohjoismaiset interventio-ohjelmat olivat KiVa Koulu® (N = 13), OBPP-ohjelma (N = 4), Zero-ohjelma (N = 2), Respect-ohjelma (N = 3) ja PS-ohjelma (N = 1). Nämä analysoitiin ja muodostettiin synteetiksi sekä tuloksiksi.

Tulokset ovat vaihtelevia. KiVa Koulu® -ohjelma oli vaikuttava uhriutumisen vähentämisessä sekä tehokas eniten uhrituneiden tilan parantamisessa. Lisäksi se vaikutti vähentävästi myös kiusaamiseen sekä kyberkiusaamiseen. KiVa Koulu® -ohjelman vaikutus on vahvempi alakouluikäisillä kuin yläkouluikäisillä. Sama ilmiö näkyi myös osassa muita interventio-ohjelmia – ohjelman interventioefekti näyttöisi laskevan, mitä pidemmälle yläkouluasteille siirrytään. OBPP-ohjelma onnistui vähentämään uhriutumista ja kiusaamista niin lyhyemmällä kuin pidemmällä aikavälillä. Respect-ohjelma onnistui vähentämään kiusaamista luokka-asteilla 5–7, muttei enää sitä ylempillä luokka-asteilla. Ohjelmalla on myös viivästynyt interventiovaikutus poikiin. Zero-ohjelma onnistui vähentämään sekä kiusaamista että uhriutumista, mutta sama tapahtui myös kontrolliryhmässä. PS-ohjelmassa uhriutumisen aste vähentyi vain hieman, mutta koulupinnan kasvanut.

Erot olivat vaihtelevia, osa ohjelmista olivat vaikuttavampia kuin toiset. Tutkimus on toistettavissa, tutkittavana olevat aineistot ovat uudelleen tutkittavissa sekä MMAT-mittari on sovellettavissa. Uhkan validiteetille muodostavat kehitysasteella oleva MMAT-mittari sekä tutkimusaineiston vinouma ja tutkimusasetelmien variaatio. Tutkitut interventio-ohjelmat ovat kuitenkin vertailtavissa olevia koulutason interventio-ohjelmia. Tutkimuksen hyöty on ollut tuoda yhteen olemassa olevaa vaikuttavuustulosta kiusaamisen interventio-ohjelmien vaikuttavuudesta. Jatkotutkimuksena on mahdollista tutkia, mitkä tekijät tekevät interventio-ohjelmista vaikuttavia, ja miten interventio-ohjelmien vaikuttavuutta saisi lisättyä yläkouluikäisillä. Myös kiusaamistoimintaan liittyvien motivaatiotekijöiden, sekä tutkimuksen laajentaminen kansainväliselle metoditutkimustasolle on mahdollista.

Avainsanat: Kiusaaminen, interventio, interventio-ohjelma, vertailu, vaikuttavuus, kirjallisuuskatsaus, Pohjoismaat

# Sisältö / Contents

<b>1</b>	<b>Johdatus aihepiiriin .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Kiusaamisen ja uhriutumisen käsitteet sekä kouluväkivalta .....</b>	<b>6</b>
2.1	Kiusaaminen terminä ja ilmiönä sekä uhriutuminen käsitteenä .....	6
2.2	Kouluväkivalta ja kiusaamiseen liittyvä vallankäyttö .....	9
2.3	Kiusaamisen interventio .....	11
<b>3</b>	<b>Kiusaamisen interventio-ohjelmat ja niiden arviointi .....</b>	<b>13</b>
3.1	Kiusaamisen interventio-ohjelma Suomessa: KiVa Koulu® .....	14
3.2	Interventio-ohjelmia Pohjoismaissa: Zero-, OBPP-, PS- ja Respect-ohjelma .....	15
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen metodologiset ja metodiset lähtökohdat .....</b>	<b>20</b>
4.1	Systemaattinen kirjallisuuskatsaus .....	20
4.2	Vertaileva tutkimus, vertaileva kasvatus .....	21
4.3	Vaikuttavuuden käsite .....	23
4.4	Aineiston laadunarviointia, otoksia sekä analyysia .....	24
<b>5</b>	<b>Interventio-ohjelmien vaikuttavuustuloksia .....</b>	<b>29</b>
5.1	KiVa Koulu® -ohjelman vaikuttavuustuloksia .....	29
5.2	OBPP-ohjelman vaikuttavuustuloksia .....	32
5.3	Respect-ohjelman vaikuttavuustuloksia .....	34
5.4	Zero-ohjelman vaikuttavuustuloksia .....	35
5.5	PS-ohjelman vaikuttavuustuloksia .....	36
5.6	Tulosten tarkastelua mittausajankohdittain sekä niiden vertailua .....	37
5.6.1	<i>Ohjelmavaikutusten tarkastelua ja vertailua kiusaamiseen lyhyellä ajanjaksolla .....</i>	<i>37</i>
5.6.2	<i>Ohjelmavaikutusten tarkastelua ja vertailua kiusaamiseen pitkällä ajanjaksolla .....</i>	<i>41</i>
5.6.3	<i>Ohjelmavaikutusten tarkastelua ja vertailua uhriutumiseen lyhyellä ajanjaksolla .....</i>	<i>43</i>
5.6.4	<i>Ohjelmavaikutusten tarkastelua ja vertailua uhriutumiseen pitkällä ajanjaksolla .....</i>	<i>47</i>
<b>6</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>49</b>
6.1	Tutkielman luotettavuus .....	50
6.2	Tutkimuksen hyödyllisyys sekä mahdollisuudet jatkotutkimuksiin .....	52
	<b>Lähteet .....</b>	<b>55</b>
<b>7</b>	<b>Liite 1: Hyväksytyt artikkelit tuloksineen .....</b>	<b>62</b>
<b>8</b>	<b>Liite 2. Interventio-ohjelmat ja niiden pohjoismainen edustus tutkimusasetelmittain analyysissa ...</b>	<b>81</b>

# 1 Johdatus aihepiiriin

Kiusaamisen tutkiminen on kiinnostanut minua aihepiirinä varsin pitkään, alkuperäinen kiinnostus aihepiiriin nousi aiemmista kiusatuksi tulemisen kokemuksistani lapsuudessa. Halusin nyt aikuisena selvittää, mitkä tekijät ja mekanismit vaikuttavat kiusaajaksi sekä kiusatuksi tulemiseen. Myöhemmin aihepiiri edelleen kehittyi kiusaamisen interventio-ohjelmien tutkimiseen. Halusin tietää, ovatko kiusaamisen interventio-ohjelmat tehokkaita ehkäisemään kiusaamistapauksia. Aihe rajautui lopulta koskettamaan interventio-ohjelmia Pohjoismaissa.

Kiusaamisen aihepiiristä on luotu kirjallisuutta (Rigby, 1997; Olweus, 1992; Salmivalli, 2010; Smith & Sharp, 1994) sekä kiusaamisen interventioista on tehty tutkimusta (Teräsahjo & Salmivalli, 2001) sekä kategorista synteetitutkimusta (Vreeman & Carroll, 2007). Kiusaamisilmiötä on myös kartoitettu Skandinavian tasolla (Nordhagen, Nielsen, Stigum & Köhler, 2005). Kartoitus kiusaamisen interventio-ohjelmien vaikuttavuustutkimuksesta Pohjoismaissa on kuitenkin vähäistä. Olemassa oleviin pohjoismaisiin interventio-ohjelmiin puhtaasti keskittyvälle tutkimukselle ja niiden vaikuttavuutta synteetiksi kattavalle kokonaisuudelle olisi täten kysyntää.

Kiusaamisen tutkimus on tärkeää, sillä kartoittamalla kiusaamista, selvittämällä kiusaamisen seurauksia ja tutkimalla kiusaamisen interventiokeinoja, voimme saada selvemmän kuvan kiusaamisesta ilmiönä, saada siitä uusinta tietoa, vähentää kiusaamista ja puuttua siihen yhä tehokkaammin keinoin. Kiusaamisen tutkimuksen tulisikin jatkua, sillä näkisin, että kulttuurimme on jatkuvassa muutostilassa ja sen myötä voi ilmentyä myös uusia kiusaamisen muotoja. Meidän tulisikin olla tietoisia näistä uusista tekijöistä, jotka vaikuttavat kiusaamiseen ja sen eri muotoihin. Minkälaisia uhkia esimerkiksi kyberkiusaaminen aiheuttaa koulumaailmassa oppilaiden kesken? Kiusaamisen interventiotutkimus on myös tärkeää, sillä voimme saada näin paremman kuvan siitä, kuinka tehokkaita kiusaamisen eri interventiomenetelmät ovat, minkälaisia puutteita niissä mahdollisesti esiintyy ja kuinka niitä on mahdollista jatkokehittää.

Näkisin, että on kiintoisaa ja myös hyödyllistä selvittää sekä eritellä pohjoismaisia koulukiusaamisen interventio-ohjelmia sekä niiden toimintaperiaatteita. Tämä selkeyttää kokonaiskuvaa koulukiusaamisen interventio-ohjelmista Pohjoismaissa. Näkisin myös, että systemaattisen analyysin ja vertailun kautta on mahdollista saada lisätietoa, ainakin alustavaa sellaista, eri interventio-ohjelmien vaikuttavuudesta. Tutkimusartikkelien tuloksista koostettava synteesi voi puolestaan helpottaa ohjelmien vaikuttavuuden tarkastelua ja vertailua yleistasolla.

Työn tarkoituksena on koota yhteen ja vertailla olemassa olevaa tutkimuskirjallisuutta koulu-kiusaamisen interventio-ohjelmien vaikuttavuudesta Pohjoismaissa. Aineistona työssäni toimivat tutkimusartikkelit, joissa on tutkittu pohjoismaisten interventio-ohjelmien vaikuttavuutta. Tutkimusmetodina toimivat analyyttinen ja vertaileva, systemaattinen kirjallisuuskatsaus sisällönanalyttisin metodein. Työn metodologinen viitekehys tulee vertailevan tutkimuksen tietentraditioon kuuluvasta vertailevasta kasvatustieteestä, tutkimusaihepiirin taustateoria tulee puolestaan kiusaamisesta sekä kiusaamisen ehkäisyyn keskittyvästä interventiosta.

Kiusaamisen interventio-ohjelmista on jo tehty interventio-ohjelmatutkimusta globaalilla tasolla (Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004) sekä useampi väitöstutkimus (Haataja, 2016; Kärnä, 2012; Repo, 2015). Keskityn työssäni peruskouluasteella toteutettaviin koulukiusaamisen interventio-ohjelmiin. Tämä koskee myös aineistohakua: Tarkoituksena on, että vain peruskouluasteelle sijoittuvat artikkelit otetaan mukaan analysoitavaksi. Tämä rajaa aihepiiriä kohdennetummaksi, voi helpottaa myös synteesin tekemistä sekä helpottaa sen vertailtavuutta: kun aihe rajataan peruskoulutasolle, tulosten vertailu voi olla luontevampaa. Rajaan kiusaamisen interventio-ohjelmien vertailun myös Pohjoismaihin. Kun tutkimusaihepiiri rajataan tälle alueelle, niiden vertailu voi olla mielestäni luontevampaa. Näkisin myös, että se saattaa parantaa tutkielman validiteettia.

Aloitin kuvailemalla luvussa 2 kiusaamisen käsitettä ja uhriutumista terminä sekä kouluympäristössä tapahtuvaa väkivaltaa. Esittelen myös kiusaamiseen liittyvää vallankäyttöä. Luvussa 3 esittelen aineistossa esiintyviä kiusaamisen interventio-ohjelmia. Tämän jälkeen esittelen luvussa 4 systemaattista kirjallisuuskatsausta. Esittelen myös vertailevaa tutkimusta ja vaikuttavuuden käsitteistöä, sekä aineiston- ja laadunarviointiprosessia. Lisäksi esittelen aineistoanalyysia ja tutkimusaineiston otoksia. Luvussa 5 esitän systemaattisen sisällönanalyysin pohjalta saatuja tuloksia ja vertailen interventio-ohjelmia keskenään niiden vaikuttavuustulosten pohjalta. Luvussa 6 pohdin muun muassa työn tuloksia sekä työn validiteetille esiintyviä uhkia.

Työni tähtää selvittämään Pohjoismaissa käytössä olevien interventio-ohjelmien vaikuttavuutta. Työn tutkimuskysymykset refleктоivat tätä ja ovat seuraavanlaiset: 1. Minkälaisia vaikutuksia interventio-ohjelmilla on aineiston tutkimustulosten perusteella kiusaamiseen peruskouluasteella? 2. Minkälaisia vaikutuksia interventio-ohjelmilla on aineiston tutkimustulosten perusteella uhriutumiseen peruskouluasteella? 3. Minkälaisia eroja vaikuttavuudessa on interventio-ohjelmia vertailtaessa?

## 2 Kiusaamisen ja uhriutumisen käsitteet sekä kouluväkivalta

Mitä kouluväkivalta, kiusaaminen, sen interventio sekä uhriutuminen tarkalleen ottaen ovat käsitteinä? Erittelen tässä luvussa näitä käsitteitä. Aloitan luvun kuvailemalla kiusaamista terminä sekä ilmiönä ja uhriutumista käsitteenä, jonka jälkeen siirryn esittelemään kouluväkivaltaa ja kiusaamiseen liittyvää vallankäyttöä. Tämän jälkeen siirryn kuvailemaan kiusaamista interventiona.

### 2.1 Kiusaaminen terminä ja ilmiönä sekä uhriutuminen käsitteenä

Heinemann tutki vuonna 1972 ryhmässä esiintyvää aggressiokäyttäytymistä koulussa. Tätä ennen ilmiötä oli pidetty luonnollisena osana ihmisen kehityspolkua. Hänen tekemiensä havaintojen kautta syntyi termi ”mobbing” kuvaamaan kyseistä ilmiötä. (viitattu lähteessä Rivers, Duncan & Besag, 2007, s. 3)

Olweuksen mukaan 1980-luvun alussa, noin vuosikymmen myöhemmin, ryhdyttiin tutkimaan systemaattisesti tätä samaa ilmiötä. Hän perehtyi ilmiön luonteeseen, sekä sen levinneisyyteen ja pitkäaikaisiin vaikutuksiin. Aiheesta tehtiin lopulta kansallinen tutkimus Norjassa vuonna 1983. (viitattu lähteessä Rivers ym., 2007, s. 3)

Noin 130 000 lasta tutkineessa kyselytutkimuksessa havaittiin, että noin 15 % peruskoulua käyvästä oppilaista olivat kasvokkain kiusaamisilmiön kanssa, joko kiusaajina tai kiusattuina. Myöhemmin, noin 2 500 otoksen tutkimuksessa Bergenissä, Norjassa, havaittiin kiusaamiskäyttäytymiseen vaikuttavan niin iän kuin myös sukupuolen: kiusaaminen poikien parissa oli usein fyysisesti aggressiivista, kun tyttöjen parissa esiintyvään kiusaamiseen liittyi muun muassa nimittelyä. (Rivers ym., 2007, s. 3)

Myös Salmivalli (2010) on eritellyt kiusaamisen käsitettä. Hänen mukaansa välienselvittelyissä ei ole sinänsä väärää, sillä lapsi oppii tämän kautta tunteiden hallintaa, riitojen selvittely- ja sovittelutaitoja sekä tunnistamaan erilaisia tunnereaktioita itsessään. Joskus lasten keskinäinen kanssakäyminen voi kuitenkin edetä erimielisyyksistä kiusoitteeluun ja hännämiseen. Joskus tämä voidaan tulkita leikiksi, toisissa tilanteissa se voidaan tulkita loukkaavaksi ja satuttavaksi kiusoitteeluun kohteen toimesta. Tällaiset tilanteet ovat yleensä kuitenkin ohimeneviä ja myös kiusoitteeluun kohde vaihtuu eri kerroilla. (Salmivalli, 2010, s. 12–13) Cowie ja Jennifer (2007) ovat puolestaan eritelleet kyberkiusaamisen käsitettä: heidän mukaansa se on piilokiusaamista,

jota tapahtuu elektronisen median välityksellä, kuten esimerkiksi puhelinten, sivustojen ja chat-huoneiden avulla (Cowie & Jennifer, 2007, s. 1–2).

Vaikka kiusaamista verrataan usein arkikielessä kiusoitteluun, Salmivalli (2010) tekee erottelun kiusoittelun ja kiusaamisen välillä. Hänen mukaansa kiusaaminen on systemaattista vallan käyttöä. Se kohdistuu yhteen ja samaan henkilöön, on luonteeltaan toistuvaa ja tahallista vihamielistä käyttäytymistä, harmin, haitan tai pahan mielen aiheuttamista. Tämä voi pohjautua esimerkiksi ikään, fyysiseen voimaan, ryhmässä pohjautuvaan asemaan tai tukijoukkoihin. Kiusaaja voi kuulua tilanteessa ryhmään, kun kiusattu on puolestaan yksin. Kiusaaja voi olla myös voimakkaampi kuin kiusattu tai hänellä voi olla enemmän valtaa. Salmivallin mukaan kiusaaminen on tämän vuoksi myös vallankäyttöä. (Salmivalli, 2010, s. 12–13) Roland on puolestaan kuvannut kiusaamista seuraavasti, ”*A long-standing violence, physical or psychological, conducted by an individual or a group and directed against an individual who is not able to defend himself in the actual situation*” (viitattu lähteessä Blaya & Debarbieux, 2008, s. 7).

Myös Olweus korostaa, että kiusaamiseen liittyy voimasuhteiden asymmetrisyyttä. Kiusaamisen uhrina olevan voi olla tämän vuoksi vaikeaa puolustaa itseään kiusaajaa vastaan. Hän erottaa myös kiusaamisen toimintana suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen. Epäsuora kiusaaminen on passiivisempaa ja voi sisältää esimerkiksi ryhmästä poissulkemista tai sosiaalista eristämistä. Epäsuora kiusaaminen on kiusaamisen muotona myös näkymättömämpää. (Olweus, 1992, s. 15) Olweus on myös maininnut, että oppilaan uhriutuminen tai kiusatuksi tuleminen tapahtuu, kun hän altistuu toistuvasti tai ajan mittaan negatiivisille toimille yhden tai useamman henkilön toimesta (viitattu lähteessä Olweus, 1992, s. 14).

Kiusaaminen näyttää siis olevan yhden tai useamman kiusaajan sekä kiusatun välistä, alisteiseen valtasuhteeseen pohjautuvaa dynamiikkaa. On tärkeää avata myös uhriutumisen käsitettä. Cambridge Advanced Learner's Dictionary ja Thesaurus (2020) kuvailee, että uhriutuminen on sitä, että kohtelee jotakuta tietoisesti epäoikeudenmukaisella tavalla, esimerkiksi uskon tai sukupuolen perusteella (Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus, 2020).

Uhriutumisella on vaikutuksensa: Buhs, Ladd ja Herald-Brown (2010) ovat huomanneet, liittyen ryhmästä poissulkemiseen, että toiminta vaikuttaisi olevan yksi osa-alue kaltoinkohtelussa ja uhriutumisessa, ja että tämänkaltaisille havainnoille on kerääntynyt yhä enemmän ja enemmän todistusaineistoa. Oppilaat, joita oli jätetty pois ryhmästä kroonisesti, osallistuivat vähemmän luokkahuoneessa ja oppilaat, jotka olivat uhriutuneet kroonisesti, olivat todennäköisempiä välttelemään koulua tai koulunkäyntiä. (Buhs, Ladd & Herald-Brown, 2010)

Myös Huuki (2018) on todennut, että kiusaamistutkimukselle tyypillisen toiminnan määrittelyminen kiusaamiseksi tai ei-kiusaamiseksi voi hankaloittaa toiminnan selittämistä kiusaamisteorioiden avulla, erityisesti tapauksissa, joissa toimintaa tapahtuu esimerkiksi yleisesti sovitun leikin ja poissulkevuuden rajapinnoilla (Huuki, 2018). Huuki (2010) myös huomauttaa koulupoikien statustyötä tutkivassa väitöstutkimuksessaan, että poikien kiusaamista mitatessa, epäsuoran kiusaamisen muotoja ei usein sisällytetä mittareihin. Tämä voi hänen mielestään selittää osin binaariasetelmaa sukupuolen ja kiusaamisen suorien ja epäsuorien muotojen välillä. Hän myös osoittaa, kuinka koulupoikien sosiaalisissa suhteissa väkivalta oli usein poikien keskinäisen yhteisöllisen toiminnan sivutuote, eikä välttämättä siis tarkoituksellista toimintaa. (Huuki, 2010, s. 82–83)

Pörhölän mukaan vertaisilla tarkoitetaan oppilaan kanssa noin samalla tasolla kognitiivisessa, emotionaalisisessa ja sosiaalisessa kehityksessä olevia henkilöitä, vertaissuhteilla puolestaan viitataan oppilaan vuorovaikutussuhteisiin vertaistensa kanssa (viitattu lähteessä Kauppi, 2011). Kiusaamista ei Kaupin (2011) havaintojen mukaan esiinny ainoastaan vertaisten, kuten oppilaiden tai opettajien kesken, vaan se voi kohdistua myös yhdeltä tai useammalta oppilaalta opettajaan tai opettajalta yhteen tai useampaan oppilaaseen. (Kauppi, 2011)

Salmivalli (2010) on esittänyt, että kiusaamisen selittäviä tekijöitä on useita erilaisia kouluyhteisön kontekstissa: nämä voidaan jakaa yksilö-, luokka- sekä koulutasoon (Salmivalli, 2010, s. 36.). Myös Olweus on eritellyt tasot yksilö-, luokka- sekä koulutasolle kiusaamisen interventiotoiminnassa (Olweus, 1992, s. 63.). Erittelen seuraavaksi näitä eri kiusaamisen tasoja. Tämän jälkeen tarkastelen kiusaamisen interventiokeinoja, suhteutettuna edellä mainittuihin tasoihin.

Kun tarkastellaan ilmiötä yksilötasolla, on Salmivallin (2010) mukaan tiettyjä piirteitä, jotka lisäävät yksilön kiusatuksi joutumisen todennäköisyyttä. Näitä voivat olla muun muassa poikkeava ulkonäkö tai tiettyntyyppinen temperamentti. Erityisesti arkuus, epävarma luonne sekä heikko itsetunto voivat lisätä kiusatuksi tulemisen riskiä. Nämä piirteet kiusaaja näkee ikään kuin mahdollisuutena kiusaamiseen ryhtymiselle, sillä kiusaamisen uhrin voi olla vaikea puolustaa itseään, eikä heillä välttämättä ole suojaverkkoja toimintaan puuttuvan kaveripiirin muodossa. (Salmivalli, 2010, s. 38) Myös Olweus (1992) on tuonut esiin osittain samoja havaintoja liittyen edellä mainittuihin piirteisiin (Olweus, 1992, s. 54–55). Pikas kuitenkin kysyy, miten on mahdollista, ettei monia ulkoisesti poikkeavia kuitenkaan kiusata – tai onko todella niin, että pelokas voi joutua helpommin kiusatuksi, vai että kiusatusta tulee juuri kiusaamisen seurauksena pelokas (Pikas, 1990, s. 63–65).



Olweus (1992) on myös huomauttanut, että ulkonäön poikkeavuudet eivät ole niin merkittäviä koulukiusaamisongelmien aiheuttajia kuin on yleisesti otaksuttu: ”*poikkeava ulkonäkö merkitsee jotakin lievemmissä kiusaamistapauksissa tai silloin, kun vakiintuneeseen ryhmään tulee uusi tulokas.*” (Olweus, 1992, s. 34). Salmivalli myös muistuttaa, ettei kiusaaminen ei ole kiusattujen syytä, eikä systemaattiseen kiusaamiseen ole myöskään oikeutusta (Salmivalli, 2010, s. 39).

Salmivalli (2010) huomauttaa lisäksi, että yksittäiset ominaisuudet eivät ole välttämättä aina selittävinä tekijöinä kiusatuksi joutumiselle, vaan myös ryhmän tai koululuokan tasolla olevat mekanismit voivat vaikuttaa kiusaamiseen. Nämä mekanismit voivat vaikuttaa kiusaamiseen sitä vahvistavasti mutta myös sitä ehkäisevästi. Ryhmässä voi olla niin kutsuttuja (kiusaamisen) kannustajia, (kiusaajan) apureita, (kiusaamisen) hiljaisia hyväksyjiä, mutta myös (kiusaamisen uhrin) puolustajia. Näiden eri roolien olemassaolo tai poissaolo kiusaamisprosessissa voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka pitkään kiusaamiskokemus jatkuu. Myös ryhmien normit, sanomattomat säännöt ja asenteet voivat vaikuttaa kiusaamiseen – esimerkiksi asenteet sitä kohtaan, koetaanko hyväksytyksi puuttua kiusaamiseen kertomalla siitä opettajalle. Mikäli on normeja, jotka auttavat ylläpitämään kiusaamista, on tällä vahvistava vaikutus kiusaamisen keston. Ryhmässä voi olla myös erilaisia tulkinnan repertuaareja, jotka ylläpitävät kiusaamisen toimintakulttuuria. Ryhmässä saattaa esimerkiksi olla yleinen tulkinta ja oletus siitä, että kiusattu on ansainnut kiusaamista vastaavan kohtelunsa ryhmässä, mutta kohtelua ei sinänsä pidetä varsinaisesti kiusaamisena ryhmän sisällä. (Salmivalli, 2010, s. 41–46)

Salmivallin (2010) mukaan kiusaamista koulun tasolla on mahdollista tarkastella useasta eri näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma on fyysinen ympäristö. Tästä näkökulmasta katsottuna on mahdollista tarkastella esimerkiksi kiusaamisen sekä koulun koon välistä yhteyttä. Toisaalta kiusaamisen tekijöitä ja yhteyksiä on mahdollista tarkastella myös koulukulttuurin ja -ilmapiiriin kautta. Fyysistä ympäristöä on Salmivallin mukaan tutkittu sinänsä enemmän kuin koulukulttuuria, liittyen kiusaamiseen. On muun muassa havaittu, ettei koulun koolla ole vaikutusta kiusaajien suhteelliseen määrään. (Salmivalli, 2010, s. 49)

## **2.2 Kouluväkivalta ja kiusaamiseen liittyvä vallankäyttö**

Pikas (1990) on kirjoittanut kouluväkivallasta. Hänen mukaansa kouluväkivalta on ryhmäväkivaltaa, väkivallalla tarkoitetaan puolestaan ryhmän harjoittamaa fyysistä ja psyykkistä väkivaltaa, joka kohdistuu yksilöön. Pikas mainitsee, että jos koulukiusaamisella tarkoitetaan kaikkea

yksilöiden välistä konfliktia ja väkivaltaa, käsite menettäisi merkityksensä, sillä se kattaisi liian laajan alueen. Tämän vuoksi kiusaamisella ei tulisi tarkoittaa kaikkea kielteistä, mitä henkilöt voivat tuottaa toisilleen, vaan sillä tulisi viitata nimenomaan ryhmältä yksilöön harjoittamaan negatiiviseen toimintaan. (Pikas, 1990, s. 31–33) Pikas liittyy siis kiusaamisen ja väkivallan vahvasti toisiinsa, esitellen kiusaamisen väkivaltaisena ryhmädynamiikkana.

Pikasin (1990) mukaan koulukiusaaminen on kuitenkin enemmän kuin vain ryhmäväkivaltaa. Hänen mukaansa kiusaamiseen liittyy myös negatiivisen käyttäytymisen ei-laillisuus, sekä sen kohdistuminen huonossa asemassa olevaan yksilöön. Tätä väkivaltaista käyttäytymistä vahvistaa myös väkivallan harjoittajien vuorovaikutus toistensa välillä. Pikasin mukaan kiusaamisen ei tarvitse myöskään olla toistuvaa, vaan jo yksi tapaus voi ylittää kiusaamisen määritelmän. (Pikas, 1990, s. 57–59) Tämä eroaa esimerkiksi Salmivallin (2010) määritelmästä kiusaamisesta, jossa toiminnan täyttämiseen kiusaamiseksi liittyy myös toiminnan toistuvuus (Salmivalli, 2010, 12–13).

Kiusaamista voi tapahtua Huukin (2003) mukaan suoraan tai epäsuoraan. Suora kiusaaminen voi sisältää suhteellisen avoimia hyökkäyksiä kiusatun kimppuun, kun epäsuora kiusaaminen tapahtuu sen sijaan sosiaalisia suhteita hyväksikäyttämällä. Epäsuoran kiusaamisen määritelmä jättää kuitenkin ulkopuolelle muun muassa alistavien vitsien ja tarinoiden kertomisen sekä huiuttamisen. (Huuki, 2003)

Kehilyn ja Nayakin tutkimuksen mukaan myös huumorin taakse voi kätkeytyä väkivaltaista toimintaa (viitattu lähteessä Huuki, 2003). Sukupuolivastuullinen (väki)vallantutkimus voi Huukin (2018) mukaan myös selittää poikien väkivaltaa hegemoniseen maskuliinisuuteen kytkeytyvillä väkivaltaisilla ja alistavilla sukupuolen toiminnoilla (Huuki, 2018).

Khoury-Kassabrin tutkimuksen mukaan erityisen usein juuri koulukiusaamistilanteessa kiusaaja–uhrin roolissa olevat oppilaat kokevat henkistä ja fyysistä väkivaltaa henkilökunnan toimesta. (viitattu lähteessä Kauppi, 2011). Myös Ellonen osoittaa, kuinka suomalaisista 6.- ja 9.-luokkalaisista noin 8–16 prosenttia on ilmoittanut kokeneensa tutkimusta edeltäneen vuoden aikana henkisen väkivallan kokemuksia ja noin 2–3 prosenttia on ilmoittanut kokeneensa fyysisen väkivallan kokemuksia tutkimusta edeltäneen vuoden aikana. (viitattu lähteessä Kauppi, 2011) Lisäksi Brendgen, Wanner ja Vitaro ovat havainneet, että esimerkiksi sopeutumisongelmista kärsineet oppilaat ovat joutuneet kokemaan opettajansa verbaalisten hyökkäysten kohteeksi joutumista useammin ja jatkuvammin kuin muut oppilaat. (viitattu lähteessä Kauppi, 2011)

Koulusurmat ovat yksi kouluympäristössä tapahtuvista väkivallan muodoista. Koulusurmaajat ovat Raitasen (2018) mukaan kokeneet paljon kiusaamista tai hyljeksintää heidän tärkeiksi koemissaan sosiaalisissa suhteissa (Raitanen, 2018). Newman, Fox, Harding, Mehta ja Roth kuitenkin huomauttavat, etteivät kaikki koulusurmaajat ole olleet kiusattuja tai myöskään yksinäisiä, mutta lähes kaikki ovat kokeneet eristämistä tai syrjäytymistä (viitattu lähteessä Raitanen, 2018).

### **2.3 Kiusaamisen interventio**

Entä mistä kiusaamisen interventiossa on kyse? Salmivallin (2010) mukaan sen tarkoituksena on tuoda selkeyttäviä toimintatapoja ja ohjeistuksia opettajille sekä oppilaille siitä, kuinka toimia kiusaamista havaittaessa. Salmivallin mukaan tapoja lähestyä interventiota on useita erilaisia. Interventio voi toimia akuuttina toimintakeinona, joka puuttuu suoraan kiusaamiseen – se voi toisaalta toimia myös sitä ehkäisevänä toimintana tai koulukulttuuriin muuttamiseen keskittyvänä toimintana. Samalla tavoin kuin kiusaamisen tasot, myös interventio on mahdollista jakaa yksilö-, luokka- ja koulutason interventioihin. (Salmivalli, 2010) Myös Olweus jakaa intervention tasot edellä mainittuihin yksilö-, luokka- ja koulutason interventioihin (Olweus, 1992, s. 63).

Pikas (1990) on jakanut kiusaamisen vastustamisen kolmeen eri rooliin. Ensimmäinen on aseenteenmuokkaus, jonka tarkoituksena on oppilaiden koulukiusaamisen vastaisten asenteiden muokkaaminen eri tavoin, kuten esitysten, filmien ja näytelmien avulla. Toinen on toimeentarttuja, jossa puututaan kiusaamiseen suorassa vuorovaikutuksessa kiusaajan ja kiusatun kanssa esimerkiksi keskustelun kautta. Kolmas rooli on käyttäytymisen kehittäjä, jossa koulukiusaamista ehkäistään rakentavien vuorovaikutustilanteiden avulla oppilaiden kanssa, kuten erilaisen harjoitusten välityksellä. (Pikas, 1990, s. 92–93)

Yksilötasolla interventio voi Salmivallin (2010) mukaan olla esimerkiksi opettajan käymiä keskusteluja niin kiusaajan kuin kiusaamisen uhrin kanssa, luokkatasolla tavoitteena olisi muuttaa luokan kulttuuria kiusaamisen vastaisempaan ja kiusaamisen seurauksia tiedostavampaan suuntaan. Tarkoituksena on, että oppilaat ymmärtäisivät kiusaamisen ja sen seurausten vakavuuden sekä tiedostaisivat, millaisia rooleja kiusaamista havaitsevilla oppilaille on mahdollista ottaa tilanteissa ja minkälainen vaikutus tällä voi olla kiusaamistoimintaan. Luokille on myös mahdollista luoda kiusaamisen vastaiset säännöt. Koulujen tasolla olisi mahdollista luoda koko kouluja kattavaa kiusaamisen vastaista toimintamallia. (Salmivalli, 2010, s. 53)

Tällä tavalla koulujen eri toimijoille voisi tulla selkeämpi käsitys siitä, kuinka toimia kiusaamistilanteissa ja miten ehkäistä kiusaamistilanteiden syntymistä alun perin. Smith ja Sharp (1994) kuitenkin muistuttavat, että luodessa koko koulua kattavaa kiusaamisen vastaista toimintamallia, niin henkilökunta kuin oppilaatkin saattavat tarvita erityiskoulutusta toimintamallien implementoimisessa. Esimerkiksi tilanteessa, missä toimintamallissa on ohjeistettu henkilökuntaa, esimerkiksi opettajia, ohjaustyöhön kiusaajien kohdalla, henkilökunta saattaa tarvita koulutusta tähän toimintaan. (Smith & Sharp, 1994, s. 66) Olweuksen (1992) mukaan interventio-ohjelman päätavoitteena onkin vähentää niin paljon kuin mahdollista tai ihannetapauksessa poistaa kokonaan olemassa olevia kiusaamisongelmia koulusta ja sen ulkopuolella sekä estää näin uusien ongelmien kehittyminen (Olweus, 1992, s. 61).

Seuraavassa luvussa esittelen interventio-ohjelmien arviointiin perustuvaa käsitteistöä ja teoretisointia. Esittelen tämän jälkeen pohjoismaisia kiusaamisen interventio-ohjelmia, aloittaen esittelyn *KiVa Koulu*® -ohjelmasta.

### 3 Kiusaamisen interventio-ohjelmat ja niiden arviointi

Merrellin, Gueldnerin, Rossin ja Isavan (2008) mukaan koulukiusaamisen intervention synteetit tutkimus on vasta hiljattain kasvanut tasolle, jossa aihepiiristä pystytään tekemään synteetit tutkimusta (Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008). Kallestad ja Olweus puolestaan toteavat, että kiusaamisen interventio-ohjelmia arvioivissa tutkimuksissa ohjelmia on yleensä arvioitu lähinnä yleisellä tasolla (viitattu lähteessä Salmivalli, Poskiparta, Ahtola & Haataja, 2013).

Yksi esimerkki koulukiusaamisen interventio-ohjelmia tutkineesta systemaattisesta kirjallisuuskatsaustutkimuksesta on Silvan, Oliveiran, Mellon, Andraden, Bazonin ja Silvan (2017) työstämä systemaattinen kirjallisuuskatsaus interventio-ohjelmista kouluissa. Heidän tutkimuksessaan todettiin, että *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelmalla oli suurin ohjelmaefekti, kun taas *OBPP*-ohjelmalla (*Olweus Bullying Prevention Program*) oli pienimmät ohjelmaefektit. He kuitenkin huomauttivat, että *OBPP*-ohjelmaa oli arvioitu monien eri maiden kontekstissa, verrattuna *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelmaan, jota oli implementoitu yhdessä sosiokulttuurisessa kontekstissa Suomessa. He arvelivat lisäksi, ettei *OBPP*-ohjelman noudattamista aiemmin suunnitellusta valvottu yhtä tarkasti kuin *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelman kohdalla. (Silva, Oliveira, Mello, Andrade, Bazon & Silva, 2017)

Kiusaamisen interventiotutkimuksen aihepiiri ulottuu pitkälle menneisyyteen: Esimerkiksi Teräsahjo ja Salmivalli (2001) ovat tehneet tapaustutkimuksen, jossa he tutkivat, mitä oppilasryhmässä tapahtuu kiusaamisen vähentyessä. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla oppilaita kolmesta eri koulusta, joissa kiusaaminen oli selkeästi vähentynyt viimeisen vuoden kuluessa. 24 eri helsinkiläisluokkaa, joiden joukosta haastateltavat oli valittu, olivat osallistuneet jo aiemmin interventiohankkeeseen. Heidän tutkimusaineistonsa oli siis aiemmasta hankkeesta. Tutkimus-haastattelu toteutettiin vuosi kyseisen hankkeen jälkeen. Teräsahjo ja Salmivalli havaitsivatkin, että luokissa, joissa kiusaaminen oli vähentynyt, löydettiin selvästi kielteisiä puhetapoja liittyen kiusaamisilmiöön. Kiusattuun samaistuttiin enemmän ja kiusaaminen nähtiin ei-oikeutettuna. Luokassa oli näin tapahtunut laadullinen muutos kiusaamiseen liittyvissä asenteissa. Tämän katsottiin liittyvän selkeästi kiusaamisen vähenemiseen. (Teräsahjo & Salmivalli, 2001)

Chen (2005) on eritellyt interventio-ohjelmien käsitettä ja niiden arviointia teoksessaan, *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation and effectiveness*. Hänen mukaansa ohjelmia on useita eri tyyliä, aina interventio-ohjelmista toimintaohjelmiin. Jotkut ohjelmista tulevat osa-alueilta, esimerkiksi koulutuksen tai terveydenhoidon

sektoreilta. Niiden kaikkien tarkoituksena on ihmisen hyvinvoinnin parantaminen. Ohjelmien arviointi kuvataan arviointikäytäntöjen, tekniikkojen ja tiedon soveltamisella systemaattiseen arviointiin. Tämän tarkoituksena on kehittää ohjelmien suunnittelua, implementointia sekä vaikuttavuutta. (Chen, 2005, 3)

Lincolnin ja Guban mukaan ohjelmien formaali arviointi on puolestaan kurinpitoista tiedustelua, joka soveltaa tieteellisiä menettelyjä tiedon keräämiseen ja kokoamiseen. Tämä kohdistuu projektien, ohjelmien ja suunniteltujen interventioiden sisältöön, rakenteeseen sekä tuloksiin (viitattu lähteessä Clarke & Dawson, 1999, s. 1).

Chenin (2005) mukaan ideaaliarviointi saavuttaa sekä tieteellisen, että korkean sidosryhmien luotettavuuden. Ongelmatilanteessa arviointi voisi olla sinänsä tieteellisesti toteutettu, mutta arvioijat ovat asettaneet arvioinnin fokuksen ja kriteerit mielensä mukaan. Tällöin sidosryhmät voivat tyrmätä arvioinnin tulokset, sillä arviointi ei vastaa sidosryhmien ohjelmalle alkuperäisesti asetettua tarkoitusta. Chen myös huomauttaa, että arvioinnit, jotka ovat olleet sidosryhmien vaikutuksen valtaamia, voivat laiminlyödä arvioinnin tieteellistä luotettavuutta, tuottaen kyseenalaisia arviointituloksia. (Chen, 2005, s. 8)

Myös Owen ja Rogers (1999) ovat kirjoittaneet ohjelma-arvioinnista. He ovat kirjoittaneet, kuinka merkittävän arvioijateoreetikon, Scrivenin mukaan arvioijat ovat yhä etenevässä määrin ottaneet mukaan kysymyksenasetteluja liittyen ohjelmien impaktiarviointeihin, verrattuna perinteiseen ohjelma-arviointiin. Tällaisia kysymyksenasetteluja voivat olla muun muassa kysymykset, kuten mitä ohjelmassa tapahtuu, mitkä ovat ohjelman komponentit, kuinka ohjelma suoriutuu jatkuvasti sekä kuinka ohjelmaa voisi parantaa. (Owen & Rogers, 1999, s. 2–3)

Tarkoitukseni on vastata ainakin osaan näistä kysymyksistä kiusaamisen interventio-ohjelmia esitellessä. Owen ja Rogers (1999) ovat lisäksi todenneet, että on tyypillisiä ongelmanasetteluja ohjelmien impaktia arvioidessa, muun muassa onko ohjelmaa implementoitu suunnitellusti, johtiko implementaatiostrategia haluttuun lopputulokseen, onko ohjelmatavoitteet saavutettu sekä onko ohjelmalla ollut minkäänlaisia ei-toivottuja lopputuloksia (Owen & Rogers, 1999, s. 48).

### **3.1 Kiusaamisen interventio-ohjelma Suomessa: KiVa Koulu®**

*KiVa Koulu* tarkoittaa *Kiusaamisen Vastaista tai Kiusaamista Vastustavaa Koulua* (Salmivalli, 2010, s. 145.). Salmivalli (2010) on todennut, että *KiVa Koulu*® on toimenpideohjelma, jonka

kehittämisen aloittaminen oli päätetty Turun yliopiston ja opetusministeriön välisen sopimuksen seurauksena. Varsinainen kehitys tapahtui yhteistyössä Turun yliopiston psykologian laitoksen ja Oppimistutkimuskeskuksen yhteistyönä. Sopimus oli solmittu pian Salmivallin teoksen, *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja* vuonna 2003 julkaistun ensipainoksen julkaisemisen jälkeen. Hankkeen johtamisesta vastasivat Salmivalli sekä erikoistutkija Poskiparta. Ennen tätä yleisenä asenteena oli ollut, että jokainen koulu sitoutuu oma-kohtaisesti kiusaamisen vastaisen toimintamallin kehittämiseen. Tämän toimintamallin kehittäminen oli nyt päätetty ulkoistaa alan asiantuntijoille: näin opettajien ei tarvitsisi käyttää enää omia henkilökohtaisia resurssejaan kiusaamisen vastaisten toimintamallien suunnitteluun ja luomiseen. (Salmivalli, 2010, s. 144–145)

Salmivallin mukaan kiusaaminen on yleensä ryhmäilmiö - sitä harjoittaa tavallisesti useampi kuin yksi lapsi. Tämä ryhmäpohjaisuuden korostuminen näkyy myös *KiVa Koulu®* -ohjelman toimenpidetavoitteissa: *KiVa Koulu®* -ohjelman yleisten toimenpiteiden tavoitteena on lisätä oppilaiden tietoisuutta ryhmän merkityksestä kiusaamisessa ja sen lopettamisessa, sekä herättämään empatiaa kiusattuja kohtaan. Tavoitteena on myös tarjota turvallisia keinoja tukea sekä auttaa kiusattuja koulutovereita. (Salmivalli, 2010)

Ohjelma koostuu kahdenlaisista toimenpiteistä, yleisistä sekä kohdennetuista. Yleisten toimenpiteiden tavoitteena on vaikuttaa oppilaiden tietoisuuteen ryhmän vaikutuksesta kiusaamiseen. Tämän kautta on tarkoitus pyrkiä vähentämään kiusaamista. Kohdennetut toimenpiteet otetaan käyttöön sitä mukaa, kun kiusaamistapauksia tulee tietoon. Aikuisten tulisi tällaisissa tapauksissa reagoida välittömästi kiusaamiseen ja osoittaa apua sekä tukea kiusatulle oppilaalle. Näihin toimintamenetelmiin on annettu yksityiskohtaiset ohjeet *KiVa Koulu®* -oppaiden kautta. Kussakin *KiVa Koulussa®* on muodostettu kolmesta hengestä koostuva *KiVa*-tiimi. Tämä voi koostua niin rehtorista, koulukuraattorista, kouluterveydenhoitajasta kuin koulupsykologistakin ja heidän tehtävänä on selvittää esille tulleita kiusaamistapauksia yhdessä luokanopettajien kanssa. (Salmivalli, 2010) *KiVa Koulu®* -ohjelman oppaita on tehty eri luokka-asteille (esim. Salmivalli, Poskiparta, Tikka & Pöyhönen, 2018).

### **3.2 Interventio-ohjelmia Pohjoismaissa: Zero-, OBPP-, PS- ja Respect-ohjelma**

Pohjoismaisilla koulutason ohjelmilla on yhteisiä tekijöitä *KiVa Koulu®* -ohjelman kanssa. Näin on esimerkiksi *Zero*-ohjelman kohdalla, joka on koulutason kiusaamisen interventio-ohjelma kuten myös *KiVa Koulu®* -ohjelma. Roland, Bru, Midthassel ja Vaaland (2010) ovat

avanneet ohjelman luonnetta. Ohjelma on kehitetty Käyttäytymistutkimuksen Keskuksessa, englanniksi Centre for Behavioural Research, Stavangerissa, Norjassa, osana vuonna 2002 käynnistettyä *Norwegian manifesto against bullying* -kampanjaa (Roland, Bru, Midthassel ja Vaaland, 2010).

*Zero-ohjelmassa* korostetaan aikuisten roolia aggressiivisen käyttäytymisen ehkäisemisessä (Roland ym., 2010). Tämä eroaa esimerkiksi *KiVa Koulu®* -ohjelmasta, joka korostaa aikuisten roolin lisäksi myös muun muassa lasten, ryhmän sekä koululuokan roolia kiusaamisen ehkäisemisessä ja siihen puuttumisessa (Salmivalli, 2010).

Ohjelman suorat sekä epäsuorat lähestymistavat voivat sisältää Rolandin ja kumppaneiden (2010) mukaan esimerkiksi 15 minuutin pituisia keskusteluja kiusaamisesta sekä suoria interventioita kiusaamistilanteissa. Opettajien on myös tarkoitus ottaa autoritatiivinen lähestymistapa luokkahuoneen johtajuudessa. Suurin osa *Zero*-ohjelmasta koostuukin luokkahuoneen sisällä toteutettavista standardeista sekä aktiviteeteista. (Roland ym., 2010)

Midthassel ja Ertesvåg (2008) mainitsevat ohjelman ottavan huomioon niin opettajat kuin myös oppilaat sekä heidän vanhempansa. Ohjelmaan ilmoittautuneet koulut jaetaan kolmesta viiteen ryhmään ja jokaisella koululla on oma projektiryhmänsä, johon kuuluu rehtori, opettajia, vanhempia vanhempien neuvostosta sekä oppilaita oppilasneuvostosta. Projektiryhmä on aloittanut työn ohjelmaa varten jo ennen implementointivaihetta ja tapaavat implementointilukuvuoden aikana viisi kertaa sekä vielä yhden kerran implementoinnin päätyttyä. Opettajat puolestaan käyvät päivän kestävä koulutuksen ohjelmaa varten. Myös *Zero*-ohjelmassa on käytössä opettajan käsikirja, joka sisältää ohjeita kiusaamiseen ja sen ennaltaehkäisyyn. (Midthassel & Ertesvåg, 2008)

Rolandin ja kumppaneiden (2010) mukaan ohjelmaan liittymistä oli ehdotettu norjalaiskouluille osana Norjan kansallista kiusaamisenvastaista kampanjaa. Toinen ehdotetuista kouluista oli *OBPP-ohjelma*. Kouluilla oli mahdollisuus päättää itse, kumpaan koulut halusivat osallistua. *Zero-ohjelmaan* liittyttäessä liittymismaksu oli 2 000 euroa. (Roland ym., 2010) Ei ole tiedossa, oliko *OBPP-ohjelmaan* liittymismaksua ja mikäli oli, kuinka paljon kyseinen summa oli.

Olweus ja Limber (2010) sekä Limber (2011) ovat puolestaan eritelleet *OBPP*-ohjelmaa. Se on kehitetty Norjassa, *First Bergen project against bullying* -pitkittäistutkimuksessa, joka oli aloitettu osana kansallista kampanjaa kiusaamista vastaan. Olweuksen sekä Olweuksen ja kump-



paneiden mukaan Ohjelma perustui neljään periaatteeseen: 1. Aikuisten osoittamaan lämpöön lapsia kohtaan koulussa ja kotona 2. Selkeisiin rajojen asettamiseen 3. Negatiivisten, ei-fyysisten seuraamusten asettamiseen näitä sääntöjä rikottaessa 4. Aikuisten funktioon auktoriteetteina ja positiivisina roolimalleina. Myös *OBPP*-ohjelma on koko koulun kattava ohjelma ja se ulottuu koulusta aina luokkahuone- ja yksilötasolle. (viitattu lähteessä: Olweus & Limber, 2010; Limber, 2011). Edellä mainitut periaatteet ovat Olweuksen ja Limberin mukaan *OBPP-ohjelmassa* muunnettu edelleen erityisiksi ohjelmakomponenteiksi, joihin kuuluu muun muassa opettajien kouluttamista sekä ohjausta, kiusaamista ehkäisevän ohjauskomitean perustamista ja sen toimintaa. Tämän lisäksi ohjelmakomponentteihin kuuluu myös koulusääntöjen perustamista, opettajien ja oppilaiden tapaamisia sekä varsinaisiin interventiotapauksiin puuttumista. (viitattu lähteessä Limber, 2011) Myös vanhemmat on pyritty ottamaan mukaan ohjelman toimintaan. (Limmer, 2011)

Olweus ja Limber (2010) ovat todenneet, että 2001–2008 välillä *OBPP*-ohjelmaa on implementoitu 500 eri norjalaiskoulussa ja enemmän kuin 125 *OBPP*-ohjaajaa on koulutettu ohjelmaa varten. Koulut maksavat rajatun määrän materiaaleista ja kyselylomakkeista ja useimmat kuluista, liittyen ohjaajien koulutuksiin, on korvattu Norjan hallituksen toimesta. (Olweus & Limber, 2010)

Myös *Respect*-ohjelma on koko koulun kattava interventio-ohjelma. Kyseessä on norjalainen, Käyttäytymistutkimuksen Keskuksessa kehitetty ohjelma ja se pohjautuu Ertesvågin ja Vaalandin (2007) mukaan neljään yleisperiaatteeseen: 1. Aikuisten toimimiseen auktoriteetteina 2. Ohjelman laajuuteen, keskittyen monenlaisiin käytösongelmiin sekä kattaen kaikki koulua koskevat henkilöt sekä myös vanhemmat. 3. Aikuisten toimimiseen säännönmukaisesti, jolloin oppilaat voivat odottaa samanlaista kohtelua, opettajasta riippumatta. 4. Ohjelman pohjautumiseen jatkumoon. Osallistujilta odotetaan sitoutumista ohjelmaan sekä sen soveltamista. (Ertesvåg & Vaaland, 2007)

Bodin, South ja Ingemarson (2016) ovat puolestaan eritelleet *PS*-ohjelmaa. Lyhenne tulee Sundellin ja kumppaneiden mukaan sanasta *Prevention in School* ja se on kehitetty ruotsalaisten tutkijoiden toimesta 2005–2007 (viitattu lähteessä Bodin, South & Ingemarson, 2016).

Ohjelman tarkoituksena on vähentää ongelmakäyttäytymistä kouluissa ja parantaa luokkahuoneiden oppimisilmapiiriä. Ohjelma perustuu kolmeen pääkomponenttiin. Nämä ovat normityöskentely, positiivinen johtajuus sekä vanhempien foorumi. Normityöskentelyllä viitataan

selkeiden normisäännösten, kuten koulusääntöjen luomiseen kouluille. Säännöt luodaan kolaboratiivisessa hengessä yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa. Positiivisella johtajuudella viitataan opettajille koulutettuihin johtamis- ja hallinnointityökaluihin luokkahuoneessa. Johtajuus voi näkyä esimerkiksi palkintojärjestelmän käyttöönottamisella luokkahuoneissa sekä oppilaita rohkaisevalla ja kannustavalla käyttäytymisellä. Vanhempien foorumi puolestaan tukee vanhempien roolia ja lapsen sekä vanhempien välistä sidosta. Ohjelmakomponenttiin kuuluu opettajan ja vanhempien välisiä säännöllisiä tapaamisia, sekä kotiin luotavien normisäännösten luomista. (Bodin ym., 2016)

*SET-projekti* ei itsessään ole interventio-ohjelma, mutta sen data koostuu kahdesta eri tutkimuksesta. Ensimmäinen on Eslean ja Smithin mukaan *DFE-SHEFFIELD* ja sen tutkimusmittaukset toteutettiin Iso-Britanniassa vuosina 1990, 1992 ja 1993 ja jälkimmäinen on Ertesvågin ja Vaalandin mukaan *RESPEKT* ja sen tutkimusmittaukset toteutettiin Norjassa vuosina 2002–2004 (viitattu lähteessä Chalamandaris, Wilmet-Dramaix, Robert, Ertesvåg, Eslea, Senterre & Piette, 2017)

*SET-projekti* tutkii näiden kahden tutkimusten tuloksia ja tarkastelee niiden kautta koulupoikaisten kiusaamisen vastaisten interventio-ohjelmien tehokkuuden sekä ajan välistä yhteyttä (Chalamandaris, Wilmet-Dramaix, Robert, Ertesvåg, Eslea, Senterre, Piette, 2017). *SET-projektin* analyysi on osana tämän työn *Respect*-analyysia, sillä se sijoittuu Norjaan, Pohjoismaihin. Se koskee myös *Respect*-ohjelmaa, johon työni osaltaan keskittyy. *SET-projektia* ei siis arvioida erillisenä kokonaisuutena.

Kaikki näistä ohjelmista ovat koulutason interventio-ohjelmia. *Respect*-ohjelma korostaa aikuisen roolia auktoriteettina (Ertesvåg & Vaaland, 2007; Roland, 2010). *PS*-ohjelmassa vaikuttaisi siltä, että kiusaaminen nähdään ilmiönä osana muun koulussa tapahtuvan häiriökäyttäytymisen kirjoa, fokus uhriutumisen asteen vähentämisessä ei siis ole välttämättä niin vahva kuin muissa esitellyissä interventio-ohjelmissa. Uhriutumisen asteen mittaamiselle oli oma mittarinsa (Bodin ym., 2016). Ertesvågin ja Vaalandin mukaan *Respect*-ohjelma puolestaan käsittelee kiusaamista yhdessä tottelemattomuuden ja tehtävän ulkopuolisen käyttäytymisen kanssa (viitattu lähteessä Chalamandaris, Wilmet-Dramaix, Eslea, Ertesvåg & Piette, 2016).

Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen ja Salmivalli (2011) ovat puolestaan huomauttaneet *KiVa Koulu*® -ohjelman ja *OBPP*-ohjelman eroavaisuudesta, että ohjelmien periaatteet ovat enemmän yhteneväisiä kuin ohjelmakomponentit: *KiVa Koulu*® -ohjelma esimerkiksi korostaa heidän mukaansa erityisesti sivustaseuraajien merkitystä kiusaamiseen puuttumisessa ja tarjoaa

keinoja empatiaan ja uhrien tukemiseen, tarjoaa oppimismateriaaleja verkon ja internetpohjaisen oppimisympäristöjen välityksellä sekä tarjoaa konkreettista materiaalia niin opettajille, oppilaille kuin vanhemmillekin. (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011).

## 4 Tutkimuksen metodologiset ja metodiset lähtökohdat

Esittelen tässä luvussa systemaattista kirjallisuuskatsausta sekä vertailevan tutkimuksen tietenteoriaa. Esittelen myös vaikuttavuuden käsitettä sekä tässä tutkimuksessa käytettyä aineistohakua, aineistoa, niiden otoksia sekä käytettyä aineiston analyysimetodia.

### 4.1 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Kirjallisuuskatsaus on Leino-Kilven (2007) mukaan koottua tietoa tutkijan valitsemalta, rajatulta alueelta. Tarkoituksena on yleensä löytää kirjallisuuskatsauksen kautta vastaus johonkin tutkimusongelmaan tai -kysymykseen. Kirjallisuuskatsauksen luominen edellyttää, että on olemassa olevaa tutkimustietoa, josta tehdään kirjallisuuskatsaus. Kirjallisuuskatsaus pohjautuu siis jo olemassa olevaan tietoon. (Leino-Kilpi, 2007)

Kirjallisuudessa esiintyy Johanssonin mukaan myös eri tyyllisiä käsitteitä. Näitä voivat olla muun muassa narratiivinen kirjallisuuskatsaus, perinteinen kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus sekä meta-analyysi. Kirjallisuuskatsaus voi siis hahmottaa olemassa olevan tutkimuskirjallisuuden kokonaisuutta (Johansson, 2007).

Myös Hart (1998) on eritellyt kirjallisuuskatsauksen käsitettä teoksessaan, *Doing a literature review*. Hän määrittelee kirjallisuuskatsauksen kokoelmaksi eri informaatiota sisältäviä dokumentteja, joiden tarkoituksena on muun muassa täyttää tietty tavoite valittuun aihepiiriin liittyen (Hart, 1998, s. 13.).

Tarkoituspäriä kirjallisuuskatsaukselle voi olla useita erilaisia. Niitä voivat olla muun muassa uuden perspektiivin saaminen tutkittavaan aihepiiriin sekä aiheen tai ongelman kontekstin tai selvittää jotain tiettyä rakennetta. Myös jonkin ongelman laajuuden selvittäminen voi olla tutkimustehtävänä kirjallisuuskatsauksessa. (Hart, 1998, s. 27) Tulkiten, että kirjallisuuskatsausmetodia voidaan siis käyttää tutkimuksiin, joiden tarkoituksena on esimerkiksi asioiden selvittäminen laajassa mittakaavassa.

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus eroaa muista kirjallisuuskatsauksista siinä, että se on tehty systemaattisin metodein. Katsaus voi pohjautua tietyn tyyppisiin tutkimuksiin, jotka ovat tiettyä ajanjaksolta. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tutkimuksen valintaprosessiin, analysointiin ja syntetisointiin käytetään erityistä tarkkaavaisuutta. (Johansson, 2007) Aineis-

toksi valitaan Cochrane kokoomatietokannan mukaan yleensä vain satunnaistettuja sekä kontrolloituja empiirisiä vaikuttavuustutkimuksia, mutta Murphyn mukaan myös kvalitatiivisten tutkimusten sisällyttäminen voi olla mahdollista. (viitattu lähteessä Johansson ym., 2007)

Metsämuurosen (2006) mukaan systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa prosessin suunnittelu ja kuvaus on yksi edellytyksistä, jotta katsaus olisi toistettavissa. Systemoidun kirjallisuuskatsauksen prosessiin kuuluu hyväksymis- ja poissulkukriteerien määrittäminen aineistohakua suorittaessa. Tämä on määrittämässä sitä, mitkä tutkimukset hyväksytään mukaan kirjallisuuskatsaukseen ja mitkä jäävät poissuljetuiksi. Poissulkukriteeri voidaan määrittää esimerkiksi sen pohjalta, mistä julkaisuvuodesta eteenpäin tutkimuksia haetaan. Täten määritettyä julkaisuvuotta vanhemmat tutkimukset täyttävät poissulkukriteerin, jolloin niitä ei hyväksytä analyysiin. (Metsämuuronen, 2006)

## 4.2 Vertaileva tutkimus, vertaileva kasvatusta

Brunswigin, Stegmüllerin ja Churchin mukaan vertailussa on kyse perustavanlaatuisista toiminnoista, jotka voivat olla samankaltaisuuksien tunnistamista, asioiden järjestelyä sarjoihin tai hierarkioihin sekä eroavaisuuksien erottamista toisistaan (viitattu lähteessä Schriewer, 1990). Raivola (1989) on puolestaan kirjoittanut, kuinka tieteiden ja kulttuurien välinen vertailu avartaa näkökulmia ongelmiin ja tuottaa entistä tehokkaampia ratkaisumalleja (Raivola, 1989, s. 3.).

Myös Melin (2005) on eritellyt vertailevan tutkimuksen käsitettä ja lähtökohtia sosiologisen tutkimuksen taustapiirin pohjalta artikkelissaan, *Vertailevan tutkimuksen monet lähtökohdat*. Hänen mukaansa vertaileva tutkimus on olennainen osa yhteiskuntatieteellistä tutkimusta ja se ”käyttää hyväkseen vertailtavaa tutkimusaineistoa ainakin kahdesta yhteiskunnasta ja jonka tavoitteena on tutkia yhteiskuntien välisiä tai kulttuurien välisiä eroja ja yhdenmukaisuuksia” (Melin, 2005). Näkisin, että eri yhteiskuntien ja kulttuurien sisällä olevien systeemien vertailu on siis selkeästi osa vertailevaa kasvatusta.

Vertailevalla tutkimuksella on Melinin (2005) mukaan myös eri tavoitteita. Se voi pyrkiä yhteiskunnallisten ilmiöiden tulkitsemiseen ja yhteiskunnallisten piirteiden löytämiseen vertailun kautta, sekä teorioiden testaamiseen, muotoiluun ja uudelleen määrittelyyn. Määrällisessä vertailututkimuksessa kiinnitetään huomio pieneen joukkoon muuttujia, joita sitten analysoidaan

suuremmassa tapausjoukossa, tarkoituksena etsiä yleistettäviä selityksiä. Aineistovalinnat vertailevaan tutkimukseen voivat vaihdella merkittävästi tutkimusten ja projektien välillä. Johonkin vertailevaan tutkimukseen tilastot voivat olla relevantti valinta, toiseen esimerkiksi kyselyaineisto, jota vertaillaan. Aineiston ja metodien valinnassa palataan kuitenkin aina tutkimuskysymysten äärelle. (Melin, 2005) Tulkitsen, että vain tarkastellessamme ja reflektoidessamme tutkimuskysymyksiä saamme siis paremman selvyuden siitä, mikä on juuri tietyn tutkimuksen paras mahdollinen metodinen valinta tarkastelemaan juuri tiettyä, sen hetkistä tutkimusainestoa.

Manzon (2011) on eritellyt vertailevaan kasvatukseen liittyvää tieteenteoreettista diskurssia. Hänen mukaansa vertailevaan kasvatukseen liittyy useita eri teorioita siitä, mitä vertaileva kasvatustieteen traditioon kuuluu ja minkä pohjalta vertailevaa kasvatusta voidaan kuvata. Vertailevan kasvatustieteen teoreettinen diskurssi on jakaantunut useaan eri tieteen-teoriaan liittyen siihen, mitä vertaileva kasvatustieteen teoria on ja minkä kautta sitä kuvataan. (Manzon, 2011, s. 157)

Deskriptiivinen teoria vertailevasta kasvatuksesta on jakaantunut seuraaviin argumentteihin:

1. Vertailevaa kasvatusta voidaan kuvata *objektin* kautta
2. Vertailevaa kasvatusta voidaan kuvata *metodin* kautta
3. Vertailevaa kasvatusta voidaan kuvata *tarkoituksen* kautta

(Manzon, 2011)

Tieteenteoria vertailevasta kasvatustieteen ontologiasta jakaantuu puolestaan seuraaviin argumentteihin:

1. Vertaileva kasvatustieteen teoria on *tieteenala*, englanniksi discipline
2. Vertaileva kasvatustieteen teoria on *kenttä*, englanniksi field
3. Vertaileva kasvatustieteen teoria on *näkemyksen* tai *perspektiivin*

(Manzon, 2011)

Muun muassa Heath on argumentoinut vertailevan kasvatustieteen alateorian puolesta. Hän kuvailee tieteenalaa määritteleviä kriteereitä: alan harjoittajilta vaaditaan esimerkiksi muodollinen kouluttautuminen sekä yhteiset säännöt tai standardit, joiden mukaan yhteisössä tehdään tiedettä. (viitattu lähteessä Manzon, 2011, s. 177). Kubow ja Fossum puolestaan argumentoivat,

että vertaileva kasvatusta on tutkimuskenttä, sillä tieteenala sanana viittaisi omistautumista tiettyihin sääntöihin, tekniikkoihin ja menetelmiin. Tämä ei kuitenkaan koskisi vertailevaa kasvatusta, sillä kyseessä on monitieteinen tutkimuskenttä, joka yhdistelee useamman tieteenalan tietoa, tarkoituksena saavuttaa uutta käsitystä eri kasvatustilanteista. (viitattu lähteessä Manzon, 2011, s. 179)

Arnoven (2013) mukaan yksi vertailevan kasvatuksen pääasiallisista päämääristä on myös ottaa osaa teorianmuodostukseen: se muotoilee koulujärjestelmän ympärillä olevista, muun muassa kulttuureista ja poliitikoista, yleistettäviä mittasuhteita (Arnove, 2013). Broadfoot (1977) on puolestaan todennut, ”*Vertailevan kasvatuksen tutkimus ei ole tieteenala: se on konteksti. Se antaa mahdollisuuden perspektiivien vuorovaikutukseen, jotka kumpuavat sosiaalitieteiden tieteenalasta ja laajasta kentästä kansallisia taustoja.*” (Broadfoot, 1977, s. 133, suomennettu). Jokila, Kallo ja Rinne (2015) ovat myös argumentoineet vertailevan kasvatuksen kahtiajakautuneen kahteen eri päättelytapaan, tieteelliseen ja pragmaattiseen, mitä tulee vertailevaan kasvatukseen ja sen velvollisuuteen ympäröivälle yhteisölle sekä yhteiskunnalle (Jokila, Kallo & Rinne, 2015).

Vertailevan kasvatuksen tutkimusote näyttäisi siis olevan hyödyllinen metodivalinta tutkimustani ajatellen, sillä vertailevan tutkimuksen viitekehysessä on mahdollista vertailla ja löytää uusia ratkaisuja eri kasvatustilanteiden ongelmiin. Se mahdollistaa vertailun eri kasvatustilanteiden välillä. Vertailun kohteena ovat interventio-ohjelmat ja erityisesti niiden vaikuttavuus koulukiusaamiseen, uhriutumiseen ja näiden tiheysasteen vähentämiseen.

### **4.3 Vaikuttavuuden käsite**

Tutkimuksen aihepiiri liittyy vaikuttavuuteen, sillä tutkimusaineiston artikkelit ovat vaikuttavuustutkimuksia kiusaamisen interventio-ohjelmista. Mutta mitä tarkoitetaan vaikuttavuudella? Cambridge Advanced Learner's Dictionary ja Thesaurus (2021) kuvailee vaikuttavuuden käsitettä seuraavanlaisesti: ”*the degree to which something is effective*” (Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus, 2021).

Myös Davidson (2005) on eritellyt vaikuttavuuden sekä tehokkuuden käsitteitä. Vaikuttavuus on Davidsonin mukaan se määrä, jota jokin arvioitava asia on tuottanut haluttua tai tarkoitettua lopputulosta. Hänen mukaansa asia ei ole kuitenkaan niin yksinkertainen. Jokin asia voi tuottaa haluttua lopputulosta ja täyttää näin vaikuttavuuden kriteerit, mutta sivutuote onnistuneelle

lopputulokselle, siis vaikuttavuudelle, voi olla epämieluisa tai tahaton. Haluttu lopputulos voi olla myös vaikuttava, mutta kuitenkin voimaltaan tehoton tai ylihintava. Tehokkuus on puolestaan se määrä, jota jokin arvioitava asia on tuottanut ilman ylimääräistä resurssien, esimerkiksi rahan tai tilan kulutusta. Davidson kuitenkin huomauttaa, että tehokkuus itsessään on riittämättömä mittaamaan jonkin asian arvoa - voi olla, että jokin asia on tehokas, mutta on tulokseltaan silti vähäinen. (Davidson, 2005)

#### **4.4 Aineiston laadunarviointia, otoksia sekä analyysia**

Aineistohaku suoritettiin systemaattisesti elektronisten tietokantojen hakuna sekä journalihakuna. Tarkoitukseni oli etsiä vertaisarvioituja artikkeleita, liittyen pohjoismaisten interventio-ohjelmien vaikuttavuuteen. Aineistohakuun kuului niin joulalehti, kuten Kasvatus -journalin julkaisut vuodesta 1990–2017, Scandinavian Journal of Educational Research -journalin julkaisut vuodesta 1990–2017 sekä elektronisia tietokantoja, kuten EBSCOhost Academic Search Premier, ProQuest Databases, Scopus sekä Jultika. Hakusanoina artikkelihakussa toimivat muun muassa, Antibullying OR Bullying, + Finland OR Sweden OR Norway OR Denmark OR Iceland + Intervent\* OR program\* OR prevent\*, Bullying intervention programmes, Effectiveness of bullying intervention programmes, Efficacy of bullying intervention programmes. Tutkimusten tuli olla vertaisarvioituja. Suoritettua systemaattisen aineistohaun, valitsin hakutulosten joukosta aihepiiriä käsittelevät artikkelit – siis artikkelit, jotka tutkivat Pohjoismaissa sijaitsevien, yhden tai useamman interventio-ohjelman vaikuttavuutta. Aineistohaun kautta löytyi lopulta 38 tutkimusartikkelia, jotka laatuarvioitiin käyttäen MMAT-mittaria vuodelta 2011. MMAT-mittari on niin kvantitatiivisen, kvalitatiivisen kuin monimenetelmällisen kirjallisuuden arviointiin käytettävissä oleva mittari (Pluye ym., 2011).

MMAT-mittarin kautta laatuarvioitavien artikkelien tuli selvittää lähtökohdasta: Artikkelilla tuli olla eritelty tutkimuskysymykset tai -ongelmat ja sen tuli tutkia interventio-ohjelmien vaikuttavuutta Pohjoismaissa. Tämän jälkeen kukin artikkeli kategorisoitiin MMAT-mittarin mukaisesti johonkin seuraavista kategorioista: 1. Qualitative 2. Quantitative randomized controlled (trials) 3. Quantitative non-randomized 4. Quantitative descriptive 5. Mixed methods. (Pluye ym., 2011) Artikkelit kategorisoitiin käyttäen mittarin kategorisointisysteemiä.



Kategorisoidussa laatuarvioinnissa artikkelien laatuarvioinnin kokonaisarvosana arvioitiin artikkelikohtaisesti tähdin, \*/\*\*/\*\*\*/\*\*\*\*. Kaikissa kategorioituissa osioissa on 3–4 kriteeriosiota, poikkeuksena esimerkiksi Mixed Methods -osio, jossa on kolme kriteeriosiota (Pluye ym., 2011).

Kuhunkin on mahdollista arvioida, *yes/can't say/no*. Arvioitavia kriteeriosioita voivat olla esimerkiksi vastausmäärään ja pudokkuuteen liittyvät prosenttimäärät. Esimerkiksi kvantitatiivisen satunnaistetun, kontrolloidun tutkimuksen mittarissa yksi kriteereistä on vastausaste, jonka on oltava vähintään 80 % sekä tutkittavien pudokkuusprosentti, jonka on oltava vähintään 20 %. (Pluye ym., 2011)

Tulkitsen, että näillä osioilla viitataan esimerkiksi mittareihin, joihin tutkittavat vastaavat sekä niistä tutkijoiden saamaan vastausdataan sekä sen kattavuuteen. Vaihtoehtoisesti mittaria tulkitsemalla voidaan päätellä, että puuttuva data ei saisi ylittää 20 % eikä tutkittavien pudokkuusprosentti saisi ylittää 20 %. Koska jokaista kriteeriä on mahdollista arvioida MMAT-mittarin mukaisesti kolmella eri tavalla, *yes/can't say/no*, lisäsin mittariin vielä laskentatavan, jossa arviolle *yes* annetaan yksi tähti, *can't say* puoli tähteä sekä *no*, ei tähteä. Tämän pohjalta muodostui lopulta kokonaisarvosana kullekin artikkelille ja artikkelit saattoivat saada esimerkiksi kaksi ja puoli tähteä *yes/yes/can't say/no* = \*\* ½. *Yes* tulee arvioksi, kun kriteeriosio tulee selkeästi esille artikkelissa, tai kun osiota on eritelty edes minimaalisesti. *Can't say* tulee arvioksi ristiriitatilanteissa tai kun kriteeriä ei ole eritelty tarpeellisesti artikkelissa, mutta se tulee kuitenkin tarpeeksi esille, jotta vältetään *no* arviolta. *No* tulee arvioksi, kun kriteeriosiota ei ole mainintaa artikkelissa, tai kun sitä ei ole avattu kriteeriosion kuvailussa vaatimalla tavalla.

Laadunarviointi oli haastava prosessi. Yksikään artikkeleista ei saanut täyttä neljää tähteä kokonaisarvioltaan. Artikkeleiden laatu keskiarvo oli keskimäärin 2 ½–3 tähden arviolukemissa. Muun muassa Petticrew ja Roberts (2006) ovat maininneet systemaattisen harhan yhdeksi systemaattisen tutkimusarvioinnin tulkinnan haasteista, tutkittavien pudokkuusilmiön ollen yksi esimerkki tällaisesta (Petticrew & Roberts, 2006, s. 125–126).

MMAT-mittari on ottanut tämän uhkan huomioon, sillä pudokkuusprosentti on yksi mittarin laatu kriteereistä – se ei saisi ylittää 20 % (Pluye ym., 2011). Syy artikkelien laadunarvioinnista hylkäämiseen saattoi olla muun muassa liian alhainen laatu tähtiarvio yhdistettynä muihin sisällöllisiin laatusyihin, artikkelin sijaitseminen maksumuurin takana tai niin sanottu duplikaattiarikkeli, siis identtinen artikkeli, joka on jo valmiina laadunarvioinnissa, mutta vain toisen jul-

kaisukanavan kautta. Suoritin lopullisen hyväksynnän analyysiin harkinnanvaraisen pisteytyksen sekä artikkeleissa esiintyvien yksityiskohtien sekä ominaisuuksien kautta. Analyysiin hyväksyttiin lopulta 23 tutkimusartikkelia, joille suoritettiin systemaattinen analyysi. Nämä ovat nähtävissä liitteessä 1. Artikkeleissa esiintyvät pohjoismaiset, analysoitavat interventio-ohjelmat ja niiden tutkimusasetelmat on tiivistetty taulukoksi liitteeseen 2.

Yli puolet aineistosta olivat *KiVa Koulu® -ohjelman* artikkeleita. Joukossa on myös kirjallisuuskatsaus tyyppisiä tutkimuksia, siis tutkimuksia, jotka tarkastelevat jo aiemmin toteutettuja tutkimuksia ja niiden tutkimustuloksia. Esimerkiksi Kärnän, Voetenin, Littlen, Poskiparran, Kaljosen ja Salmivallin (2011) *A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6* sekä Kärnän, Voetenin, Littlen, Poskiparran, Alasen ja Salmivallin (2011) *Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1–9* ovat jo tarkastelun kohteena Salmivallin ja Poskiparran (2012) artikkelissa *KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland* (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen, Salmivalli, 2011; Salmivalli & Poskiparta, 2012).

On siis hyvä huomata, etteivät osasta artikkeleista tehdyt johtopäätökset ole välttämättä ensimmäisiä, vaan tutkimuksia on saatettu tutkia jo valmiiksi. Osassa *KiVa Koulu®* -tutkimuksista tutkimusotos oli saatu osana laajempaa arviointitutkimusta (esim. Garandea, Lee & Salmivalli, 2014; Williford, Elledge, Boulton, DePaolis, Little & Salmivalli, 2013) tai aiemmasta arviointitutkimuksesta (esim. Haataja, Voeten, Boulton, Ahtola, Poskiparta & Salmivalli, 2014; Yang & Salmivalli, 2015). Osassa tutkimuksista interventio ja verrokkiotos saattoivat olla myös eri otoksesta, tosin saman valtion sisältä. Näin oli esimerkiksi *Zero-ohjelmaa* tutkineessa tutkimuksessa (Roland ym., 2010).

Analyysi on Hartin (2018) mukaan argumentin, idean tai tutkimuksen purkamista ja perehtymistä siihen, kuinka se on muodostunut. Tämän jälkeen prosessi toistetaan muilla vastaavilla. (Hart, 2018, s. 197). Analysoin aineiston systemaattisesti, sisällönanalyttisin metodein. Aineistoon hyväksytyt artikkelit käytiin lävitse yksittäisesti sekä yksityiskohtaisesti ja ne litteroitiin tiivistettyyn muotoon alkuperäisistä artikkeleista. Olennaiseksi katsottava tieto, kuten otos, ohjelmaefektit ja ohjelmavaikuttavuudesta kertovat tulokset pyrittiin lihavoivaan tai tuomaan muulla tavalla esiin analyysi-purkutekstissä. Suoritin analyysin käymällä huolellisesti lävitse artikkelit aina johdannosta tuloksiin ja luomalla kustakin analysoitavasta tiedostosta erillisen

analyysitiedoston. Lopputuloksena oli 23 artikkelikohtaista analyysitiedostoa sekä noin 150 sivua purettua analyysitekstiä läpikäytyjen artikkelien pohjalta.

Tämän jälkeen aineiston analyysitiedostot ja niiden tulokset käytiin lävitse vielä kertaalleen ja niistä lähdettiin kokoamaan tuloksia sekä synteesiä, nähtävissä liitteessä 1. Masonin (1994) mukaan yksi olennaisista haasteista kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston integroimisessa on niiden teknisten kompetenssien kehittäminen, joita tarvitaan datan käsittelyssä, joilla on erilaiset loogiset periaatteet (Mason, 1994). Synteesin muodostaminen on yksi tapa integroida erityyppisiä tutkimuksia: Synteesi on Hartin (2018) mukaan argumenttien, ideoiden tai tulosten uudelleenkokoaamista uudella tavalla, joka tukee muun muassa uusia näkemyksiä sekä tulkintoja (Hart, 2018, s. 197).

Kun suuri määrä tutkimuksia kootaan tällä tavalla yhteen synteetiksi, voidaan siitä tehdä päätelmiä, tässä tapauksessa interventio -ohjelmien vaikuttavuudesta. Lisäksi, koska niin kvalitatiiviset kuin kvantitatiiviset tutkimusartikkelit ovat integroitavissa tällä tavalla yhdeksi kokonaisuudeksi synteesissä, on niiden tarkastelu ja vertailu mahdollista. Osat siis ikään kuin muodostavat kokonaisuuden. Masonin (1994) mukaan on tärkeää, että siirtyminen yhdestä loogisuudesta ja oletuksesta toiseen olisi mahdollisimman joustavaa - tällaisen haasteen edessä tutkija saattaa päätyä tekemään usein jakolinjan, asettaen itsensä joko laadulliselle tai määrälliselle puolelle tutkimuksellisessa mielessä (Mason, 1994).

Tuloksia koostaessa perehdyin niin analyysitiedostoihin kuin myös alkuperäisiin, aineistona oleviin artikkeleihin, tiedon paikkansapitävyyden varmistamiseksi ja inhimillisen tulkintavirheen minimoimiseksi. Synteesin rajoitetun koon vuoksi tulokset niissä ovat esitettyinä tiivistetysti, laajemmat tulokset ovat nähtävissä *Interventio-ohjelmien vaikuttavuustuloksia* -luvussa.

Analyysia suorittaessa huomasin, että *KiVa Koulu*® -tutkimusten otoskoko saattoi olla suurikin, johtuen kansallisen tason arviointitutkimuksista, joita monet tutkimuksista olivat, tai joista data tutkimukseen oli saatu. Oppilas-otoskoko *KiVa Koulu*® -aineiston tutkimuksissa vaihteluväli oli 7 010 oppilaasta (Juvonen, Schacter, Sainio, Salmivalli, 2016) aina 150 000 oppilaaseen, jotka osallistuivat Salmivallin, Poskiparran, Ahtolan ja Haatajan (2013) mukaan *KiVa Koulu*® -ohjelman arviointimittauksiin luokilla 1–9, 2009–2010 (Salmivalli, Poskiparta, Ahtola & Haataja 2013). *OBPP*-ohjelman tutkimuksessa Norjassa, ensimmäisen arviointitutkimuksen otoskoko oli Olweuksen ja Limberin (2010) mukaan 2 500 oppilasta vuonna 1985,

mutta kuuteen seuranta-arviointiin osallistui yhteensä jopa yli 20 000 oppilasta 150 eri koulusta (Olweus & Limber, 2010).

*PS*-ohjelmaa käsittelevässä tutkimuksessa Ruotsissa, oli Bodinin ja kumppaneiden (2016) mukaan puolestaan 3 207 oppilasta, jotka olivat osallistumassa perustason T1-mittaukseen arviointitutkimuksessa (Bodin ym., 2016) ja Ertesvågin & Vaalandin (2007) tutkimassa *Respect* -ohjelman arviointitutkimuksessa T1-mittausvaiheeseen oli osallistunut 745 oppilasta (Ertesvåg & Vaaland, 2007). Rolandin ja kumppaneiden (2010) mukaan *Zero*-ohjelmassa perustason mittaukseen osallistui mittausvuonna 2003 yhteensä 20 446 oppilasta (Roland ym., 2010). Kun puhutaan kouluotoksesta, niin *KiVa Koulu®* -ohjelman tutkimuksissa vaihteluväli oli 69 koulusta (Haataja, Ahtola, Poskiparta, Salmivalli, 2015) aina 888 kouluun (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen, Salmivalli, 2011). *OBPP:ssä* oli noin 150 koulua eri seuranta-arvioinneissa (Limber, 2011). Eräiseen kohorttitutkimukseen oli esimerkiksi osallistunut 56 koulua ja 8 388 oppilasta (Olweus & Limber, 2010). *PS*-ohjelmaa tutkineessa tutkimuksessa kouluotos oli puolestaan 23 ja oppilasotos 3 207 (Bodin ym., 2016), *Respect*-ohjelmaa tutkineessa tutkimuksessa kouluotos oli yhteensä 4 (Ertesvåg & Vaaland, 2007) ja *Zero*-ohjelmassa 6 (Midthassel & Ertesvåg, 2008) sekä 146 koulua (Roland ym., 2010).

## 5 Interventio-ohjelmien vaikuttavuustuloksia

Esittelen tässä luvussa interventio-ohjelmien vaikuttavuustuloksia. Tuloksista sekä Liite 1-taulukosta voidaan nähdä, että interventio-ohjelmien vaikuttavuus vaihteli eri interventio-ohjelmien välillä. Aloitan esittelemällä *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelmaa arvioivien tutkimuksien vaikuttavuustuloksia. Siirryn tämän jälkeen erittelemään *OBPP*-ohjelman tuloksia. Tämän jälkeen avaan *Zero*-ohjelman sekä *Respect*-ohjelman tuloksia ja viimeiseksi *PS*-ohjelman tuloksia. Lopuksi vertailen interventio-ohjelmien tuloksia toisiinsa lyhyellä ja pidemmällä ajanjaksolla.

### 5.1 KiVa Koulu<sup>®</sup> -ohjelman vaikuttavuustuloksia

Haatajan ja kumppaneiden sekä Kärnän, Voetenin, Littlen, Poskiparran, Alasen ja Salmivallin mukaan on todisteita *KiVa Koulu*<sup>®</sup> vaikuttavuudesta implementaation ja uhriutumisen tason välisestä positiivisesta korrelaatiosta, mitä tulee uhriutumisen tason vähentämiseen: *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelmaintegrointiin panostaminen koulujen ja opettajien toimesta vähensi heidän mukaansa uhriutumista oppilaiden keskuudessa (viitattu lähteessä Salmivalli ym., 2013). Myös Kärnän, Voetenin, Littlen, Poskiparran, Kaljosen ja Salmivallin satunnaistetusta tutkimuksesta oli saatu lupaavia tuloksia: Sekä kiusaaminen, että uhriutuminen olivat lähteneet laskuun luokka-asteilla 4–6 ensimmäisen interventiovuoden jälkeen: Todennäköisyys kiusaajana olemiseen oli 1,2–1,3 kertaa korkeampi verrokkikoulussa kuin interventiokoulussa ja todennäköisyys uhrina olemiseen oli noin 1,5–1,8 kertaa korkeampi verrokki- kuin interventiokoulussa. Myös sivustaseuraajien negatiivinen käyttäytyminen kiusaamistilanteissa oli vähentynyt. (viitattu lähteessä Salmivalli, Poskiparta, Ahtola & Haataja, 2013)

*KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelma näyttäisikin olevan vaikuttava juuri eniten uhriutuneiden tilan helpottamisessa: Juvonen ja kumppanit (2016) olivat havainneet kiusaamisen uhreja käsittelevässä tutkimuksessaan, N = 7 010 oppilasta, luokka-asteet 4–6, että *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelma oli huomattavan tehokas helpottamaan välittävän kouluilmapiirin havaitsemista niissä oppilaissa, jotka olivat olleet kaikista uhriutuneimpia ennen interventiota. Interventioefekti oli voimakkain kuudesluokkalaisten joukossa ja juuri kaikista uhriutuneimpien: He raportoivat neljännesosan alempia masentuneisuustasoja kuin kontrollikoulun vertaiset oppilaat. Myös intervention positiivinen vaikutus itsetuntoon oli voimakkain kuudesluokkalaisten kohdalla, niiden ketkä olivat raportoineet uhriutuneensa usein sekä silloin tällöin. Usein uhriutuneet oppilaat raportoivat in-

tervention myötä kolmasosan korkeampia itsetuntotasoja kuin kontrollikoulun usein uhriutuneet oppilaat. (Juvonen ym., 2016) *KiVa Koulu*® -implementaatio näyttäisi siis parantavan uhriutuneiden tilaa useammalla kuin yhdellä tapaa.

Willifordin, Boultonin, Nolandin, Littlen, Kärnän ja Salmivallin (2012) tutkimuksessa (N= 3 685 oppilasta interventio-, 4 056 kontrolliryhmässä) uhriutumisen määrä väheni intervention myötä (2007–2008 luokka-asteet 4–6 ja sitä seuraavana vuonna luokka-asteet 7–9) merkittävästi sekä myös masentuneisuuden tasot lähtivät laskuun interventioryhmässä. Masennustasojen ero ryhmien välillä ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkittävä. Ahdistustasot laskivat molemmissa ryhmissä, mutta hieman enemmän interventioryhmässä kuin kontrolliryhmässä. Tämän lisäksi oppilaiden positiivinen havainnointi vertaistovereistaan vähentyi molemmissa ryhmissä, mutta hieman vähemmän interventioryhmässä kuin kontrolliryhmässä. Verrokkiryhmän oppilailla oli tämän lisäksi 69 % suurempi todennäköisyys olla korkeamman kiusaamistehyden kyberkiusaajia kuin interventioryhmän oppilailla. (Williford, Boulton, Noland, Little, Kärnä & Salmivalli, 2012)

Myös kiusaaja-uhreissa, oppilaissa jotka ovat sekä kiusattuja että kiusaajia, oli havaittu vaikutuksia *KiVa Koulu*® -ohjelman kautta: Yangin ja Salmivallin (2015) teettämässä, yhden lukuvuoden kestäneessä tutkimuksessa, jonka datan he olivat saaneet Salmivallin, Kärnän ja Poskiparran tutkiman satunnaistetun ja kontrolloidun *KiVa Koulu*® -tutkimuksen kontekstissa (viitattu lähteessä Yang & Salmivalli, 2015) (N = 23 520 oppilasta, luokka-asteet 2–6 ja 8-9) havaittiin 35 % vähentyminen itseraportoitujen kiusaaja-uhrien määrässä interventiokouluissa 9 kuukauden jälkeen intervention alusta. Verrokkikouluissa vähentyminen oli ollut 27 %. Todennäköisyys kiusaaja-uhriksi olemiseen intervention jälkeen oli 1,51–1,63 kertaa suurempi verrokkikouluissa kuin interventiokouluissa. Vastaava kiusaajien sekä uhrien todennäköisyysluku oli 1,20 ja 1,35. (Yang & Salmivalli, 2015) Ahtolan, Haatajan, Kärnän, Poskiparran ja Salmivallin (2012) tutkimuksessa (N = 128 opettajaa 33 interventiokoulussa ja 110 opettajaa 37 kontrollikoulussa) huomattiin, että *KiVa Koulu*® -ohjelmaan osallistuminen paransi opettajien kompetenssia: he kokivat itsensä kompetenteimmaksi puuttua kiusaamiseen interventiovuoden myötä (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta ja Salmivalli, 2012).

Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen ja Salmivalli (2011) ovat todenneet tutkimuksessaan *KiVa Koulu*® -ohjelman vaikuttavuudesta, että (luokka-asteet 4–6, N = 8 237 oppilasta) uhriutumisessa oli tapahtunut jälkimittauksessa, 9 kuukauden jälkeen ohjelmainterakti-

osta, 46 % vähentyminen uhriutumisen ja 61 % vähentyminen kiusaamisessa – kontrollikouluihin verrattaessa itseraportoitu uhriutuminen oli vähentynyt 30 % ja itseraportoitu muiden kiusaaminen oli vähentynyt 17 % (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011). Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen ja Salmivalli (2011) ovat todenneet *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelman vaikuttavuudesta, että vaikuttavuus näyttäisi olevan vahvempi ala- kuin yläkoulussa: Heidän ei-satunnaistetussa kohorttitutkimuksessaan (N = 888 koulua, luokka-asteet 1–9) vaikuttavuus uhriutumisen asteen vähenemiseen oli saavuttanut tilastollisen merkittävyyden intervention myötä yläkoululaisten joukossa ainoastaan kahdeksannella luokka-asteella. Suurin efektikoko oli luokka-asteella 4, pienimmät efektikoot olivat yläkoulussa. He myös huomasivat, että vaikuttavuus uhriutumiseen oli hieman suurempi kuin kiusaamiseen, ja että ohjelmaefektit nousivat ikävuoteen 11 asti mutta lähtivät sen jälkeen laskuun. Kiusaaminen vähentyi luokka-asteelta 1, 13,6 %, luokka-asteelle 5, 8,7 %, jonka jälkeen kiusaamisessa oli aavistuksen nousua luokka-asteelle 9 asti, 13,2 %. He tulivat tulokseen, että *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelma on vaikuttavampi ala- kuin yläkoulun luokka-asteilla. (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen & Salmivalli, 2011).

Ei-satunnaistetun kontrolloidun *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -tutkimuksen, *Going to scale: National rollout* ohjelmaefektit olivat Salmivallin ja Poskiparran (2012) mukaan heikommät kuin satunnaistetun, *Randomized controlled trial* -tutkimuksen. Ohjelmaefektit olivat tilastollisesti merkittävät alakoulussa, mutta eivät olleet sitä enää yläkoulussa. Satunnaistetussa kokeessa ensimmäisen *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -interventiovuoden jälkeen todennäköisyys kontrollikoulun oppilaille olivat 1,5 tai toisin sanoen 30 % kertaa korkeammat systemaattisesti kiusattuna olemiseen, jossa oppilasta kiusattiin ainakin kahdesta kolmeen kertaa viikossa, sekä 1,3 tai 17 % kertaa korkeammat systemaattisena kiusaajana olemiseen, verrattuna interventiokoulun oppilaisiin. Tämä vastaa heidän mukaansa 30 % vähentymistä kiusaamisessa ja 17 % vähentymistä uhriutumisen. (Salmivalli & Poskiparta, 2012) Myös Salmivalli, Haataja ja Poskiparta huomasivat, että implementaatiotarkkuus oli alhaisempi kansallisessa levitystutkimuksessa, kuin ret-tutkimuksessa (viitattu lähteessä: Salmivalli ym., 2013). Haataja, Voeten ja Salmivalli puolestaan huomasivat, että vaikka *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelman implementaatioaste oli alun perin korkea, se oli kuitenkin vähentynyt ensimmäisen lukuvuoden aikana (viitattu lähteessä: Salmivalli ym., 2013).

Williford ja kumppanit (2013) tulivat tulokseen, kyberkiusaamista käsittelevässä satunnaistetussa kontrolloidussa tutkimuksessaan (N = 78 koulua/18 412 oppilasta luokka-asteet 4–6 ja 7–9), että *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelma on tehokkaampi vähentämään kyberkiusaamista nuorempien

kuin vanhempien oppilaiden keskuudessa. Usein tapahtuva kyberuhriutuminen oli 29 % todennäköisempää kontrolliympäristössä kuin interventioympäristössä interventiovuoden myötä. Ikävuoden 11,30 kohdalla kontrollikoulun oppilailla oli jopa 69 % suurempi todennäköisyys osallistua suuremman kiusaamistiheyden kyberkiusaamiseen kuin interventiokoulun oppilailla. *KiVa Koulu*® -ohjelman efekti kyberkiusaamiseen ei ollut kuitenkaan enää tilastollisesti merkittävä, kun oppilaat olivat saavuttaneet 12,87 ikävuoden, joka oli lähellä kyseisen tutkimuksen mediaani-ikätaaso. He myös huomasivat, että usein tapahtuvasta kyberuhriutumisesta raportointi oli 47 % todennäköisempää tyttöjen keskuudessa kuin poikien. (Williford ym., 2013)

Garandea ja kumppanit (2014) olivat puolestaan huomanneet korkeasta, keskiverto- ja alhaisesta suosioista nauttivia kiusaajia tutkivasta tutkimuksessaan (N = 7 975 oppilasta, Garandea ja kumppanit olivat saaneet otoksen osana laajempaa rct-tutkimusta), että 9 kuukauden osallistuminen *KiVa Koulu*® -ohjelmaan vähensi vertaisten ilmoittamaa kiusaamista matalaa ja keskisuosiota nauttivien kiusaajien keskuudessa, muttei korkean suosion kiusaajien keskuudessa. (Garandea, Lee & Salmivalli 2014, 46–48.). Garandea, Vartio, Poskiparta ja Salmivalli (2016) huomasivat myös kiusaamiseen puuttumistyyliä käsittelevässä jatkotutkimuksessaan, (N = 37 koulua joista 18 ala- ja 19 yläkoulua, sekä 341 aineistona ollutta kiusaamistapausta) että oppilailla oli tilastollisesti merkittävä, korkeampi halu muuttaa kiusaamiskäyttäytymistään yläkoulussa, verrattuna alakouluun. He huomasivat myös, ettei puuttumistyyllillä ollut tilastollisesti merkittävää vaikutusta muuttaa kiusaajan käyttäytymistä, kahta poikkeusta lukuun ottamatta: Kiusaajan empatiannostamiseen pyrkiminen sekä kiusaamisen tuomitseminen ennakoivat tilastollisesti merkittävästi halua lopettaa kiusaaminen. Kiusaajilla oli vähiten halua muuttaa kiusaamiskäyttäytymistä, kun sekä empatiannostaminen, että kiusaamiskäyttäytymisen tuomitseminen olivat tasoiltaan vähäisimmät. Halu muuttaa kiusaamiskäyttäytymistä oli puolestaan korkeimmalla, kun sekä empatiannostaminen, että kiusaamiskäyttäytymisen tuomitseminen olivat tasoiltaan korkeimmat. (Garandea, Vartio, Poskiparta & Salmivalli, 2016)

## 5.2 OBPP-ohjelman vaikuttavuustuloksia

*OBPP*-ohjelmaa on tutkittu niin Olweuksen (2005), Limberin (2011) kuin Olweuksen sekä Limberin (2010) toimesta. Ohjelma oli tuloksellinen vähentämään kiusaamista sekä uhriutumista. Olweus ja Limber ovat eritelleet tätä, tarkastellen *First Bergen project against bullying* -tutkimusta, jossa *OBPP*-ohjelman ensimmäinen arviointi oli tapahtunut kohorttitutkimuksena (N = 2 500 oppilasta luokka-asteet 5–8, vuosina 1983–1985) (viitattu lähteessä Limber, 2011).



Olweuksen sekä Olweus ja Limberin mukaan itseraportoitu kiusattuna oleminen oli vähentynyt *First Bergen project against bullying* -tutkimuksessa jopa 62 % 8 kuukauden jälkeen ja 64 % 20 kuukauden jälkeen. Kiusaaminen oli puolestaan vähentynyt 33 % 8 kuukauden jälkeen ja 53 % 20 kuukauden jälkeen. (viitattu lähteessä Limber, 2011) Olweus ja Alsaker sekä Olweus ja Kallestad havaitsivat myös, että luokat, jotka olivat sisällyttäneet ohjelman ydinkomponentteja, kuten muun muassa kiusaamista käsitteleviä sääntöjä sekä roolipelejä, kiusaamisessa havaittiin suurempi vähentyminen kuin luokissa, jotka eivät olleet toimineet näin (viitattu lähteessä Limber, 2011). Limber (2011) myös lisää, että 3 000 oppilasta kattavassa, 5 vuotta kestäneessä seurantatutkimuksessa aikavälillä 2001–2006 oli myös havaittu ohjelmaefektejä: itseraportoitu uhriutumisen oli vähentynyt tutkimuksessa 40 % ja itseraportoitu kiusaaminen oli vähentynyt 51 % (Limber, 2011).

Olweus (2005) on tutkinut *First Bergen project against bullying* -tutkimuksen lisäksi myös *New national initiative project* -tutkimusta. Hän keskittyi tutkimaan tutkittavista kohorteista kolmea ensimmäistä. Ensimmäisessä kohortissa kouluista, N = 8 388, aikavälillä 2001–2003, luokka-asteet 4–7, kun kiusattuna olemisen aste oli ollut perustason mittauksessa 15,2 %, oli se vuoden päästä olevassa seurantamittauksessa 10,3 %. Kiusattuna oleminen oli siis vähentynyt 32 %. Kaksi seuraavaa kohorttia olivat Olweuksen mukaan samankaltaiset, sillä kiusattuna oleminen oli vähentynyt näissä kohorteissa yhteensä 34 %. Otokoko oli näissä kohorteissa N = 4 083 sekä N = 8 238. Muiden kiusaaminen, jossa kiusaaja kiusasi muita 2–3 kertaa kuukaudessa, olivat vähentyneet kolmessa kohortissa 37 %, 48 % sekä 49 %. (Olweus, 2005) Voin päätellä tästä, että niin kiusaaminen kuin kiusattuna oleminen olivat siis vähentyneet. Ohjelmavaikutus näytti lisäksi vahvistuvan, mitä pidemmälle kohorteissa edettiin. Olweuksen mukaan *OBPP*-ohjelmainterventiota vastaanottaneissa oppilaissa havaittiin mittaustulosten perusteella huomattavia vähentymisiä kiusaamistoimintaan osallistumisessa (viitattu lähteessä Merrell ym., 2008).

Olweus ja Limber (2010) olivat saaneet dataa viiteen arvioon *New national initiative* -tutkimuksen ensimmäisestä kohortista, kun tutkimusta oli suoritettu lokakuusta 2001 lokakuuhun 2006. Tutkimukseen kuului 14 koulua yhteensä 24 koulusta, jotka olivat osallistuneet tutkimukseen. Kukin arvio käsitti noin 3 000 oppilasta. Vuoteen 2006 mennessä kiusaaminen oli vähentynyt noin 40 % perustason mittauksesta. He arvioivatkin tämän perusteella, että *OBPP*-ohjelma oli kykeneväinen vähentämään kiusaamista pitkälläkin aikavälillä. (Olweus & Limber

2010) Olweuksen ja Limberin (2010) mukaan aikavälillä 2001–2003 toteutetussa tutkimuksessa, jotka koskivat luokka-asteita 8–9, 20 kuukauden jälkeen interventiosta oli tapahtunut 27,5 % väheneminen kiusatuissa oppilaissa.

Olweus ja Limber (2010) tarkastelevat *OBPP*-ohjelmaa myös kriittisellä otteella. Heidän mukaansa *New national initiative* -tutkimusprojektin kontekstissa, tutkimustulokset T2-mittausvaiheessa olivat vaihtelevia, 1 vuoden seurannan jälkeen ohjelmaimplementaation aloittamisesta: joillakin luokka-asteilla tulokset olivat positiivisia jo lyhyellä aikavälillä, toisissa mittauksissa erot olivat puolestaan pieniä tai niitä ei ole ollut lainkaan T1–T2-mittausten välillä (Olweus & Limber 2010). Olweus ja Limber ovat viitanneet esimerkiksi *First Oslo project* -tutkimukseen, jossa kiusattujen oppilaiden määrä oli vähentynyt 32 % T1–T2-mittausten välillä, luokka-asteen 9 keskuudessa (viitattu lähteessä Olweus & Limber 2010). Smithin ja Sharpin sekä myös Stevensin, De Bourdeadhuijin ja Van Oostin mukaan on mahdollista, että luokka-asteille 8–10 positiivisten vaikuttavuustulosten saaminen voi viedä kauemman aikaa kuin alemmille luokka-asteille (viitattu lähteessä Olweus & Limber 2010). Olweus (2005) mainitsee, että noin puolessa arviointitutkimuksista vaikuttavuus yläkoulun luokka-asteilla on ollut vähemmän vaikuttavaa kuin nuorempien oppilaiden keskuudessa (Olweus, 2005). Myös Olweus ja Limber mainitsevat, että vaikuttavuustulokset luokka-asteilla 8–10 ovat olleet positiivisia mutta vaihtelevampia ohjelmaefekteiltään (Olweus & Limber, 2010).

### **5.3 Respect-ohjelman vaikuttavuustuloksia**

*Respect*-ohjelmaan liittyen, Ertesvågin ja Vaalandin (2007) teettämässä pitkittäiskohorttitutkimuksessa (N = 745, 769, 798 ja 792 neljässä eri mittausvaiheessa T1 touko-2002, T2 touko-2003, T3 touko-2004 ja T4 touko-2005 – luokka-asteet 8–10) kiusaaminen saatiin vähenemään merkittävästi luokka-asteilla 5–7 mittausaikavälien 1–4 välillä. Suurin väheneminen kiusaamisessa oli luokka-asteella 6, kuitenkin luokka-asteilla 8–10 ei tapahtunut tilastollisesti merkittävää vähentymistä kiusaamisessa eikä uhriutumisen, vaikka luokka-asteen 8 vaihtelu eri mittausväleillä olikin sinänsä merkittävää (Ertesvåg & Vaaland, 2007).

Ertesvåg ja Vaaland (2007) myös lisäsivät, että ohjelmavaikutuksessa uhriutumiseen oli kaikista pienin efekti neljästä eri ongelmakäyttäytymisen mittaustuloksesta. Luokka-asteen 9 uhriutumisen määrä oli itse asiassa lisääntynyt T4-mittausvaiheessa, verrattuna mittausvaiheeseen T1. Kuitenkin opettajien arviointiin liittyvien mittaustulosten mukaan sekä vakavasti kiusattuna

olevien uhrien tapaukset, kuten myös kiusaajien määrä olivat laskeneet. Myös häiritsevä käyttäytyminen sekä tehtävän ulkopuolinen toiminta oli vähentynyt. (Ertesvåg & Vaaland, 2007)

Chalamandaris ja kumppanit (2017) olivat myös huomanneet tutkiessaan ohjelman vaikuttavuutta läpi ajan samasta tutkimuksesta, että vaikuttavuus kiusaamisen vähentämisessä havaittiin poikien kohdalla vasta 2 vuotta T1-mittauksen jälkeen, kun vaikutus tyttöjen kohdalla oli jo T2-mittausvaiheessa (Chalamandaris ym., 2017). On siis havaittavissa sukupuoliero ohjelman vaikuttavuudessa kiusaamisen vähentämiseen. Yläkoulun oppilaille ero perustason mittauksesta oli kuitenkin minimaalinen, oppilaiden sukupuolesta riippumatta. (Chalamandaris, Wilmet-Dramaix, Robert, Ertesvåg, Eslea, Senterre & Piette, 2017). Alakoulun oppilaiden keskuudessa tuloksissa oli siis enemmän variaatiota tutkimusmittausten edetessä ja ohjelman vaikuttavuus näyttäisi lähestulkoon katoavan yläkoulutasolla. Chalamandaris ja kumppanit (2016) myös huomauttivat, että kiusaamistoiminnan raportoiminen, jossa oppilas raportoi kiusaneensa muita, näyttäisi olevan oppilaille kaikista vaikeinta tai haastavinta raportoida (Chalamandaris, Wilmet-Dramaix, Eslea, Ertesvåg & Piette, 2016).

#### **5.4 Zero-ohjelman vaikuttavuustuloksia**

Roland ja kumppanit (2010) tutkivat *Zero-ohjelman* vaikuttavuutta. Tutkimusotos oli kansallisotos, suurin osa Norjan kunnista oli edustettuna, ja se koostui interventio-perusmittauksesta  $N = 20\,446$  touko/kesä 2003 sekä seuranta-/jatkomittauksesta  $N = 20\,430$  touko/kesä 2004. Otos koostui luokka-asteista 2–7. Verrokkiotos oli poimittu kahtena itsenäisenä otoksena Käyttäytymistutkimus keskuksen maanlaajuisesta kouluympäristö-kyselystä *SES*, englanniksi *School Environment Survey*.  $N = 3\,979$  touko/kesä 2001 ja  $N = 2\,828$  touko/kesä 2004. Verrokkiotos koostui luokka-asteista 5–7. (Roland, Bru, Midthassel, Vaaland 2010)

Rolandin ja kumppaneiden (2010) mukaan kiusaaminen lähti laskemaan kohtalaisesti läpi luokka-asteiden. Vaikutus kiusaamiseen oli tilastollisesti merkittävää *Zero*-otoksessa luokka-asteilla 2–4 ja tilastollisesti vielä merkittävämpää luokka-asteilla 5–7. Mediaanit olivat vähentyneet mittaustulosten perusteella implementaatiovuoden myötä mediaaniasteelta 0,28 mediaaniasteelle 0,22 luokka-asteilla 2–4 ja mediaaniasteelta 0,29 mediaaniasteelle 0,22 luokka-asteilla 5–7, pisteytyskaalalla 0–3. (Roland ym., 2010)

Roland ja kumppanit (2010) kuitenkin huomauttivat, että kiusaaminen väheni myös verrokkio- toksessa luokka-asteilla 5–7. He arvelivat, että kansallinen vaikutus kiusaamisen vähentymis- sessä saattoi johtua Norjan kansallisesta manifestista kiusaamista vastaan. Oppilaiden määrä, joita oli kiusattu vähintään viikoittain tai sitä enemmän, oli vähentynyt 25 % *Zero*-otoksessa, kun ohjelmaperiodia oli kulunut yhteensä 12 kuukautta. Uhriutumisen vähentyminen oli voi- makkaampaa erityisesti nuorimmilla ikäluokilla *Zero*-otoksessa. (Roland ym., 2010)

Myös koulujen valmiuksia implementoida *Zero*-ohjelmaa tutkittiin Midthassel ja Ertesvågin (2008) toimesta. Tutkimus toteutettiin ryhmähaastatteluinä sekä puhelinhaastatteluinä kuudessa eri koulussa. Haastateltavina oli niin opettajia kuin rehtoreitakin. Mukana oli kouluja, joilla oli paljon kokemusta kiusaamisen vastaisesta työstä kuin myös kouluja, joilla oli vain vähän ko- kemusta edellä mainitusta työstä. Tuloksissa todettiin implementaation olevan haastava pro- sessi. Koulujen valmius ohjelmaan vaihteli: Kouluilla, joilla oli suurin valmius ohjelmaimple- mentointiin, oli vähiten ongelmia ohjelmaimplementoinnissa. Implementointi oli siis helpom- paa, kun kouluilla oli jo valmiina työstämisen alla kiusaamisen vastaista interventiotyötä. Myös johtajuus oli ratkaisevan tärkeää onnistuneessa implementoinnissa: tilanteessa, jossa rehtorilla oli suunnitelmat, mutta häneltä puuttui kouluhenkilökunnan luotto, eivät opettajat olleet sitou- tuneita, eivätkä kaavaillut suunnitelmat toteutuneet. Rehtorin vaikutus opettajiin saattaa siis olla riippuvainen henkilökunnan luottamuksesta rehtoriin johtajana. (Midthassel & Ertesvåg, 2008)

## 5.5 PS-ohjelman vaikuttavuustuloksia

Bodin ja kumppanit (2016) ovat tutkineet *PS-ohjelmaa* kvasisatunnaistetussa vaikuttavuustut- kimuksessaan. Tutkimukseen osallistui 23 koulua, joista 13 jaettiin interventioryhmään ja 10 verrokkiryhmään. Ensimmäinen tutkimukseen rekrytoitu koulu oli asetettu tietoisesti interven- tioryhmään, johtuen tutkimusprojektin deadlinesta. Koulut eivät olleet tästä tietoisia, ainoastaan rekrytoijat. 13 interventiokoulun oppilasmäärä oli yhteensä 1 867 oppilasta ja 119 opettajaa, kun 10 verrokkikoulun oppilasmäärä oli yhteensä 1 340 oppilasta ja 119 opettajaa. Oppilaat koostuivat luokka-asteista 4–9, joista kullakin luokka-asteella 5–7 oli vähintään kaksi luokkaa, tai toisin sanoen noin 50 oppilasta. Ohjelmaimplementointi suoritettiin välillä 2009–2012, joista T1 = perustason mittaus, T2 = 12 kuukautta ohjelmaimplementaatiosta, T3 = 24 kuukautta ohjelmaimplementaatiosta. Kaikki 23 koulua osallistuivat perustaso- sekä jatko-/seuranta- mittauksiin, mutta oppilaspudokkuutta oli tapahtunut tutkimuksen edetessä: pääasiallinen syy pudokkuuteen oli oppilaiden siirtyminen toiseen kouluun. (Bodin, South, Ingemarson, 2016)

Koulujen implementointiarvio suoritettiin toisen lukuvuoden aikana tiedustelemalla yksitellen, lyhyesti, haastattelumaisesti ja satunnaisesti opettajilta sekä oppilailta, ovatko he antaneet/vastanneet palkkioita, sekä tunsivatko he koulun säännöt. Molemmat osa-alueet ovat osana PS-ohjelmakomponentteja, normityöskentelyn ja positiivisen johtajuuden ohjelmakomponentin alla. Suurin osa kouluista arvioitiin kuuluvaksi kategoriaan, ei implementoitu, kun kaksi muuta implementaatiokategoriaa olivat: implementoitu ja osittain implementoitu. (Bodin ym., 2016)

T3-mittausvaiheessa ei havaittu merkittävää efektiä PS-ohjelman vaikuttavuudessa: 24 kuukauden kuluttua perustason mittauksesta kiusattuna olemisen väheni 3 % mutta koulupinnaaminen oli kasvanut noin 10–20 %. Myös luokkailmapiiri oli arvioitu jotakuinkin negatiivisemmaksi oppilaiden toimesta ajan myötä. Osa oppilaista, eritoten oppilaat, jotka olivat olleet T1-mittausvaiheessa luokka-asteella 5, kokivat luokkailmapiirin muuttuneen negatiivisemmaksi, opettajan antamien kehujen vähentyneen ja koulusääntöjen muuttuneen vähemmän selkeiksi. Myös mahanmuuttajaoppilaat kokivat luokkailmapiirin muuttuneen negatiivisemmaksi, sekä opettajien antamien kehujen vähentyneen. (Bodin ym., 2016) Siis tiivistäen edellä mainittuja tuloksia PS-ohjelman vaikuttavuudesta: kun ohjelmaimplementaatio oli edennyt, oli uhriutumisen aste vähentynyt vain hieman, mutta koulupinnaaminen oli kasvanut ja muun muassa luokkailmapiiri oli muuttunut negatiivisemmaksi. Ohjelmavaikutusta kiusaamiseen ja sen vähentämiseen ei tutkittu Bodinin ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa.

## **5.6 Tulosten tarkastelua mittausajankohdittain sekä niiden vertailua**

Esitin tutkielmani tutkimuskysymyksenä, onko kiusaamisen interventio-ohjelmien vaikuttavuustuloksissa eroja. Esitin myös kysymyksen, minkälaisia eroja kiusaamisen interventio-ohjelmissä tarkalleen ottaen on ollut kiusaamiseen sekä uhriutumiseen ja niiden vähentämiseen, sekä kuinka tulokset vertautuvat keskenään. Tarkastelenkin seuraavaksi vertailevassa hengessä interventio-ohjelmien tuloksia ensin kiusaamiseen, sen jälkeen uhriutumiseen, interventio-ohjelmien vaikuttavuustulosten pohjalta. Tarkastelu tapahtuu ensin lyhyemmällä, sitten pidemmällä aikavälillä.

### **5.6.1 Ohjelmavaikutusten tarkastelua ja vertailua kiusaamiseen lyhyellä ajanjaksolla**

Aloitan ohjelmavaikutuksista kiusaamiseen lyhyellä aikavälillä, noin yhden vuoden/lukuvuoden kuluttua ohjelmaimplementaation aloittamisesta sekä pidemmällä aikavälillä, noin kahden

vuoden/lukuvuoden kuluttua ohjelmaimplementaation aloittamisesta. Tämä saattaa osoittaa, ovatko interventio-ohjelmat olleet kykeneväisiä vähentämään kiusaamista lyhyellä sekä pitkällä aikavälillä. Siirryn tämän jälkeen tarkastelemaan ohjelmavaikutuksia uhriutumiseen lyhyellä aikavälillä, noin yhden vuoden/lukuvuoden kuluttua ohjelmaimplementaation aloittamisesta sekä pidemmällä aikavälillä, noin kahden vuoden/lukuvuoden kuluttua ohjelmaimplementaation aloittamisesta. Tämä voi osoittaa, ovatko interventio-ohjelmat olleet kykeneväisiä vähentämään uhriutumista sekä lyhyellä, että pitkällä aikavälillä.

Kiusaamisen vähentyminen oli vaikuttanut olevan vaikuttavaa eri interventio-ohjelmissa, useita kymmeniä prosentteja, kuten esimerkiksi *Kiva Koulu*® -ohjelmaa tutkineessa tutkimuksessa kiusaaja-uhrien vähentymisen kautta (esim. Yang & Salmivalli, 2015; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011) sekä *OBPP*-ohjelmassa niin kiusaamisen kuin kiusattuna olemisen vähentymisen kautta (esim. Limber, 2011).

Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen ja Salmivalli (2011) ovat todenneet *KiVa Koulu*® -ohjelman vaikuttavuudesta, että kiusaamisessa luokka-asteilla 4–6 oli tapahtunut 61 % vähentyminen kiusaamisessa, 9 kuukauden jälkeen ohjelmaimplementaatiosta, kun kontrollikouluihin verrattaessa itseraportoitu muiden kiusaaminen oli vähentynyt 17 % (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011). Myös toisessa, yhden lukuvuoden kestäneessä tutkimuksessa *KiVa Koulu*® -ohjelmasta todennäköisyys kiusaajana olemiseen oli 1,20 kertaa isompi verrokki kuin interventiokoulussa ja todennäköisyys kiusaaja-uhriina olemiseen oli 1,51–1,63 suurempi verrokkikouluissa kuin interventiokouluissa (Yang & Salmivalli, 2015). Myös Ahtolan ja kumppaneiden (2012) tutkimuksen mukaan opettajien itsekoettu kompetenssi puuttua kiusaamiseen parani *Kiva Koulu*® -ohjelmaan osallistumisen myötä (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta ja Salmivalli, 2012). Koen, että tällä voi olla välillinen vaikutus kiusaamisen vähentämiseen.

Willifordin ja kumppaneiden (2013) suorittamassa tutkimuksessa 11,30 ikävuoden ikään mennessä, interventiovuoden jälkeen, verrokkiympäristön oppilaille oli 69 % suurempi todennäköisyys olla korkeamman kiusaamistiheyden kyberkiusaajia kuin interventioryhmän oppilaille (Williford ym., 2013). Myös Kärnä, Voetenin, Littlen, Poskiparran, Kaljosen ja Salmivallin tutkimuksessa todennäköisyys kontrollikoulun oppilaiden systemaattiseen kiusaamiseen, jossa oppilas kiusasi noin 2–3 kertaa viikossa, oli yhden interventiolukuvuoden jälkeen 1,3 kertaa korkeampi kuin interventiokoulun oppilaille - efektikoko vastasi heidän mukaansa 17 % vähen-

tymistä kiusaamisessa (viitattu lähteessä Salmivalli & Poskiparta, 2012). Garandeau ja kumppaneiden (2014) tutkimuksessa 9 kuukauden osallistuminen *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelmaan vähensi vertaisten ilmoittamaa kiusaamista matalaa ja keskisuosiota nauttivien kiusaajien keskuudessa, muttei korkean suosion kiusaajien keskuudessa (Garandeau ym., 2014). Garandeau ja kumppanit (2016) puolestaan huomasivat, että oppilailla oli tilastollisesti merkittävämpi ja korkeampi halu muuttaa kiusaamiskäyttäytymistään yläkoulussa kuin alakoulussa. Huomattiin myös, että kiusaajan empatiannostamista kohti pyrkiminen, sekä kiusaamisen tuomitseminen ennakoivat tilastollisesti merkittävää halua lopettaa kiusaaminen. (Garandeau ym., 2016)

Olweuksen mukaan *OBPP*-ohjelmainterventiota vastaanottaneissa oppilaissa havaittiin huomattavia vähentymisiä kiusaamistoimintaan osallistumisessa mittaustulosten perusteella (viitattu lähteessä Merrell ym., 2008). Lisäksi *OBPP*-ohjelmassa, liittyen *First Bergen project against bullying* -tutkimukseen, kiusaaminen oli vähentynyt Olweuksen sekä Olweuksen ja Limberin mukaan 33 % 8 kuukauden jälkeen (viitattu lähteessä Limber, 2011). Olweuksen (2005) tutkimustulokset ovat samankaltaiset: Muiden kiusaaminen, jossa kiusaaja oli kiusannut muita 2–3 kertaa kuukaudessa, oli vähentynyt ensimmäisen interventiovuoden jälkeen 37 % ensimmäisessä kohortissa, 48 % toisessa ja 49 % kolmannessa kohortissa (Olweus, 2005). Huomaan verratessa näitä tuloksia *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelman vaikuttavuustuloksiin, että molemmat interventio-ohjelmat ovat olleet vaikuttavia vähentämään kiusaamista. Kyberkiusaamislukuja ei ole mahdollista vertailla, sillä ainoastaan *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelmasta löytyi kyberkiusaamistutkimuksia tähän tutkielmaan.

*Respect*-ohjelmalla näytti olevan T2-mittausvaiheessa, 13 kuukautta intervention jälkeen, viivästyneen efektin vuoksi huomattavia vaikutuksia kiusaamisen vähentämisessä ainoastaan alakoulun tyttöjen, mutta ei poikien joukossa (Chalamandaris ym., 2017). Tämä on ero *OBPP*-ohjelmaan, jossa *First Bergen project against bullying* -tutkimuksen tuloksissa ei Olweuksen sekä Olweuksen ja Alsakerin mukaan havaittu sukupuolieroja, jolloin vaikutus oli pätevä siis molempiin sukupuoliin (viitattu lähteessä Olweus, 2005). Myös *Zero*-ohjelmaa tutkineessa tutkimuksessa ei havaittu ohjelmaefektejä sukupuolen perusteella. (Roland ym., 2010). Tosin Haataja (2014) mainitsee, että heidän teettämässään *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelman vaikuttavuustutkimuksessa poikien kiusaaminen olisi vähentynyt vähemmän kuin tyttöjen (Haataja ym., 2014). Voin päätellä tämän perusteella, että ainakin *Respect*-ohjelmassa, kuin myös ainakin osassa *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelmaimplementaatiota voi esiintyä sukupuolieroja ohjelmatehokkuudessa

yhden implementaatiovuoden myötä. Bodinin ja kumppaneiden (2016) *PS*-ohjelmaa tutkineessa tutkimuksessa ohjelmaefektiä sukupuoleen oli tutkittu mittausten perusteella ainoastaan tyttöihin, muttei poikiin, joten sukupuolieroja ei pystynyt päättämään mittaustulosten perusteella (Bodin ym., 2016). Chalamandarisin ja kollegoiden (2016) tutkimuksesta ei pystynyt tekemään päätelmiä kiusaamisen vähentymiseen, sillä se keskittyi tutkimaan tutkimusprojektin ulkoista ja sisäistä validiteettia (Chalamandaris ym., 2014).

*Zero*-ohjelmaa tutkineessa (Roland ym., 2010) tutkimuksessa sukupuolieroja ei havaittu kiusaamisen vähentämisessä. Vaikutus kiusaamiseen oli tilastollisesti merkittävää *Zero*-otoksessa luokka-asteilla 2–4, mutta tilastollisesti vielä merkittävämpää luokka-asteilla 5–7. Luokka-asteiden välillä ei ollut merkittävää eroa kiusaamisen vähenemisessä, sillä niin luokka-asteilla 2–4 kuin luokka-asteilla 5–7 kiusaaminen oli lähtenyt kohtalaiseen laskuun. Kiusaaminen väheni kuitenkin sekä interventio-, että kontrolliryhmässä, mikä saattaa Rolandin ja kumppaneiden (2010) mukaan johtua Norjan kansallisesta manifestista kiusaamista vastaan. Mediaanivähentyminen oli implementaatiovuoden myötä laskenut mediaaniasteelta 0,28 mediaaniasteelle 0,22 luokka-asteilla 2–4 ja mediaaniasteelta 0,29 mediaaniasteelle 0,22 luokka-asteilla 5–7, pisteytyskaalan ollessa 0–3. (Roland ym., 2010) Lasken tämän perusteella, että kiusaamistiheys oli vähentynyt noin 0,06 ja 0,07 mediaania jo valmiiksi melko matalalta kiusaamisasteelta, mikä vastaa 21,43 % ja 24 % vähentymistä.

Tämä eroaa *OBPP*-ohjelmasta, jonka tutkimuksissa kiusaaminen on päässyt laskemaan huomattavammin (esim. Olweus, 2005). *Zero*-ohjelman vaikuttavuusluvut ovat kuitenkin jotakuinkin lähempänä osaan *Kiva Koulu*® -ohjelman vaikuttavuuslukuja kiusaamisen prosentuaalisessa vähenemisessä (esim. Salmivalli & Poskiparta, 2012). Kärnän, Voetenin, Littlen, Poskiparran, Kaljosen ja Salmivallin (2011) tutkimuksessa kiusaaminen oli vähentynyt kuitenkin vielä tätä voimakkaammin. On hyvä myös huomata, että osassa *Kiva Koulu*® -ohjelman tutkimuksia ohjelmavaikuttavuus väheni kohti yläkoulun luokka-asteita siirryttäessä (esim. Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen, Salmivalli, 2011), kun *Zero*-ohjelman ohjelmavaikutus oli vaikuttavaa aina luokka-asteelle 7 asti (Roland ym., 2010).

*PS*-ohjelman tutkimuksessa ei mitattu varsinaisesti kiusaajien, vaan kiusattujen kiusatuksi tulemisen tiheysastetta (Bodin ym., 2016). Tämän vuoksi tulokset kiusaamiseen ja sen asteen vähentymiseen eivät ole vertailukelpoisia, vaan niitä tarkastellaan uhriutumisen asteen vähentymisen kautta. Tämä tarkoittaa, että sekä *Olweus*-ohjelma kuin myös *Kiva Koulu*® -ohjelma pystyivät vähentämään kiusaamista yhden lukuvuoden jälkeen interventiosta (esim. Yang &



Salmivalli, 2015; Olweus, 2005; Williford ym., 2013). *Respect*-ohjelma oli kykeneväinen vähentämään kiusaamista yhden vuoden jälkeen tyttöjen keskuudessa (Chalamandaris ym., 2017). *Zero*-ohjelma kyllä vähensi kiusaamista, mutta kiusaamistiheyden aste oli jo valmiiksi melko matalalla asteella ennen interventiota, lisäksi myös verrokkiryhmän kiusaaminen vähentyi (Roland ym. 2010).

### 5.6.2 Ohjelmavaikutusten tarkastelua ja vertailua kiusaamiseen pitkällä ajanjaksolla

Vertailen seuraavaksi ohjelmaefektejä pidemmällä ajanjaksolla kiusaamiseen, 24 kuukauden tai toisin sanoen 2 lukuvuoden kuluttua ohjelmaimplementaatiosta. Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen ja Salmivalli (2011) ovat suorittaneet pitkittäiskohortti-jatkotutkimuksen, jossa tutkittiin kymmentä eri kohorttia luokka-asteilla 1–9, aikavälillä 2009–2010, osa tutkimukseen liittyneistä kouluista olivat olleet mukana aiemmassa tutkimuksessa. Kiusaamisen vähentyminen oli ollut tilastollisesti merkittävää luokka-asteilla 1–6 ja interventiovuoden jälkeen todennäköisyys kiusaajana olemiseen oli 1,18 kertaa korkeampi kontrollikoulussa kuin interventio-koulussa, joka vastasi 14 % vähentymistä kiusaamisessa. Luokka-asteen 5 jälkeen kiusaaminen kuitenkin lisääntyi luokka-asteelle 9 asti 13,2 %. Ohjelmaefektin tilastollinen merkittävyys oli voimakkain luokka-asteelle 4 asti, mutta efektivoimakkuus laski tämän jälkeen. (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen & Salmivalli, 2011)

Haataja ja kumppanit (2014) suorittivat puolestaan tutkimuksen, jossa tutkittiin opettajien *KiVa Koulu*® -opetussuunnitelman noudattamista ja sen yhteyttä implementaatiotuloksellisuuteen kahdessa implementaatiovaiheessa, aikavälillä 2007–2008 ja 2008–2009 (Haataja ym., 2014). Oppilaat, joilla oli suuremmat esimittausarvot kiusaamisessa verrattuina luokkalaisvertaisiinsa, he siis kiusasivat tiheämmin kuin muut, raportoivat suurempia vähenemisiä kiusaamisessa ajan myötä (Haataja ym., 2014). Myös Salmivalli ja kumppanit (2012) mainitsevat, että alustavat tulokset pitkittäisdatasta ovat olleet lupaavia, sillä dataa kerätään verkkolomakkeiden avulla vuosittain. Heidän mukaansa tutkimusdatan kerääminen *KiVa Koulu*® -ohjelmasta jatkuu. Toisaalta he ovat myös huomanneet, että se määrä, jota opettajat käyttävät *KiVa Koulu*® -oppituntien pitämiseen, näyttäisi vähenevän ajan myötä: kun opettajat pitivät kansallisessa levitystutkimuksessa 7,8 oppituntia yhteensä 10 *KiVa*-oppitunnista ensimmäisenä implementaatiovuonna, oli sama luku 7,2 toisena implementaatiovuonna. (Salmivalli ym., 2012)

*OBPP*-ohjelman kohdalla Olweus ja Limber (2011) mainitsevat, että eräässä tutkimuksessa, joka kosketti 14 koulun luokka-asteita 8 ja 9, jossa *OBPP*-ohjelman implementaatio toteutettiin vuosina 2001–2003, tulokset mittausvaiheessa 3 (20 kuukautta intervention aloittamisesta), näyttivät 31 % vähentymisen muiden kiusaamisessa (Olweus & Limber, 2011). Myös Olweus sekä Olweus ja Alsaker mainitsevat, että kiusaaminen, jossa kiusaaja kiusasi toisia vähintään 2 tai 3 kertaa kuussa, oli vähentynyt vähintään 50 % 8 ja 20 kuukauden jälkeen ohjelmaintegraation aloittamisesta (viitattu lähteessä Olweus, 2005). Olweuksen sekä Olweuksen ja Limberin mukaan oppilaiden itseraportoitu muiden kiusaaminen olisi vähentynyt 53 % 20 kuukauden kuluttua ohjelmaintegraation aloittamisesta (viitattu lähteessä Limber, 2011). Myös Limberin (2011) mukaan eräässä tutkimuksessa *OBPP*-ohjelma oli ollut tehokas vähentämään kiusaamista vielä viiden vuoden päästä ohjelmaintegraation aloittamisesta (Limiter, 2011).

Viittasin aiemmin *Respect*-ohjelman viivästyneestä efektistä kiusaamisen vähentämisessä. Chalamandarisin ja kumppaneiden (2017) mukaan muutoksia muiden kiusaamiseen poikien kohdalla ei näkynyt vielä tässäkin vaiheessa, vaan se näkyi vasta T3-mittauksessa (Chalamandaris ym., 2017). Chalamandaris ja kumppanit (2017) mainitsevat *Respect* -ohjelman tuloksista, että kahden lukuvuoden päästä ohjelmaintegraation aloittamisesta, vaikutustuloksia kiusaamisen vähentämiseen alkoi näkymään myös pojissa, kun yhden lukuvuoden päästä ohjelmaintegraation aloittamisesta tuloksia kiusaamisen vähentämisessä näkyi ainoastaan tytöissä (Chalamandaris ym., 2017).

Ertesvågin ja Vaalandin (2007) mukaan toiseen lukuvuoteen mennessä kiusaamisen vähentämisen ohjelmaefektiä *Respect*-ohjelmassa oli alkanut kuitenkin näkymään osassa kohorteista, etenkin kohortissa 4 luokka-asteen 6 kohdalla, jossa oli isoin vähentyminen kiusaamisessa. Kiusaamisen vähentyminen oli vähentynyt tässä kohortissa mittausvaiheiden perusteella mittausvaihe T2:n mediaanilta 0,31 T3:n mediaaniin 0,17 joka oli tilastollisesti merkittävä. Tulokset olivat tilastollisesti merkittäviä vielä T4-mittausvaiheessa, neljän vuoden päästä ohjelmaintegraation aloittamisesta. (Ertesvåg & Vaaland, 2007) Laskelmieni mukaan mediaanilta 0,31 mediaaniin 0,17 vähentyminen vastaisi 45 % vähentymistä.

Ertesvågin ja Vaalandin (2007) mukaan suurin väheneminen kiusaamisessa T4-mittausvaiheessa oli luokka-asteella 6. Luokka-asteilla 8–10 ei tapahtunut kuitenkaan tilastollisesti merkittävää vähentymistä kiusaamisessa, vaikka luokka-asteen 8 vaihtelu eri mittausväleillä oli siinä merkittävää. (Ertesvåg & Vaaland, 2007)

Tämä on suurempi vähentyminen verrattuna esimerkiksi *OBPP*-ohjelman vaikuttavuustulokseen tutkimuksessa, jossa kiusaamisen vähentyminen oli ollut noin 31 % (Olweus & Limber, 2010). On hyvä kuitenkin huomata, että 45 % vähentyminen oli keskittynyt Ertesvågin ja Vaalandin (2007) tutkimuksessa juuri tiettyyn kohorttiin. Lisäksi kiusaaminen, jossa kiusaaja kiusasi toisia vähintään 2 tai 3 kertaa kuussa, oli Olweuksen sekä Olweuksen ja Alsakerin arvioinnin mukaan vähentynyt ainakin 50 % tai enemmän, 20 kuukautta ohjelmaintegroinnin aloittamisesta (viitattu lähteessä Olweus, 2005). Voin siis päätellä, että molemmat ohjelmat ovat tehokkaita vähentämään kiusaamista pitkälläkin aikavälillä, *Respect*-ohjelman kohdalla ainakin tietyillä luokka-asteilla ja kohorteilla. *KiVa Koulu*® -ohjelman kohdalla vähentyminen tapahtui puolestaan suurimmassa osassa alakoulun luokka-asteita.

*Zero*-ohjelman vaikuttavuustulokset kiusaamisen vähentämiseen eivät olleet vertailukelpoisia pidemmällä aikavälillä tähän tutkielmaan, sillä ohjelmaa tutkineissa vaikuttavuustutkimuksissa ohjelmaintegrointi oli toteutettu yhden lukuvuoden aikana, tulosmittaus tehtiin 12 kuukauden päästä ohjelmaintegrointiin: Midthassel ja Ertesvåg (2008) tutkimuksessa tutkimus tapahtui aikavälillä 2003–2004 (Midthassel ja Ertesvåg, 2008). Myös Rolandin ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa tutkimus oli toteutettu aikavälillä 2003–2004 (Roland ym., 2010). On kuitenkin mainitsemisen arvoista, että Rolandin ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa kahden itsenäisen verrokkiotoksen mittaukset oli toteutettu vuosina 2001 ja 2004 (Roland ym., 2010).

Koska *PS*-ohjelman kohdalla ei ollut Bodinin ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa mittausarviota kiusaajien, vaan sen sijaan ainoastaan kiusattujen vähentymisessä, en pysty arvioimaan *PS*-ohjelman vaikuttavuutta kiusaamiseen ja kiusaamisen asteen vähentymiseen myöskään pidemmällä aikavälillä. Siirryn tarkastelemaan ja vertailemaan seuraavaksi interventio-ohjelmien vaikutusta uhriutumiseen ja sen asteen vähenemiseen, ensin lyhyemmällä ja tämän jälkeen pidemmällä aikavälillä. Aloitan vertailun jälleen *KiVa Koulu*® -ohjelmasta.

### 5.6.3 Ohjelmavaikutusten tarkastelua ja vertailua uhriutumiseen lyhyellä ajanjaksolla

Yangin ja Salmivallin (2015) tutkimuksessa todennäköisyys kiusaaja–uhrina olemiseen ohjelmaintervention jälkeen oli 1,51–1,63 suurempi verrokkikouluissa kuin interventiokouluissa, ohjelmaintegroinnin jälkeen. Pelkkien uhrien todennäköisyys oli ollut puolestaan 1,35 suu-

rempi verrokkikouluissa kuin interventiokouluissa. (Yang & Salmivalli, 2015). Todennäköisyydet uhrina olemiselle olivat olleet Salmivallin ja kumppaneiden (2013) tutkimuksessa puolestaan 1,5–1,8 kertaa korkeammat kontrollikoulun oppilaiden keskuudessa kuin interventiokoulun oppilaiden (Salmivalli ym., 2013).

Tämän lisäksi Willifordin ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa (N= 3 685 oppilasta interventio-, 4 056 kontrolliryhmässä) uhriutumisen määrä lähti merkittävästi laskuun ja laski myös ahdistustasoja hieman enemmän interventioryhmässä kuin kontrolliryhmässä. Myös masennustasot laskivat molemmissa ryhmissä. Lisäksi oppilaiden havainnointi vertaistovereistaan laski niin interventio- kuin kontrolliryhmässä, tosin hieman vähemmän interventioryhmässä. (Williford ym., 2012)

Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen ja Salmivalli (2011) ovat todenneet *KiVa Koulu®* -ohjelman vaikuttavuudesta, että tutkimuksessa (luokka-asteet 4–6, N = 8 237 oppilasta) uhriutumisessa oli tapahtunut jälkimittauksessa, 9 kuukauden jälkeen ohjelmaimplementaatiosta, 46 % vähentyminen uhriutumisessa. Kontrollikouluihin verrattaessa itseraportoitu uhriutuminen oli vähentynyt 30 %. (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta & Kaljonen, 2011)

Kärnän, Voetenin, Littlen, Poskiparran, Kaljosen ja Salmivallin mukaan todennäköisyydet systemaattisesti kiusattuna olemiseen, jossa uhriutumista tapahtui ainakin kahdesta kolmeen kertaa viikossa, ensimmäisen lukuvuoden jälkeen ohjelmaintervention aloittamisesta, olivat 1,5 kertaa korkeammat kontrollikoulun oppilailla kuin interventiokoulun oppilailla. Tämä vastasi noin 30 % vähentymistä uhriutumisessa *KiVa Koulu®* -ohjelmaan osallistuneissa kouluissa. (viitattu lähteessä Salmivalli & Poskiparta, 2012)

Juvonen ja kumppanit (2016) löysivät puolestaan tutkimuksessaan interventiovuoden myötä, että kaikista useimmin uhriutuneet oppilaat kokivat voimakkaimmat ohjelmaefektit interventiosta *KiVa Koulu®* -ohjelmaintervention aikana. Interventiokouluissa usein uhriutuneet kuudesluokkalaiset raportoivat neljännesosan alempia masentuneisuustasoja kuin usein uhriutuneet oppilaat verrokkikouluissa. He raportoivat myös kolmasosan korkeampia itsetuntotasoja kuin kontrollikoulun usein uhriutuneet oppilaat. Efekti oli voimakkain kuudesluokkalaisilla oppilailla, niiden joukossa ketkä olivat eniten uhriutuneita. (Juvonen ym., 2016)

Usein tapahtunut kyberuhriutumisen oli Willifordin ja kumppaneiden (2013) tutkimuksessa ohjelmaimplementaation jälkeen 29 % todennäköisempää kontrolliympäristössä kuin interventioympäristössä. He myös huomasivat, että usein tapahtuvasta kyberuhriutumisesta raportointi oli tyttöjen keskuudessa 47 % todennäköisempää kuin poikien keskuudessa. (Williford ym., 2013)

*Kiva Koulu®* -ohjelma näyttäisi siis vaikuttavan uhriutumisen, mutta myös kyberuhriutumisen vähentämisessä, sekä kaikista tehokkaimmin juuri eniten uhriutuneisiin oppilaisiin. Myös *OBPP*-ohjelma oli tehokas vähentämään uhriutumista. Olweuksen (2005) mukaan uhriutuminen oli vähentynyt *New national initiative project* -tutkimuksessa ensimmäisen lukuvuoden jälkeen 32 %, siis 15,2 prosentista 10,3 prosenttiin (Olweus, 2005). *First Bergen project against bullying* -tutkimuksessa uhriutuminen oli vähentynyt Olweuksen sekä Olweuksen ja Alsakerin mukaan 50 % 8 kuukauden kuluttua ohjelmaimplementaation aloittamisesta (viitattu lähteessä Olweus, 2005). Olweuksen sekä Olweuksen ja Limberin mukaan itseraportoitu uhriutuminen oli vähentynyt 62 % 8 kuukautta intervention aloittamisesta (viitattu lähteessä Limber, 2011). *OBPP*-ohjelmainterventiota vastaanottaneissa oppilaissa havaittiin Olweuksen mukaan myös huomattavia vähentymisiä uhriutumisen tasossa (viitattu lähteessä Merrell ym., 2008). Tästä voi päätellä, että niin *Kiva Koulu®* -ohjelma kuin *OBPP*-ohjelmakin ovat molemmat tehokkaita vähentämään uhriutumisen tasoa oppilaissa.

*Respect*-ohjelmalla näytti olleen Chalamandarisin ja kumppaneiden (2017) mukaan viivästynyt efekti poikien kohdalla, ei ainoastaan kiusaamisen, mutta myös uhriutumisen vähentämisessä, sillä poikien kohdalla ei näkynyt vähentymistä uhriutumisessa lainkaan, ensimmäisen 12 kuukauden kuluttua ohjelmainterventiosta. Efekti uhriutumiseen alakoulun tyttöjen kohdalla oli huomattavissa T2-mittausvaiheessa, 12 kuukautta perusasteen mittauksen jälkeen (Chalamandaris ym. 2017).

Ertesvåg ja Vaaland (2007) mainitsevat myös, että *Respect*-ohjelmaefekti uhriutumiseen oli tutkimuksessa heikoin neljästä mitatusta ongelmakäyttäytymisen mittaustuloksesta, ja että ohjelman vaikutus luokka-asteilla 8–10 ei näyttänyt tilastollisesti merkittävää vähentymistä uhriutumisessa (Ertesvåg & Vaaland, 2007). Tämän voi havaita myös Chalamandarisin ja kumppaneiden (2017) mittaustuloksien perusteella (Chalamandaris ym., 2017). Ohjelman vaikutus näyttää olevan siis kohtalainen uhriutumisen vähentämisessä tyttöjen keskuudessa, mutta poikkeuksia voi esiintyä yläkoulun oppilaissa – myös poikiin voi olla viivästynyt ohjelmaefekti.

Chalamandarisin ja kollegoiden (2016) tutkimuksesta ei pystynyt tekemään päätelmiä kiusaamisen lisäksi myöskään uhriutumisen vähentymiseen, sillä se keskittyi tutkimaan tutkimusprojektin ulkoista ja sisäistä validiteettia (Chalamandaris ym., 2016).

Rolandin ja kumppaneiden (2010) mukaan *Zero*-ohjelmassa oli interventiovuoden myötä suurempi prosentuaalinen vähentyminen uhriutumisessa, verrattuna kiusattuihin (Roland ym. 2010). Rolandin ja kumppaneiden (2010) mittaustulosten perusteella voidaan myös nähdä, että uhriutuminen oli laskenut 10,1 prosentista 7,0 prosenttiin luokka-asteiden 2–4 keskuudessa ja 7,0 prosentista 5,7 prosenttiin luokka-asteiden 5–7 keskuudessa. (Roland ym. 2010) Nämä vastaisivat laskelmieni mukaan 30 % ja 18,57 % laskua.

Rolandin ja kumppaneiden (2010) mukaan uhriutuminen lähti merkittävään laskuun erityisesti nuorimpien keskuudessa, tosin uhriutuminen oli vähentynyt myös verrokkiotoksessa. Oppilaiden määrä, joita oli kiusattu vähintään viikoittain tai sitä enemmän, oli vähentynyt 25 % ohjelmamaimplementaation myötä. (Roland ym. 2010)

Voin päätellä tämän perusteella, että *Zero*-ohjelma on kykeneväinen vähentämään uhriutumista ainakin lyhyellä aikavälillä. Midthassel ja Ertesvågin (2008) tutkimuksessa ei mitattu uhriutumisen vähenemistä, vaan siinä keskityttiin tutkimaan koulujen valmiutta ohjelmamaimplementaatioon ja sen toteutukseen *Zero*-ohjelmassa (Midthassel & Ertesvåg, 2008).

*PS*-ohjelman kohdalla, Bodinin ja kumppaneiden (2016) mittaustuloksista päättelemällä voidaan nähdä, että kiusatuksi tuleminen oli vähentynyt T1-mittausvaiheen luvusta 16,1 % T2-mittausvaiheen lukuun 14,3 % (Bodin ym. 2016). Tämä vastaisi laskelmieni mukaan noin 11 % laskua kiusattujen määrässä. Bodin ja kumppanit (2016) tosin mainitsevat, että tulosvariaabeleissa ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkittäviä efektejä (Bodin ym. 2016).

Bodinin ja kumppaneiden (2016) mukaan on mahdollista, ettei *PS*-ohjelma ole tehokas. He kuitenkin puolustautuvat, että voi myös olla, että ohjelma on kyllä tehokas, mutta se ei ole toteutettu tarpeeksi suurella tarkkuudella, jotta sillä olisi ollut tutkimuksessa ohjelmaefektiä (Bodin ym. 2016).

Vaikuttaa siis siltä, että *Kiva Koulu*<sup>®</sup> -ohjelma, *OBPP*-ohjelma sekä *Zero*-ohjelma ovat tehokkaimpia vähentämään uhriutumista lyhyellä aikavälillä. *Respect*-ohjelmassa poikien keskuudessa voi olla viivästynyt ohjelmaefekti, mutta ohjelmalla saattaa olla tehokkuutta vähentämään

tyttöjen uhriutumista. *PS*-ohjelmassa uhriutumisen astetta voidaan kyllä vähentää, mutta vaatimattomasti.

#### 5.6.4 Ohjelmavaikutusten tarkastelua ja vertailua uhriutumiseen pitkällä ajanjaksolla

Katsotaan seuraavaksi ohjelmaefektejä uhriutumiseen pidemmällä aikavälillä. *KiVa Koulu*® -ohjelmaan liittyen Kärnän, Voetenin, Littlen, Poskiparran, Alasen ja Salmivallin (2011) pitkäikäiskohortti-jatkotutkimuksessa kiusaamisen vähentyminen oli ollut tilastollisesti merkittävää alakoulun luokka-asteilla: interventiovuoden jälkeen todennäköisyys uhrina olemiseen oli 1,22 kertaa korkeampi kontrolliryhmässä kuin interventioryhmässä, joka vastasi 15 % vähentymistä uhriutumisessa. Voimakkain ohjelmaefekti oli luokka-asteella 4, mutta vähentyi sen jälkeen ja ohjelmaefekti oli hävinnyt yläkoulun luokka-asteilla (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen & Salmivalli, 2011).

*OBPP*-ohjelma pystyy vaikuttamaan uhriutumiseen pitkälläkin aikavälillä, sillä Olweuksen sekä Olweuksen ja Alsakerin mukaan niin kiusaaminen kuin uhriutuminenkin olivat vähentyneet *First Bergen project against bullying* -tutkimuksessa vähintään 50 %, 8 ja 20 kuukauden jälkeen ohjelmaimplementaation aloittamisesta (viitattu lähteessä Olweus, 2005). Myös Olweuksen ja Limberin (2010) mukaan aikavälillä 2001–2003 toteutetussa tutkimuksessa (luokka-asteet 8–9) 20 kuukautta intervention jälkeen oli tapahtunut 27,5 % vähentyminen kiusatuissa oppilaissa (Olweus & Limber, 2010).

Lisäksi vuosina 2001–2006 kestäneessä seurantatutkimuksessa uhriutuminen oli vähentynyt 40 % (Limber, 2011). Vaikuttaa siis siltä, että *OBPP*-ohjelman tehokkuus uhriutumisen vähentämiseen on aavistuksen *KiVa Koulu*® -ohjelmaa tehokkaampi, mutta myös *KiVa Koulu*® -ohjelma on tehokas vähentämään uhriutumisen tasoa.

Mitä tulee *Respect*-ohjelman vaikuttavuuteen pidemmällä aikavälillä, voidaan Chalamandarisin ja kumppaneiden (2017) mittaustulosten perusteella nähdä, että alakoulun tyttöjen keskuudessa näkyi edelleen vähentymistä uhriutumisen tasossa 25 kuukautta perustason mittauksesta, mutta yläkoulun tyttöjen kohdalla uhriutumisessa ei näkynyt edelleenkään vähentymistä. Alakoulun poikien kohdalla uhriutuminen oli lähtenyt tässä vaiheessa jo laskuun, mutta yläkoulun poikien kohdalla uhriutuminen ei ollut vähentynyt. (Chalamandaris ym., 2017)

Myös Ertesvåg ja Vaalandin (2007) mittaustuloksista voidaan nähdä, että tyttöjen uhriutumisen taso väheni alakoulun oppilaiden kohdalla edelleen T3-mittausvaiheessa vuonna 2004, mutta suurimmalta osalta yläkoulun luokka-asteista uhriutumisen väheneminen oli hidastunut tai pysähtynyt lähestulkoon kokonaan (Ertesvåg & Vaaland, 2007). He myös mainitsevat, että T4-mittausvaiheessa vuonna 2005, luokka-asteen 8 oppilaiden uhriutuminen oli lisääntynyt, mutta luokka-asteen 7 oppilaille uhriutumisen taso oli vähentynyt tilastollisen merkittävästi (Ertesvåg & Vaaland, 2007). Vaikuttavuudessa näyttäisi siis olevan vaihtelua yläkoulun luokka-asteilla.

*Zero*-ohjelman vaikuttavuustulokset eivät olleet vertailukelpoisia myöskään uhriutumisen vähentämiseen pidemmällä aikavälillä, sillä ohjelmaa tutkineissa vaikuttavuustutkimuksissa ohjelmaintegrointi oli toteutettu yhden lukuvuoden aikana, 2003–2004 (Midthassel & Ertesvåg, 2008; Roland ym., 2010). *PS*-ohjelmassa tulokset ovat vertailukelpoisia, sillä ohjelmaintegraatiota toteutettiin yhteensä kahden vuoden ajan, aikavälillä 2009–2012 (Bodin ym., 2016). Bodinin ja kumppaneiden (2016) mittaustuloksia tarkastellessa voidaan kuitenkin nähdä, että mitään selkeän vaikuttavaa ohjelmaefektiä ei ollut havaittavissa, sillä kiusatuksi tuleminen oli vähentynyt noin 3 % T1–T3 mittausvaiheiden välillä (Bodin ym. 2016).

Voin siis todeta tiivistäen, että kiusaamisen interventio-ohjelmissä näyttäisi olevan eroja vaikuttavuudessa. *Kiva Koulu*® -ohjelma näyttäisi vähentävän onnistuneesti kiusaamista ja uhriutumista alakoulun luokka-asteilla, mutta ohjelman vaikuttavuus vähenee tai katoaa kokonaan yläkoulun luokka-asteilla. Ohjelma näyttäisi olevan tehokas erityisesti kyberkiusaamisen, kyberkiusaamisen uhrien sekä kiusaaja-uhrien asteen vähentämisessä. *OBPP*-ohjelma näyttäisi olevan vaikuttava niin alakoulun kuin myös ainakin osassa yläkoulun luokka-asteita, ja sen vaikuttavuus on havaittavissa pitkällekin. *Respect*-ohjelma on kykeneväinen vähentämään kiusaamista ja uhriutumista alakoulussa useamman lukuvuoden päähän, mutta vaikuttavuudessa on sukupuoliefekti: ohjelma näyttäisi olevan nopeammin vaikuttava alakoulun tyttöjen kuin alakoulun poikien keskuudessa. Ohjelman vaikuttavuus näyttää myös katoavan yläkoulussa. *Zero*-ohjelma näyttäisi olevan vaikuttava vähentämään niin uhriutumista kuin kiusaamistakin, etenkin nuorempien luokka-asteiden keskuudessa. Tosin myös verrokkiryhmässä havaittiin vähentymisiä. *PS*-ohjelman vaikuttavuus näyttäisi puolestaan olevan matala uhriutumisen asteen vähentämisessä.



## 6 Pohdinta

Olen tutkinut ja vertaillut tässä tutkielmassa interventio-ohjelmien vaikuttavuutta Pohjoismaissa. Esittelen seuraavaksi pohdintoja tutkielmaan liittyvästä aineistosta, kiusaamisesta, tutkielman luotettavuudesta sekä jatkotutkimusmahdollisuuksista.

On tärkeää huomata, että interventio-ohjelmia esittelevien artikkeleiden määrä on vaihdellut tässä tutkielmassa. Esimerkiksi PS-ohjelmasta oli löytynyt vain yksi tutkimusartikkeli aineistoon, kun *KiVa Koulu*<sup>®</sup>-ohjelmasta oli löytynyt jopa 13 tutkimusartikkelia. Onko *PS-ohjelma* voinut olla tuloksellisempi muissa tutkimuksissa, joita ei ole analysoitavana tässä tutkielmassa? Lisäksi on huomionarvoista, että Bodinin ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa liittyen *PS-ohjelmaan*, kiusatuksi tulemisen astetta mitattiin osana koulualueen käyttäytymisongelmia, siinänsä kiusatuksi tulemisen mittaamiselle oli oma mittarinsa tutkimuksessa (Bodin ym. 2016). Vaikuttiko se, että kiusatuksi tulemisen vähentäminen ei ollut keskeisenä fokuksena interventio-ohjelmassa negatiivisesti interventiotehokkuuteen kiusatuksi tulemisen vähentämisessä? *KiVa Koulu*<sup>®</sup>-, *Olweus*-, *Respect*- sekä *Zero-ohjelma* keskittyvät puuttumaan interventiossaan eritoten kiusaamiseen ja siihen liittyvään toimintaan sekä ilmiöihin. Näiden ohjelmien fokus näyttäisi olevan juuri kiusaamiseen puuttumisessa eri ohjelmakomponenttien avulla. Mielenkiintoinen vaikutus näytti olevan se, että useamman interventio-ohjelman vaikuttavuus näyttäisi vähenevän, mitä pidemmälle yläkoulun luokka-asteilla edettiin. Vaikutusilmiö näkyi useamman interventio-ohjelman tutkimuksen kohdalla. Esimerkiksi Olweuksen ja Limberin mukaan, *First Bergen project against bullying* -pitkittäistutkimusten perusteella *OBPP*-ohjelma on ollut johdonmukaisesti vaikuttava luokka-asteesta 4 aina luokka-asteelle 7 asti, tosin sitä myöhemmillä luokka-asteilla tulokset ovat edelleen positiivisia mutta heikompia (viitattu lähteessä Limber, 2011).

Kiusaamiseen puuttuminen on edelleen tärkeää, sillä yksikään interventio-ohjelmista ei kitkenyt sataprosenttisesti kiusaamista, eikä myöskään uhriutumisen aste kadonnut kokonaan. Kiusaamiseen puuttumista tulisi ulottaa myös peruskoulua aikaisemmille asteille, sillä jo päiväkodissa tapahtuu kiusaamista tai siihen rinnastettavissa olevaa toimintaa: Buhs, Ladd ja Herald ovat viitanneet pitkittäistutkimukseen, jonka mukaan varhaiset syrjivät kokemukset päiväkodissa on linkitetty vähentyneeseen osallistumiseen luokkahuoneissa, sekä kehnompaan akateemiseen menestykseen myöhemmillä alakoulun luokilla (viitattu lähteessä Olweus & Limber, 2010). Myös Repo (2015) huomasi väitöskirjatutkimuksessaan, että 12,6 % tutkimuksessa olleista esikoululaisista oli tekemisissä kiusaamisen kanssa tavalla tai toisella (Repo, 2015, s. 46).

Hamarus ja Kaikkonen (2011) ovat todenneet, kuinka ilmiön määrittelyminen tietynlaiseksi voi johtaa siihen, että vain määritelmän tapaiset piirteet havaitaan (Hamarus & Kaikkonen, 2011). Myös Rivers ja kumppanit (2007) ovat maininneet tutkimushavainnoista, joissa poikien kiusaamisen on huomattu olevan fyysisesti aggressiivista, kun tyttöjen kiusaamisessa voi esiintyä esimerkiksi nimittelyä (Rivers ym., 2007, s. 3). Näkisin, että on tärkeää huomata, että edellä mainitun kaltaisista havainnoista huolimatta voi olla myös tapauksia, joissa henkistä kiusaamista voi esiintyä poikien keskuudessa ja fyysistä kiusaamista tyttöjen keskuudessa. Vaikka kiusaamisen ilmiössä esiintyisikin tietynlaisia kaavamaisuuksia, joka voi helpottaa sen tunnistamista, myös toisentyypisen kiusaamiskäyttäytymisen tunnistamiselle tulisi löytyä sijaa.

Chalamandaris ja kumppanit (2016) ovat myös huomauttaneet kiusaamistoiminnan raportoimiseen liittyen, kuinka oppilas, joka raportoi kiusanneensa muita, näytti olevan oppilaille kaikista vaikeinta tai haastavinta raportoida (Chalamandaris ym., 2016). Kokevatko siis kiusaajat, että heidän tekemänsä toiminta on väärin? Vai kokevatko kiusaajat raportoinnin haastavaksi rangaistuksen pelossa, että syntyisi tapahtumaketju, missä heidän raportointinsa veisi heitä ongelmiin ja kiusaamistoiminta tulisi koulussa niin sanotusti valokeilaan?

Roland ja kumppanit (2010) mainitsivat, että kiusaamisen vähentyminen kansallisella tasolla voi johtua kansallisesta *Manifesto against bullying* -kampanjasta (Roland ym., 2010). Tämä on mielenkiintoinen huomio ja vaikuttaisi siltä, että kiusaamisen tasoa saadaan laskuun joko väliaikaisesti tai pidemmälläkin tähtämellä, kun koulukiusaamisen vähentämisen eteen nähdään vaivaa yhteiskunnallisella tasolla. Toisaalta Pikas (1990) on todennut, että tiedotusvälineiden kiinnostus vaikuttaa liikkuvan kuin aalloissa – kiinnostus kouluväkivaltaan ilmiönä kasvaa, kunnes se lopulta vähenee ja lopulta siirrytään seuraavaan aihepiiriin (Pikas, 1990, s. 213). Kun ilmiöstä ei enää tiedoteta, voi se siis heijastua valtavirran kiinnostukseen aihepiiriä kohtaan ja asia lopulta unohtuu, eikä siitä synny muutoksen eetosta tuovaa keskustelua.

## **6.1 Tutkielman luotettavuus**

Hartin (2018) mukaan maisterin tutkielma on oppimistoimintaa, jossa opetellaan taitoja ja taitotasoja tekemään pätevää tutkimustyötä. Tutkielma toimii todisteena, että opiskelija on saanut tarvittavat taidot, jolloin tätä voidaan pitää pätevänä tutkijana. Työn tulisi olla myös johdonmukainen ja looginen. Tutkielma on täten tutkimusnäyte sekä tekemisestä, että ajattelemisesta. Tutkimuksen tulisi keskittyä johonkin tiettyyn aiheeseen tai ongelmaan ja sen teoreettiset, me-

todologiset ja käytännölliset osa-alueet tulisi olla tasapainossa. Metodologian tulisi myös pohjautua olemassa olevaan kirjallisuuteen. Tämän lisäksi tutkimuksen tulisi myös tarjota analyttinen ja kriittisen arvioiva ote olemassa olevaan kirjallisuuteen aiheesta. (Hart, 2018, s. 59–60)

Mielestäni tutkimusaihe tutkielmassani on ollut selkeä ja olen vastannut onnistuneesti tutkielmani tutkimuskysymyksiin. Olen esitellyt teoreettiset sekä myös metodologiset viitekehykset työlleni, jotka pohjautuvat teoreettiseen sekä metodologiseen kirjallisuuteen, sekä myös esitellyt tuloksia selkeän analyttisesti. Työ vaatii kuitenkin myös kriittistä otetta, joten arvioin tutkielmaani sekä esiteltyjä tuloksia seuraavaksi kriittisessä valossa.

Metsämuuronen kirjoittaa, kuinka vahvat ennakko-oletukset voivat vaikuttaa tutkimustuloksiin (Metsämuuronen 2009). Ovatko omat kiusatuksi tulemisen kokemukseni lapsuudessa vaikuttaneet kykyyni suhtautua tutkimukseen varauksetta ja onko mahdollista, että se on vaikuttanut negatiivisesti kykyyni tehdä tutkimusta neutraalisti? Näin ei pitäisi olla. Kiusatuksi tulemisen kokemukset tapahtuivat kauan aikaa sitten ja olen tullut asian käsittelyn myötä sekä ajan kanssa sinuiksi näiden kokemusten kanssa. Kiusatuksi tulemisen kokemukset ovat saattaneet toimia inspiraationa aiheen tutkimiselle - halusin ymmärtää kiusaamisen ja kiusatuksi tulemisen taustalla olevia mekanismeja. Tämä kiinnostus hioutui myöhemmin kiusaamisen interventio-ohjelmien ja niiden vaikuttavuuden tutkimiseen. Kiinnostus tutkimusaihepiiriin pohjautuu siis ymmärtämiseen tähtäämisestä. Metsämuuronen mainitsema uhka ei siis toteudu tässä tutkielmassa, sillä tutkimustuloksia tulkitaan aineiston tulosten kautta. Tutkimustulokset siis niin sanotusti puhuvat puolestaan.

Näkisin, että tutkimustuloksia tulkitessa on kuitenkin aina mahdollisuus inhimillisille tulkintavirheille. Jos tutkimuksessa on esimerkiksi ilmoitettu, että se on ollut kykeneväinen vähentämään kiusaamista, kun taas toisessa tutkimuksessa on ilmoitettu, että se on kyennyt vähentämään kiusaamista prosenttimäärällä  $x$ , voidaanko jälkimmäisestä tehdä selkeämpi johtopäätös tutkimuksen vaikuttavuudesta, kun tulokset on ilmoitettu selkeämmin?

Torgerson (2003) on kirjoittanut niin kutsutusta julkaisu bias-ilmiöstä: Tutkimuksia, joilla on negatiivinen tai nollaefekti, ei yleensä hyväksytä julkaistavaksi. Tämä luo ilmiön, jossa julkaistaan ainoastaan tutkimuksia, joilla on positiivisia efektejä. Tämä näkyy systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa lopulta siinä, että esillä olevilla tutkimuksilla on positiiviset efektit. Tulokset näkyvät siis positiivisen paisuneina kirjallisuuskatsauksessa. (Torgerson, 2003, s. 63) Näkisin, että tutkielmani on onnistunut välttämään tämän ilmiön ainakin osittain, jos ei kokonaan, sillä tutkielmani tuloksista voidaan havaita, että osassa interventio-ohjelmista ohjelmaefektit olivat

vähäisiä. Näin näyttäisi olevan Bodinin ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa *PS*-ohjelman vaikuttavuudesta.

Tutkimustuloksia on saatettu ilmoittaa eri tavoin eri tutkimusartikkeleissa. Interventio-ohjelman vaikuttavuus on saatettu ilmoittaa vaikkapa vertaamalla muutosta verrokkiympäristöön. Näin vaikuttaisi olevan esimerkiksi Willifordin ja kumppaneiden (2013) tutkimuksessa, jossa verrokkiympäristön oppilailla oli 69 % suurempi todennäköisyys olla korkeamman tiheyden kyberkiousaajia kuin interventioryhmän oppilailla interventiovuoden jälkeen (Williford ym., 2013). Onko kyberkiousaaminen interventioympäristössä lähtenyt laskuun ja kontrolliympäristössä nousuun, joka selittää muutoksen, vai onko interventioryhmän tila säilynyt muuttumattomana, mutta kontrolliympäristön kyberuhriutumisen määrä oli lähtenyt kasvuun? Olen sitä mieltä, että mitä selkeämmän päätelmän tutkimustuloksista pystyisi tekemään, sen parempi. Petticrew ja Roberts (2006) mainitsevat myös, että tutkimuksessa tärkeäksi katsotun tutkimustiedon ilmoittamatta jättäminen voi olla myös yksi systemaattisen tutkimusarvioinnin tulkinnan haasteista (Petticrew & Roberts, 2006, s. 126).

Tutkielmani on reliaabeli, sillä MMAT-mittari on edelleen sovellettavissa ja tutkitut artikkelit ovat edelleen olemassa. Ne ovat myös uudelleen etsittävisissä, analysoitavissa ja vertailtavissa. Uhkan tutkielman validiteetille saattavat muodostaa MMAT-mittari, joka oli versiossa 2011 vielä kehitysasteella (Pluye, Robert, Cargo, Bartlett, O’Cathain, Griffiths, Boardman, Gagnon, Rousseau, 2011) sekä tutkimusaineiston tutkimusasetelmien vinouma ja tutkimusasetelmien korkea variaatio, joka saattaa heikentää tutkimuksen validiteettia.

Viittaan tutkimusaineiston vinoumalla siihen, kuinka suurin osa aineistosta on *KiVa Koulu*® -ohjelman tutkimusartikkeleita. Myös osa artikkeleista ja niissä esiintyvistä tutkimuksista ovat vanhahkoja (esim. Olweus, 2005). Interventio-ohjelmat ovat kuitenkin olleet koulutason interventio-ohjelmia, jonka vuoksi ne ovat vertailtavissa keskenään. Olen myös pyrkinyt tuomaan kaikkien tutkittavana olleiden interventio-ohjelmien ääntä esiin vaikuttavuudessa, mittaustuloksista pohjautuvien mahdollisuuksien mukaan.

## **6.2 Tutkimuksen hyödyllisyys sekä mahdollisuudet jatkotutkimuksiin**

Tutkimukseni hyöty on ollut se, että olen tuonut yhteen olemassa olevaa vaikuttavuustulosta kiusaamisen interventio-ohjelmien vaikuttavuudesta: Merrellin ja kumppaneiden (2008) mu-

kaan koulukiusaamisen interventiota arvioiva synteesitutkimus on vielä verrattain uutta (Merrell ym., 2008). Tutkielmani tutkimustulosten pohjalta voidaan kuitenkin päätellä, että vaikka kiusaamisen interventio-ohjelmat voivat olla vaikuttavia, ne eivät pysty kitkemään kiusaamista pois kokonaan. Yksikään tutkielmassa olleista interventio-ohjelmista ei kitkenyt kiusaamista sataprosenttisesti.

Mitä tulee kouluturvallisuuteen Suomessa, on Suomen perusopetuslain luvun 7 pykälässä 29 todettu, että opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (POL 7:29.1 §). Toteutuuko tämä oikeus kiusatun kohdalla? Suomen perusopetuslain luvun 7 pykälän 36 ensimmäisessä momentissa on lisäksi todettu kurinpidosta, että opetusta tai muutoin koulun järjestystä rikkova oppilas voidaan määrätä joko jälki-istuntoon tai hänelle voidaan antaa kirjallinen varoitus. Oppilaan osallistuminen opetukseen voidaan lisäksi momentin kolme perusteella myös evätä, mikäli esimerkiksi toisen oppilaan turvallisuus kärsii oppilaan väkivaltaisen tai uhkaavan käyttäytymisen vuoksi. (POL 7:36.1, 3 §)

Mutta loppuuko koulun lainpidollinen valta koulupäivän päättyessä, kun oppilaat eivät ole enää koulun välittömässä vaikutuspiirissä, jolloin koulukiusaaminen siirtyy koulun alueelta vapaa-ajalle? Suomen perusopetuslain luvun 7 pykälän 36 a neljännessä momentissa on todettu, että mikäli on vaara, että väkivaltaisen tai uhkaava käyttäytyminen toistuu, voidaan oppilas erottaa määrääjäksi (POL 7:36 a.4 §). Toivon, että tutkielmani toisi lisävaloa sille, millaiset interventio-ohjelmat ovat toimivia ja minkälaisia tapoja on puuttua kiusaamiseen, jotta oppilaiden turvallinen opiskelu voidaan taata.

Tapoja jatkotutkia tässä tutkielmassa tutkittuja aihepiiriä on useita. On mahdollista tutkia, miten interventio-ohjelmien vaikuttavuutta saisi lisättyä yläkoulutasolla. Toisaalta Roland ja kumppanit (2010) ovat pohtineet, olisiko *Zero*-ohjelma hyödyllisempi alakouluasteella, sillä interventio-ohjelmat vaikuttavat olevan eri tavoilla tehokkaita eri ikäasteilla - he myös ehdottavat sen tutkimista, vähentääkö *Zero*-ohjelma kiusaamista koulukontekstin muuttumisen vuoksi, esimerkiksi tiukempien kurinpitomenetelmien kautta, tai oppilaiden asenteiden muuttumisen vuoksi (Roland ym., 2010). On siis mahdollista tutkia tarkemmin niitä muuttujia, jotka voivat vaikuttaa interventio-ohjelmien vaikuttavuuteen tai vaikuttamattomuuteen. Kiusaamistoimintaa käynnistävien ja sitä ylläpitävien motivaatiotekijöiden tutkiminen olisi myös jatkotutkimuksen arvoinen aihe, siis tutkiminen, mikä motivoi kiusaajaa kiusaamaan.

Kiusaamisen interventio-ohjelmien tutkiminen voidaan muuttaa myös laajempaan aihepiirikontekstiin, tutkien interventio-ohjelmien vaikutusmekanismeja yleisellä tasolla, sen sijaan, että

keskityttäisiin ainoastaan yhteen interventio-ohjelmaan. Toisaalta fokusointi juuri yksittäiseen interventio-ohjelmaan on myös mahdollista esimerkiksi pitkittäistutkimuksen tyyppisessä tutkimusasetelmassa: Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen ja Salmivalli (2011) ovat ehdottaneet, että pitkittäistutkimus *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelmasta voisi olla hedelmällistä, sillä *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelma on jatkuva interventio-ohjelma (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011). Tämä voisi mahdollistaa kyseisen interventio-ohjelman ohjelmaefektien tarkastelun oppilaiden kiusaamiseen ja uhriutumiseen pidemmällä aikavälillä ja antaa uutta tietoa *KiVa Koulu*<sup>®</sup> -ohjelman vaikuttavuudesta. Myös koulukiusaamisilmion tutkiminen yhteiskunnallisella tasolla voi olla mahdollista, ovatko esimerkiksi Norjan *Manifesto against bullying* -kampanjan myötä syntyneet alhaisen tason kansalliset kiusaamisluvut Norjassa pysyneet edelleen matalalla, vai onko kiusaamistiheys lähtenyt uudelleen nousuun?

Tutkielmastani avautuu myös eräs mahdollisuus jatkotutkimukseen. Tämä voisi olla aineiston laajentamista kansainväliselle tasolle sekä meta-analyysin asteelle. Tämä mahdollistaisi ohjelmaefektien tutkimisen matemaattisin ja laskennallisoin menetelmin, tutkien interventio-ohjelmia globaalilla tasolla. Tämänkaltaista tutkimusta on sinänsä jo valmiiksi olemassa, kuten voidaan nähdä Merrellin ja kumppaneiden (2008) tutkimuksen pohjalta (Merrell ym., 2008). Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö meta-analyttisille, interventio-ohjelmien vaikuttavuutta globaalilla tasolla tutkiville tutkimuksille olisi lisäkysyntää.

## Lähteet

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching & Teacher Education*, 28(6), 851–859. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.006>
- Arnove, R. F. (2013). Introduction: Reframing comparative education: The dialectic of the global and the local. Teoksessa R. F. Arnove, C. A. Torres & S. Franz (toim.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (4. p., s. 1–25). Lanham, Maryland.: Rowman & Littlefield.
- Blaya, C. & Debarbieux, E. (2008). *Expel violence! A systematic review of interventions to prevent corporal punishment, sexual violence and bullying in schools*. Woking: Plan Limited.
- Bodin, M. C., South, S. H. & Ingemarson, M. (2016). A quasi-randomized trial of a school-wide universal prevention program: Results and lessons learned. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 449–476. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024164>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald-Brown, S.L. (2010). Victimization and exclusion: Links to peer rejection, classroom engagement and achievement. Teoksessa S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (toim.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. (s. 163–172). New York: Routledge.
- Broadfoot, P. (1977). The comparative contribution – A research perspective. *Comparative Education*, 13(2), 133–137. <https://doi.org/10.1080/0305006770130109>
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. (2021). Definition of *effectiveness*. Cambridge University Press. Haettu 30.4.2021 osoitteesta <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/effectiveness>
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. (2020). Definition of *victimize*. Cambridge University Press. Haettu 30.4.2020 osoitteesta <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/victimize>
- Chalamandaris, A-G., Wilmet-Dramaix, M., Eslea, M., Ertesvåg, S. K. & Piette, D. (2016). SET-bullying: Presentation of a collaborative project and discussion of its internal and external validity. *BMC Research Notes*, 9(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s13104-016-2014-6>

- Chalamandaris, A-G., Wilmet-Dramaix, M., Robert, A., Ertesvåg, S. K., Eslea, M., Senterre, C. & Piette, D. (2017). Project SET-Bullying: Exploring the relationship between the effectiveness of school-based anti-bullying interventions and time. *Children & Youth Services Review*, 83, 146–158. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.018>
- Chen, H-T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation and effectiveness*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Clarke, A. & Dawson, R. (1999). *Evaluation research: An introduction to principles, methods and practice*. (uusintap. 2005). London: Sage.
- Cowie, H. & Jennifer D. (2007). *Managing violence in schools: A whole-school approach to best practice*. London: PCP.
- Davidson, J. (2005). Effectiveness. Teoksessa S. Mathison (toim.), *Encyclopedia of evaluation* (s. 122). Sage reference publication. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Davidson, J. (2005). Efficiency. Teoksessa S. Mathison (toim.), *Encyclopedia of evaluation* (s. 122). Sage reference publication. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ertesvåg, S. K. & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology*, 27(6), 713–736. <https://doi.org/10.1080/01443410701309258>
- Garandau, C. F., Lee, I. A. & Salmivalli, C. (2014) Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 44–50. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.10.004>
- Garandau, C. F., Vartio, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2016). School bullies' intention to change behavior following teacher interventions: Effects of empathy arousal, condemning of bullying, and blaming of the perpetrator. *Prevention Science*, 17(8), 1034–1043. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0712-x>
- Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2015). A process view on implementing an antibullying curriculum: How teachers differ and what explains the variation. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 564–576. <https://doi.org/10.1037/spq0000121>
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A., Ahtola, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology*, 52(5), 479–493. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.07.001>
- Haataja, A. (2016). *Implementing the KiVa antibullying program: What does it take?* (Doctoral dissertation, University of Turku). *Annales Universitatis Turkuensis. B, Humanieora*. Hattu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6553-3>



- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2011). Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. *Kasvatus*, 42(1), 58–68.
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review*. (uusintap. 2005). London: SAGE Publications.
- Hart, C. (2018). *Doing a literature review: Releasing the research imagination*. (2. p.). Sage study skills. London: SAGE Publications.
- Huuki, T. (2003). Poikien suosion tavoittelu ja väkivalta koulun sosiaalisen kentällä. Teoksessa V. Sunnari, J. Kangasvuo, M. Heikkinen & N. Kuorikoski (toim.), *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna: Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa* (s. 35–52). Oulun yliopiston oppimateriaalia E1. Oulu: Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9514269799>
- Huuki, T. (2010). *Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa* (Väitöskirja). Acta Universitatis Ouluensis, Scientiae Rerum Socialium E113. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9789514263613>
- Huuki, T. (2018). Pojat ja (väki)valta kolmen metodologisen lähestymistavan valossa. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki, & H. Lunabba (toim.), *Poikatutkimus* (s. 175–196). Julkaisuja 205. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura. Tampere: Vastapaino.
- Johansson, K. (2007). Kirjallisuuskatsaukset – Huomio systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Teoksessa K. Johansson, A. Axelin, M. Stolt & R-L. Ääri (toim.), *Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen* (s. 3–9). Hoitotieteen laitoksen julkaisuja, Tutkimuksia ja raportteja A51. Turku: Turun yliopisto.
- Jokila, S., Kallo, J. & Rinne, R. (2015). Time and space in comparative education research: Locating the discourse. Teoksessa S. Jokila, J. Kallo & R. Rinne (toim.), *Comparing Times and Spaces: Historical, theoretical and methodological approaches to comparative education* (s. 247–258). Kasvatusalan tutkimuksia 69. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Juvonen, J., Schacter, H. L., Sainio, M. & Salmivalli, C. (2016). Can a school-wide bullying prevention program improve the plight of victims? Evidence for risk x intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(4), 334–344. <https://doi.org/10.1037/ccp0000078>
- Kauppi, T. (2011). Koulukiusaamista ja kiusaamista koulussa – Katsaus vertaisrajat ylittävään kiusaamiseen. *Nuorisotutkimus*, 29(2), 45–63. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1755244>

- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E. & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 796–805. <https://doi.org/10.1037/a0025740>
- Kärnä, A. (2012). *Effectiveness of the KiVa antibullying program*. (Väitöskirja). Turun yliopiston julkaisuja, Humaniora B350. Turku: Turun yliopisto.
- Leino-Kilpi, H. (2007). Kirjallisuuskatsaus – Tärkeää tiedon siirtoa. Teoksessa K. Johansson, A. Axelin, M. Stolt & R-L. Ääri (toim.), *Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen* (s. 2). Hoitotieteen laitoksen julkaisuja, Tutkimuksia ja raportteja A51. Turku: Turun yliopisto.
- Limber, S. (2011). Development, evaluation, and future directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of School Violence*, 10(1), 71–87. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.519375>
- Manzon, M. (2011). *Comparative education: The construction of a field*. CERC studies in comparative education 29. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC).
- Mason, J. (1994). Linking qualitative and quantitative analysis. Teoksessa A. Bryman & R. G. Burgess (toim.), *Analyzing qualitative data* (s. 89–110). London: Routledge.
- Melin, H. (2005). Vertailevan tutkimuksen monet lähtökohdat. Teoksessa P. Räsänen, A-H. Anttila & H. Melin (toim.) *Tutkimus menetelmien pyörteissä* (s. 53–65). Jyväskylä: P-S Kustannus.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26–42. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Metsämuuronen, J. (2006). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen, *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 15–77). Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2009). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen, *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (4. laitos, s. 211–278). Helsinki: International Methelp.
- Midthassel, U. V. & Ertesvåg, S. K. (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9(2), 153–172. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9053-7>

- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: A population-based study. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 693–701. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00559.x>
- Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa* (M. Mäkelä, suom.). Helsinki: Otava.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Owen, J. M. & Rogers, P. J. (1999). *Program evaluation: Forms and approaches* (kansainvälinen p.). London: Sage.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Perusopetuslaki 21.8.1999/628. Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pikas, A. (1990). *Irti kouluväkivallasta*. Espoo: Weilin + Göös.
- Pluye, P., Robert, E., Cargo, M., Bartlett, G., O’Cathain, A., Griffiths, F., ... Rousseau, M. C. (2011). Proposal: A mixed methods appraisal tool for systematic mixed studies reviews. Haettu osoitteesta <http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/w/file/attach/84371689/MMAT%202011%20criteria%20and%20tutorial%202011-06-29updated2014.08.21.pdf>
- Raitanen, J. (2018). Koulusurmat ja väkivaltainen maskuliinisuus. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki, & H. Lunabba (toim.), *Poikatutkimus* (s. 175–196). Julkaisuja 205. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura. Tampere: Vastapaino.
- Raivola, R. (1989). *Vertaileva kasvatustiede* (3. p.). Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A30. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Repo, L. (2015). *Bullying and its prevention in early childhood education*. (Väitöskirja). Tutkimuksia 367. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rigby, K. (1997). *Bullying in schools: And what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rivers, I., Duncan, N. & Besag, V. E. (2007). *Bullying: A handbook for educators and parents*. Handbooks for educators and parents. Westport, Connecticut. Praeger.

- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V. & Vaaland, G. S. (2010). The Zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, 13(1), 41–55. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9096-0>
- Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja* (2. uudistettu p.). Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294–302. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2920>
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A. & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), 79–88. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000140>
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Tikka, A. & Pöyhönen, V. (2018). *KiVa Koulu®: Opettajan opas alakoulun 1. luokalle* (3. uusittu p.). Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön -julkaisusarja 2. Turku: Turun yliopisto.
- Schriewer, J. (1990) The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. Teoksessa J. Schriewer & B. Holmes (toim.), *Theories and methods in comparative education* (2. p., s. 25–83). Comparative studies series 1. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Silva, J. L. da, Oliveira, W. A. de, Mello, F. C. M. de, Andrade, L. S. de, Bazon M. R. & Silva, M. A. I. (2017). Anti-bullying intervention in schools: A systematic literature review. *Cien Saude Colet.*, 22(7), 2329–2340. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.16242015>
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547–560. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086267>
- Torgerson, C. (2003). *Systematic reviews*. Continuum research method series. New York: Continuum.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. (2001). *Tapaustutkimus kiusaamisen vastaisesta interventiosta Helsingin ala-asteen kouluissa*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A14. Helsinki: Helsingin kaupunki.

- Vreeman, R. C. & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 78–88. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.1.78>
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A. & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 289–300. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9551-1>
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D. & Salmivalli, C (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(6), 820–833. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>
- Yang, A. & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, 57(1), 80-90. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983724>

## 7 Liite 1: Hyväksytyt artikkelit tuloksineen

Tutkimuksen nimi	Tekijät	Julkaistu-vuosi	Tutkimusasetelma	Tutkimuskysymykset/-tavoite	Otos	Tulokset
A quasi-randomized trial of a school-wide universal prevention program: Results and lessons learned	Bodin, M. C., South, S. H., Ingemarson, M.	2016	(Q)RCT	Tutkia, tuottaako PS-ohjelma hypotetisoituja muutoksia oppilaiden ulkoisessa käyttäytymisessä ja luokkahuoneilmapiirissä	23 koulua, joista 13 interventio- ja 10 verrokki-ryhmään. Interventio-kouluissa yht. 1 867 oppilasta, verrokki-kouluissa 1 340 oppilasta. Luokkaa-asteet 4–9. Vähintään 2 luokallista luokka-asteilla 5–7	Uhriutumisen väheni interventioryhmissä noin 3 % mittausväleillä T1–T3, kontrolliryhmissä noin 1,5 %. Oppilaat raportoivat luokkahuoneen ilmapiirin negatiivisemmäksi. Koulupinnaaminen kasvoi noin 11–12 % mittausväleillä T1–T3 niin interventio- kuin kontrolliryhmissä. PS-ohjelmalla ei tässä tutkimuksessa tilastollisesti merkittävää ohjelmaefektiä.
Can a school-wide bullying prevention program improve the plight of victims? Evidence for risk × intervention effects	Juvonen, J., Schachter, H. L., Sainio, M., Salminen, C.	2016	RCT	Arvioida koululaajuisen kiusaamisen interventio-ohjelman (KiVa Koulu®) sekundäärejä ehkäisyefektejä; hyötyvätkö uhriutuneemmat nuoret koululaajuisesta kiusaamisen interventio-ohjelmasta?	77 koulua, 7 010 oppilasta, joista 3 775 interventio ja 3 225 kontrolliympäristössä, luokka-asteet 4–6	<i>KiVa Koulu</i> ® -ohjelma on huomattavan tehokas helpottamaan väkivallan vähentämistä kouluilmapiiriin havaitsemista niissä oppilaissa, jotka olivat kaikkien uhriutuneimpia ennen interventiota. Ohjelmaefektit masentuneisuudessa ja itsetunnossa olivat tehokkaat etenkin uhriutuneimpiin

						6.luokkalai- siin.
Effectiveness of the KiVa anti-bullying programme on bully-victims, bullies and victims	Yang, A., Salmivalli, C.	2015	RCT	Tutkia <i>KiVa Koulu®</i> -ohjelman vaikuttavuutta vähentää kiusaaja-uhrien yleisyyttä, verrattuna pelkkiin kiusaajiin ja pelkkiin uhreihin	23 520, tämä ja-kaantui 12 450 tai 52,9 % luokka-asteet 2–6 ja 11 070 tai 47,1 % luokka-asteet 8–9	9 kuukauden intervention myötä havaittiin 35 % vähentyminen itseraportoitu- jen kiusaaja-uhrien määrässä inter-ventiokouluissa. Pro-senttiero kont- rollikouluihin (27 %) oli 8 %. Itserapor-toitujen kiu-saajien pro-senttivähentyminen oli in- terventiokou-luissa 12 %, uhrien 14 %. Prosenttiero vertaisarvioi-tujen kiu-saaja-uhrien vähentymi- sessä inter-ventio- ja kontrollikou-lujen välillä oli 41 %, suosien interven-tiokouluja.
Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies	Garandeau, C. F., Lee, I. A., Salmivalli, C.	2014	RCT	Selvittää, vaihtelevatko <i>KiVa Koulu®</i> -ohjelman efektit, riippuen kiusaajaoppilaiden havaitusta suosio- statuksesta	7 975 3–5 luokkalaista, joista ala-koululaisista koostuva otos, yht. 911 kiusaaja, puolet interventio- ja puolet kontrolli-kouluissa, yht. 401 luokkahuonetta, 39 in-terventio- ja 38 kontrolli-koulua	9 kuukauden pituinen osal-listuminen <i>KiVa Koulu®</i> -ohjelmaan johti pienem-pään määrään vertaisryh-mäilmoitettua kiusaajakäyt-täytymistä al-haisen ja kes-kisuosion kiu-saaja ryh-mistä. <i>KiVa Koulu®</i> -oh-jelmaan osal-listuminen ei kuitenkaan vähentänyt vertaisryh-

						mäilmoittamista korkean suosion kiusaajaryhmistä.
Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth	Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D	2013	RCT	a) Mihin asteeseen kyberkiusaaminen ja kyberuhriutumisen ovat luokkahuoneilmiöitä? b) Onko <i>KiVa Koulu</i> ®-ohjelmalla uniikkeja efektejä kyberkiusaamisen ja kyberuhriutumisen frekvensseihin interventio-osallistujilla, verrattuna oppilaisiin kontrolliryhmässä, kun otetaan huomioon perinteinen kiusaamisen muoto? c) Vaikuttaako opiskelijoiden ikä ja sukupuoli interventioefekteihin?	18 412 oppilasta joista 9 914 interventio- ja 8 498 kontrolliryhmässä. Keskimääräinen ikä 12,91 vuotta interventioympäristössä ja 12,75 kontrolliympäristössä	Tutkijat havaitsivat sukupuolieron kyberuhriutumisessa: Kyberuhriutumisesta raportointi oli 47 % todennäköisempää tyttöjen keskuudessa kuin poikien. Interventioyöryhmän oppilaat raportoivat alhaisempia tasoja kyberkiusaamista seurantamittauksessa kuin kontrolliryhmän oppilaat, kontrolliryhmässä oli 29 % suurempi todennäköisyys kyberuhriutumiseen kuin interventioympäristössä, ikävuo den 11,30 kohdalla todennäköisyys oli 69 %. <i>KiVa Koulu</i> ® on myös paljon tehokkaampi vähentämään kyberkiusaamista nuorempien kuin vanhempien oppilaiden keskuudessa – <i>KiVa Koulu</i> ® ei ollut enää vaikuttava vähentämään kyberkiusaamista, kun oppilaat olivat



						12,87 vuotta vanhoja. Cyberkiusaamisen havaittiin olevan osittain myös luokkahuoneilmiö.
For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers	Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., Salmivalli, C.	2012	RCT	Mitattiin opettajien: a) itsearvioitua kompetenssia puuttua kiusaamiseen b) kiusaamisen ymmärtämistä mukautuvana ilmiönä c) luottamusta KiVa-ohjelman tehokkuuteen	Aluksi 37 interventio- ja 37 kontrollikoulua. Data saatiin lopulta yht. 62 koulusta jossa 128 opettajaa oli 33 interventiokoulusta ja 110 opettajaa 29 kontrollikoulusta.	Osallistumisen <i>KiVa Koulu</i> ®-ohjelmaan vaikutti opettajien itsearvioituun kompetenssiin kiusaamiseen puuttumisessa: interventiovuoden jälkeen opettajat tunsivat interventio-kouluissa itsensä enemmän kompetenteiksi kuin opettajat kontrollikouluissa. Havaittiin niin sukupuoli- kuin ikäefekti: vanhemmat opettajat arvioivat itsensä kompetentemmiksi kuin nuoremmat ja miesopettajat arvioivat itsensä enemmän kompetenteiksi kuin naisopettajat, kun taas naisopettajien luottamus <i>KiVa Koulu</i> ®-ohjelman tehokkuuteen oli korkeampi kuin miesopettajien. Kiusaamisen ymmärtäminen mukautuvana ilmiönä

						ei eronnut interventio- ja kontrollikoulujen välillä.
Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers	Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., Salmivalli, C.	2012	RCT	a) Onko keskiarvoeroja tulostuloksissa interventio-ryhmässä, verrattuna kontrolliryhmään? b) Ennustavatko vähentymiset vertaisryhmien raportoidussa uhriutumisen parannusta oppilaan ahdistus ja masennustasoissa kuin myös heidän asenteissaan vertaisryhmistään?	Oppilaiden määrä yhteensä 7 741, joista interventio-ryhmässä 4 056, kontrolliryhmässä 3 685. Keskimääräinen ikä 11,2 vuotta.	Tutkimuksen edetessä oppilaat interventio-ryhmässä raportoivat merkittävästi vähemmän uhriutumista kuin verokkiryhmän oppilaat. Myös ahdistustasot vähentyivät hieman enemmän interventio- kuin kontrolliryhmässä. Oppilaiden positiivinen havainnointi vertais- tovereistaan vähentyi molemmissa ryhmissä, tosin hieman vähemmän interventio-ryhmässä. Masennustasojen ero ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkittävä.
A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6	Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., Salmivalli, C.	2011	RCT	Tutkii <i>KiVa Koulu</i> ®-ohjelman tehokkuutta kiusaamiseen, uhriutumiseen ja muihin avaintuloksiin	Perustason mittauksessa 78 koulua Suomen viidestä eri maakunnasta, 429 luokkahuonetta ja 8 237 oppilasta luokka-asteilta 3–5.	9 kuukauden jälkeen interventio- ja kontrollikoulujen oppilaat auttoivat ja vahvistivat kiusaajan toimintaa vähemmän kuin kontrollikoulujen oppilaat. interventio- koulujen oppilaat raportoivat myös kasvanutta itse-pystyvyyttä kiusaamista

						vastaan puolustamiseen, verrattuna kontrollikoulujen oppilaisiin. Interventio oli vaikuttava vähentämään myös uhriutumista. Todennäköisyys kiusaamisen uhrina olemiselle oli 1,5–1,8 kertaa suurempi kontrollikouluissa kuin interventiokouluissa, kun taas todennäköisyydet kiusaajana olemiselle olivat 1,2–1,3 kertaa suuremmat kontrolli- kuin interventiokouluissa. Tulokset olivat selkeimmät ainoastaan 5. ja 6. luokkien oppilaiden keskuudessa, mitä tulee kiusaamisen ja uhriutumisen tuloksiin.
Project SET-Bullying: Exploring the relationship between the effectiveness of school-based anti-bullying interventions and time	Chalamandaris, A-E., Wilmet-Dramaix, M., Robert, A., Ertesvåg, S. K., Eslea, M., Senterre, C., Piette, D.	2017	Quantitative Non-randomized	Sekundääri data-analyysi kahdesta eri tutkimuksesta, jotka muodostivat SET-projektin. Projektin tavoitteena oli ymmärtää ja tilastollisesti mallintaa suhdetta ajan ja kestävyuden välillä SBABI:sta, englanniksi School Based Anti Bullying Intervention. Tämä pohjautui oppilaiden itseraportoituihin frekvensseihin uhriutumisesta ja toisten kiusaamisesta	2 tutkimusta, toisessa tutkimuksessa, norjalainen RESPEKT-tutkimus, N = 24 luokka-aste-ryhmää joista 18 oli ala- ja 6 yläkoulun luokka-aste-ryhmiä sekä englantilainen DFE-SHEF-	RESPEKT-tutkimuksessa kaikki interventioefektit olivat huomattavat pojilla 2 vuotta perusvaiheen mittauksen jälkeen, kun tytöillä efektit olivat huomattavat jo T2-mittausvaiheesta eteenpäin (13 kuukautta perusvaiheen mittauksesta).

					FIELD-tutkimus, N = 24 kouluryhmää joista 17 oli alakoulu- ja 7 yläkoulu-ryhmiä.	Muiden kiusaamisessa interventioefekti havaittiin tytöillä 1 vuoden jälkeen perustason mittauksesta, kun pojilla efekti oli huomattava vasta 25 kuukauden jälkeen. Interventiotehokkuus latistui yläkoulun tyttöjen kohdalla: vain pieni määrä interventioefektiä oli havaittavissa T4-vaiheessa (37 kuukautta perustason mittauksesta) yläkoulun tytöillä RESPEKT-tutkimuksessa. Kiusattuna olemisen interventiotehokkuudessa efekti oli lineaarimpi tyttöjen kohdalla. Poikien kohdalla efekti oli luonteeltaan viivästynyt.
School bullies' intention to change behavior following teacher interventions: Effects of empathy arousal, condemning of bullying, and blaming of the perpetrator	Garandean, C., Vartio, A., Poskiparta, E., Salmivalli, C.	2016	Quantitative non-randomized	Mikäli ja kuinka kiusaajien empatian nousu, käyttäytymisen tuomitseminen ja kiusaajan syyttäminen assosioidaan kiusaajan raportoituun haluun muuttaa käyttäytymistään, ja kuinka seuraavat tekijät kontrolloivat tätä: koulutaso (ala-, yläkoulu), lähestymistyylit, ja itsepystyvyyden tunne muuttamiseen. Implementointiohjelmana	Konfrontaatio-lähestymistavan koulut N = 37 joista 18 ala- ja 19 yläkoulu sekä ei-konfrontaatiolähestymistavan koulut N = 40 koulua joista 21 ala- ja 19 yläkoulu.	Havaittiin merkittävä koulutason efekti. Oppilaat raportoivat korkeampaa halua muuttaa käyttäytymistään yläkoulu- kuin alakoulutasolla. Mitä enemmän kiusaajista tuntui, että aikuiset

				toimi <i>KiVa Koulu</i> ® -ohjelma.		yrittivät nostaa empatiaa uhria kohtaan, sitä korkeampi oli heidän halunsa muutokseen. Kiusaamiskäyttäytymisen tuomitseminen liittyi myös haluun muuttaa käyttäytymistään. Pelkkä kiusaajan syyllistäminen ei kuitenkaan vaikuttanut haluun muuttua. Myös kiusaajien korkeampi taso itsepystyvyydessä korreloi positiivisesti tahtotilaan muutoksessa.
The <i>KiVa</i> antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter?	Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A., Ahtola, A., Poskiparta, E., Salmivalli, C.	2014	Quantitative non-randomized	Tutkivat, minkä laajuisesti opettajat toteuttavat <i>KiVa Koulu</i> ® -opetussuunnitelmaa luokkahuoneissa ja kuinka hyvin he suoriutuivat siinä läpi lukuvuoden. Tutkivat siis <i>KiVa Koulu</i> ® -ohjelman vaikuttavuutta <i>KiVa Koulu</i> ® -ohjelman opetussuunnitelman implementaatiotarkkuuden kautta ja myös sitä, kuinka se vaikuttaa kiusaamisen ja uhriutumisen vähenemiseen.	Interventiontiryhmistä koostuvat peruskoulut, luokka-asteet 1–6. Yht. 77 alakoulua joista 39 oli ollut <i>KiVa Koulu</i> ® -intervention ensimmäisessä arviointivaiheessa 2007–2008 ja 38 interventiokoulua toisessa arviointivaiheessa 2008–2009. Puuttuvan datan poisjättämisen jälkeen N = yht. 76 koulua, 417	Koulujen <i>KiVa Koulu</i> ® -ohjelmaintoiminnan tason havaittiin huomattavaa variaatiota. Yhdeksän kuukauden intervention jälkeen havaittiin myös, että oppituntisitoutuminen ennakoii suurempaa vähentymistä uhriutumisessa luokkatasolla. Myös oppituntien valmistelun taso vaikutti tähän. Oppituntien pituudella ei kuitenkaan ollut vaikutusta.

					opettajaa sekä 7 413 oppilasta.	Kiusaamiseen ei havaittu tilastollisesti merkittäviä efektejä.
Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1-9	Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., Salmivalli, C.	2011	Quantitative non-randomized	Näkyvätkö aiemmassa Rct-tutkimuksessa saadut efektit myös laajassa implementaatioissa? Entä vaihtelivatko efektit läpi luokka-asteiden?	Yhteensä noin 200 000 oppilasta 888 koulussa, joista interventio- ja kontrolliryhmässä uhriutumisen tasot 156 634 ja 141 103 sekä kiusaamisen tasot 156 629 ja 141 099.	<i>KiVa Koulu</i> <sup>®</sup> -ohjelma onnistui vähentämään kiusaamista vertaisten keskuudessa kouluissa. Niin uhriutumisen kuin kiusaamisen tasot laskivat. Todennäköisyys kiusaajana olemiselle oli noin 1,2 kertaa korkeampi verrokki- kuin interventioryhmässä. Tulokset ovat tilastollisesti merkittäviä luokka-asteilla 1–6 mutta yläkoulussa tilastollisesti merkittäviä vain uhriutumisen kohdalla luokka-asteella 8. Efektikoko oli suurin luokka-asteella 4 ja pienimmät yläkoulun luokilla.
The Zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying	Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V., Vaaland, G. S	2010	Quantitative non-randomized	Arvioida <i>Zero</i> -ohjelman efektejä kiusaamista vastaan peruskouluissa Norjassa ja verrata näitä efektejä kansallisiin muutoksiin Norjan manifestossa kiusaamista vastaan.	146 koulua joista 3 on yksityiskouluja, eroavaisuuksia niin kooltaan kuin urbaaniasusteiltaan. Useimmat Norjan 19 kunnista edustettuna otoksessa.	<i>Zero</i> -otoksessa keskiarvovähentymien tilastollisesti merkittävämpää luokka-asteilla 5–7 kuin 2–4. 12 kuukauden jälkeen ( <i>Zero</i> -ohjelman kesto yht. 16 kuukautta)

					Oppilas N = 20 446 perustason mittauksessa, luokka-asteet 2–7, ikä 7–12. Kontrollitoksenä toimi Norjan kansallinen <i>School Environment Survey</i> -otos (SES), joka koostui kahdesta itsestä otoksesta, 3 979 ja 2 828 oppilaasta. luokka-asteet 5–7.	oppilaita, joita oli kiusattu viikottain tai useammin, vähentyminen oli noin 25 %. Kiusaajien määrä vähentyi niin Zero kuin SES-otoksessa. Myös mediaanipisteetykset uhriutumissa eivät merkittävästi erilaisia Zero- ja SES-otoksen välillä.
Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program	Ertesvåg, S. K., Vaaland, G. S.	2007	Quantitative non-randomized	Luoko <i>Respect</i> -ohjelma lyhyen tai pitkän tähtäimen vaikutuksia oppilaiden toteutumattomuuteen, tehtävän ulkopuolella työskentelemiseen ja kiusaamiseen?	3 alakoulua ja 1 yläkoulu, tutkimukseen kuuluivat kaikki koulujen henkilökunta ja oppilaat, paitsi nuorimmat oppilaat, jotka jätettiin pois tutkimuksesta mitaushaasteiden vuoksi. Oppilas N = 745 perustason mittauksessa.	Luokka-asteilla 5–7 tapahtui vähentymistä kiusaamisessa. Myös tätä myöhemmillä luokka-asteilla kiusaaminen vähentyi, mutta kiusaamisen vähentyminen ei saavuttanut näillä luokka-asteilla tilastollista merkittävyyttä. Suurin vähentyminen tapahtui luokka-asteella 6. Uhriutumisen vähentymisessä tapahtui vaihtelua luokka-asteilla 7 ja 8, mutta vain luokka-asteen 7 oppilaat ilmoittavat merkittävästä vähentymisestä.

						sestä uhriutumisen. Luokka-aste 9 ilmoitti uhriutumisen tiheyden itse asiassa kasvanneen. Efektikoot olivat useimmilla luokka-asteilla pienestä keskisuureen.
SET-bullying: presentation of a collaborative project and discussion of its internal and external validity	Chalamandaris, A-G Wilmet-Dramaix, M., Eslea, M., Ertesvåg, S. K., Piette, D.	2016	Qualitative	Tutkivat <i>SET</i> -projektiin rajoitteita ja School Based Anti Bullying Intervention-toimintojen tehokkuutta ja kestävyyttä sekä näiden suhdetta aikaan. Myös ennakoita keski- ja pitkän aikavälin tehokkuutta käyttäen edellisten mittausten avain -informaatioita sekä intervention lyhyen aikavälin tehokkuutta. Kyse on sekundääristä analyysistä projektin SBABI-datasta, englanniksi School Based Anti Bullying Intervention, jota on implementoitu Norjassa sekä Isossa Britanniassa	Tarkasteltiin kahta tutkimusta, sekä <i>RESPEKT</i> -sekä <i>DFE-SHEFFIELD</i> -tutkimukset	Muiden kiusaamisen raportointi voi olla oppilaille erityisen haastavaa, tämä voi olla uhka 2 tutkitun tutkimuksen sisäiselle validiteetille. 2 tutkitun tutkimuksen SBABI:n vaikuttavuus tai vaikuttamattomuus ei ole uhka <i>SET</i> -bullying projektin ulkoiselle validiteetille, sillä kyse on sekundääristä analyysistä, joka käsittelee eri tutkimuksia eri tavoitteilla. <i>SET</i> -bullying projektista saadut tulokset voidaan nähdä vain hypoteettisina. Lisätutkimuksia SBABI -arvioinneista tarvitaan sekä optimoidumpia arviointitapoja.
The implementation and effectiveness of	Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., Haataja, A.	2013	Qualitative	Yleiskatsaus hiljattain kehitettyyn kiusaamisen vastaiseen ohjel-	Tarkasteltiin lähinnä 2 tutkimusta: <i>Randomized</i>	<i>Rct</i> -tutkimuksessa 9 kuukauden jäl-



<p>the KiVa anti-bullying program in Finland</p>				<p>maan, <i>KiVa Koulu</i>®, jota on laajasti implementoitu suomalaiskouluissa. Keskityvät ohjelman taustaan ja kehitykseen, siitä tehtyihin arviointitutkimuksiin ja haasteisiin, joita on liittynyt ohjelman toimeenpanossa kansallisella tasolla.</p>	<p><i>controlled trial</i> sekä <i>Going to scale: National rollout of KiVa</i></p>	<p>keen ohjelmaintoiminnasta, todennäköisyydet uhrina olemiselle olivat 1,5–1,8 kertaa korkeammat kontrollikouluissa kuin interventiokouluissa ja todennäköisyydet kiusaajana olemiselle 1,2–1,3 kertaa korkeammat kontrollikouluissa kuin interventiokouluissa. Sivustaseuraajien negatiivinen käyttäytyminen vähentyi, kuin myös kiusaajien vahvistaminen. Empatia uhrituneita kohtaan ja heidän tukeminen puolestaan kasvoi vertaisten keskuudessa. Myös oppilaiden sisäinen oireilu kuten masentuneisuus ja ahdistuneisuus vähentyivät. Yläkoulun luokka-asteiden perusteella <i>KiVa Koulu</i>®-ohjelman tehokkuus vaihteli kuitenkin luokka-asteittain. Viittaavat myös tutkimukseen, jossa <i>KiVa Koulu</i>®-oh-</p>
--	--	--	--	--	---	--

						<p>jelma oli vähentänyt kyberuhriutumista 50 %.</p> <p><i>KiVa Koulu®</i> -ohjelmalla oli efektikokoa myös laajassa levitystutkimuksessa, ollen tilastollisesti merkittäviä luokka-asteilla 1–6, niin muiden kiusaamiseen puuttumisessa kuin myös uhriutumisen vähentämisessä. Efektikoot olivat suurimmat neljänellä luokka-asteella, mutta kuitenkin yleisesti ottaen heikot kuin <i>Rct</i>-tutkimuksessa. Yläkoulu luokilla efektikoko ei ollut tilastollisesti merkittävää.</p>
<p>KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland</p>	<p>Salmivalli, C., Poskiparta, E.</p>	<p>2012</p>	<p>Qualitative</p>	<p>Tarkastelee joukkoa arviointitutkimuksia <i>KiVa Koulu®</i> -ohjelmasta, joiden tarkoituksena on tarkastella, milloin ja missä olosuhteissa ohjelma toimii, keille se ei toimi ja kuinka se tuottaa efektinsä.</p>	<p>Tarkasteltiin 2 tutkimusta: <i>Randomized controlled trial</i> sekä <i>Going to scale: National rollout of KiVa</i></p>	<p><i>Rct</i>-tutkimuksessa <i>KiVa Koulu®</i> -ohjelma vähensi huomattavasti uhriutumista ja kiusaamista. Ensimmäisen luvun jälkeen efektikoot vastasivat 30 % vähentymistä uhriutumisessa ja 17 % vähentymistä kiusaamisessa. Ohjelma vähensi</p>

						<p>myös sivusta-seuraajien negatiivista käyttäytymistä, kuten kiusaajan vahvistamista. Empatia uhriutuneita kohtaan ja heidän tukeminen kasvoi vertaisten keskuudessa. Kansallisessa levitystutkimuksessa kiusaamisen kuin myös systemaattisesti kiusattujen yleisyys vähentyi noin 15 % ensimmäisen vuoden aikana. OR-luku kiusaamisen uhrina olemiselle oli 1,22 ja 1,18 kiusaajien kohdalla. Tämä vastaisi noin 7 500 kiusaajaa ja 12 500 uhria ensimmäisen vuoden ajaksolla.</p>
Development, evaluation, and future directions of the Olweus Bullying Prevention Program	Limber, S. P	2011	Qualitative	<p>Artikkeli antaa yleiskatsauksen OBPP-ohjelmaan, sen tavoitteisiin sekä avainkomponentteihin. Se myös summaa yhteen arviointituloksia ohjelmasta Norjassa sekä Yhdysvalloissa, sekä keskustelee ohjelmakehityksen ja -arvioinnin tulevaisuuden suunnista.</p>	<p>Tarkasteltiin useita arviointitutkimuksia OBPP:stä Norjassa sekä Yhdysvalloissa</p>	<p><i>First Bergen project against bullying</i> -tutkimuksessa opilaiden itse raportoidussa kiusatuksi tulemisessa tapahtui 8 kuukauden jälkeen 62 % vähentyminen ja 20 kuukauden jälkeen 64 % vähentyminen. Muiden kiusaamisessa vähentyminen</p>

						oli 8 kuukauden jälkeen 33 % ja 20 kuukauden jälkeen 53 %. Myös tyytyväisyys kouluilmapiiriin oli noussut. Myös myöhemmässä tutkimuksessa, 2001–2006, havaittiin, että itseraportoitu uhriutumisen oli vähentynyt 30 % ja itseraportoitu kiusaaminen 51 %.
Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program	Olweus, D., Limber, S. P	2010	Qualitative	Artikkelin tavoite on luoda yleiskatsaus kiusaamiseen, sen kuvaukseen, luonteen ja yleisyyteen. Artikkelin pääfokus on kiusaamiseen ja uhriutumiseen puuttuvassa interventiotyössä joita on tehty <i>Olweus Bullying Prevention Program</i> -ohjelmassa ( <i>OBPP</i> ) viimeisen 25 vuoden ajalta Norjassa sekä viime vuosina myös Yhdysvalloissa. Kuvailevat artikkelissa ohjelman yleiskuvausta, sen tutkimustaustaa sekä yrityksiä levittää ohjelmaa.	Tarkasteltiin kolmea ison skaalan implementaatioarviointiprojektia <i>OBPP</i> :stä Norjassa sekä Yhdysvalloissa	Tulokset olivat pitkäkestoisia tehoitaan. <i>First Bergen project</i> -tutkimuksessa 4–7 luokka-asteiden keskuudessa 32 % vähentyminen kiusattujen oppilaiden määrissä mitausväleillä 1–2. Positiivisia tuloksia havaittiin myös luokka-asteen 8 keskuudessa sekä 20 kuukauden jälkeen interventiosta. Myös myöhemmässä tutkimuksessa, 2001–2003, havaittiin, että ensimmäisessä kohortissa kiusattuja oppilaita oli ollut 15,2 % kun vuotta myöhemmin tämä luku oli

						<p>pudonnut 10,2 prosenttiin. Myös luokkasteilla 8 ja 9, 20 kuukautta intervention jälkeen oli tapahtunut suhteellinen 27,5 % vähentymisen kiusatuissa oppilaissa.</p>
<p>Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools</p>	<p>Midthassel, U. V., Ertesvåg, S. K</p>	2008	Qualitative	<p>Kuinka valmis koulu oli ohjelmaan? Kuinka ohjelma saatiin vietyä läpi implementointivaiheen?</p>	<p>Kuusi peruskoulua, joista koulu F oli yläkoulu. Koulu A = 360 oppilasta, 48 opettajaa. Koulu B = 220 oppilasta, 24 opettajaa. Koulu C = 303 oppilasta, 47 opettajaa. Koulu D = 402 oppilasta, 47 opettajaa. Koulu E = 305 oppilasta, 48 opettajaa. Koulu F = 270 oppilasta, 25 opettajaa.</p>	<p>Johtajuus ja rehtorin rooli olennaisen tärkeä onnistuneessa implementoinnissa, tähän liittyy niin suunnitelmallisuus ja sen seuranta ja toteuttaminen kiusaamisen vastaisessa työssä ja ohjelmaintoinnissa, sekä johtajan kyky inspiroida henkilökuntaa seuraamaan suunnitelmaa. Koulut, joilla oli ongelmia ohjelmaintoinnissa, kärsivät myös ongelmista muun muassa johtajuudessa. Ohjelman implementointi oli puolestaan helpompaa kouluille, jotka olivat jo valmiiksi matriteettivalmiita implementoimaan ohjelmaa. Koulut, joilla oli suurin val-</p>

						mius ohjelmaimplemmentointiin, kärsivätkin kaikista vähiten ongelmista ohjelmaimplemmentoinnissa.
A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program	Olweus, D.	2005	Qualitative	Esittelee kvasikokeellisen laajennetun vaintakohortti -tutkimusasetelman logiikkaa sekä muita ominaisuuksia, kuten myös uhkia validiteetille tämänkaltaisen tutkimusasetelman päätelmissä. Tutkimusasetelmaa on havainnollistettu <i>OBPP</i> -ohjelmaa tutkivilla tutkimuksilla. Data projektissa on saatu osana kansallista kiusaamisenvastaista aloitetta Norjassa. Myös tämän aloitteen luonnetta sekä ohjelman implementoinnissa käytettyä mallia on kuvailtu artikkeleissa.	Tarkasteltiin 3 tutkimusta, <i>First Bergen project against bullying</i> (N = 2 500 oppilasta), <i>The new Bergen project against bullying</i> (N = 3 200 oppilasta luokka-asteilta 5–7 sekä 9. 14 interventio- ja 16 verrokikoulua.) sekä <i>The new national initiative against bullying</i> (N = 21 000 oppilasta luokka-asteilta 4–7, yli 100 koulua).	<i>First Bergen project</i> -tutkimuksessa, 1983–1985, havaittiin 50 % vähentymisen itseraportoidussa uhriutumissa ja kiusaamisessa. Myös luokkailma- piiri sekä tyytyväisyys kouluun ja kouluelämään oli kohentunut. <i>New Bergen project against bullying</i> -tutkimuksessa, 1997–1998, havaittiin kohentuminen uhri-/kiusaaja-ongelmissa interventio-kouluissa. Efektit edellä mainituissa olivat kuitenkin heikompia kuin <i>First Bergen project against bullying</i> -tutkimuksessa, noin 21–38 % vähentymisen. Verrokikouluissa interventioefektiä ei ollut tai kiusaamistiheys oli kasvanut jopa 35 %. <i>New national</i>

						<p><i>initiative project-</i> tutkimuksessa, 2001–2003, kiusaamisessa oli tapahtunut 32 % ja 34 % suhteellinen vähentyminen kiusatuksi tulemisessa ja 37 % sekä 49 % suhteellinen vähentyminen muiden kiusaamisessa. Efektit, joita oli saatu yhden vuoden jälkeen perustason mittauksesta, olivat siis pysyneet tai jopa kasvaaneet 2 vuoden jälkeen. Huomattiin kuitenkin, että efektit ovat olleet vaihtelevammat yläkoululaisten keskuudessa: puolessa arviointiprojekteista tulokset olivat olleet yläkoululaisten keskuudessa alhaisemmat kuin alakoululaisten.</p>
<p>How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research</p>	<p>Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., Isava, D. M</p>	<p>2008</p>	<p>Quantitative descriptive</p>	<p>Laaja meta-analyysi koulukiusaamisen interventioista, interventioympäristön ja -tilan laajuudessa, käyttäen kansainvälistä otosta 25-vuoden aikavälillä olevista tutkimuksista. Tarkoituksena keskittyä luokkatasoilla esiintyviin kiusaamista tutkiviin tutkimuksiin,</p>	<p>Meta-analyysi 16 erikokeellisesta tai kvasiko-keellisesta tilastollisesta kiusaamistutkimuksesta ympäri maailmaa, näistä 1 on norjalainen tutkimus</p>	<p><i>Olweus</i> -ohjelmaan osallistuneet oppilaat osoittivat merkittävää vähentymistä uhritumisessa ja kiusaamistoimintaan osallistumisessa. Yleisesti ottaen tutkituissa 16 tutkimuksessa suurin osa</p>

				sekä myös koko kou- lua koskeviin inter- ventioihin.	<i>OBPP</i> -oh- jelmasta.	näytti todis- teita merkittä- vistä muutok- sista koulu- tuksellisissa, sosiaalisissa ja käytökselli- sissä tulok- sissa liittyen interventioon. Hyödyllisiä efektejä löy- dettiin 39 % tutkimusten tulosvariaabe- leista.
A process view on implement- ing an antibul- lying curricu- lum: How teachers differ and what ex- plains the varia- tion	Haataja, A., Ahtola, A., Pospiparta, E., Salmivalli, C.	2015	Mixed met- hods	Tutkimuksen tarkoi- tuksena on tutkia sitä laajuutta, kuinka vaih- televasti opettajat si- toutuvat <i>KiVa Koulu</i> <sup>®</sup> -opetussuunnitelma- aktiviteetteihin, mil- loin sitoutuminen oli korkeampaa ja milloin matalampaa sekä tut- kia niitä tekijöitä, jotka vaikuttivat im- plementaatioitoutu- miseen ja miksi näin oli.	282 opetta- jaa 69 kou- lusta. Keski- määräinen opettamis- kokemus 14,7 vuotta.	Opettajat ka- tegorisoitiin kolmeen eri implemen- tointiluok- kaan, high, moderate, sekä surren- ders. High, 53 %, moderate 30 %, surren- ders 17 % opettajista. Opettajat nou- dattivat <i>KiVa Koulu</i> <sup>®</sup> -ope- tussuunnitel- maa siis erita- soisesti.



## 8 Liite 2. Interventio-ohjelmat ja niiden pohjoismainen edustus tutkimus- asetelmittain analyysissä

X-akseli: Tutkimus- asetelmat	Satunnais- tettu ko- keellinen	Kvasisa- tunnais- tettu ko- keellinen	Ei-satun- naistettu kvantitatiivinen	Kvalitatiivinen	Kvantitatiivinen kuvaileva	Mixed methods
Y-akseli: Ohjelma- edustus						
KiVa Koulu®	7	0	3	2	0	1
OBPP	0	0	0	3	1	0
PS	0	1	0		0	0
Zero	0	0	1	1	0	0
Respect	0	0	2	1	0	0