



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

KIUSAAMISEN VASTAISTEN MENETELMIEN ARVIOINTI

Seitsemän arviointiin valitun menetelmän
käytettävyys, juurrutettavuus ja tuloksellisuus

Rumpu Niina | Markkanen Eeva-Liisa | Hyvärinen Nelli | Anttila Niina
Danschu Pekka | Kuvaja Marko | Romantschuk Micaela | Sainio Miia

JULKAISUT 11:2023

KIUSAAMISEN VASTAISTEN MENETELMIEN ARVIOINTI

Seitsemän arviointiin valitun menetelmän
käytettävyys, juurrutettavuus ja tuloksellisuus

Rumpu Niina
Markkanen Eeva-Liisa
Hyvärinen Nelli
Anttila Niina
Danschu Pekka
Kuvaja Marko
Romantschuk Micaela
Sainio Miia



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 11:2023

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Ahoy, Jussi Aho (edit)
TAITTO PunaMusta

ISBN 978-952-206-761-6 nid.
ISBN 978-952-206-762-3 pdf

ISSN 2342-4176 (painettu)
ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)
ISSN-L 2342-4176

PAINATUS PunaMusta Oy, Helsinki

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

Julkaisun nimi

Kiusaamisen vastaisten menetelmien arviointi. Seitsemän arviointiin valitun menetelmän käytettävyys, juurrutettavuus ja tuloksellisuus.

Tekijät

Niina Rumpu, Eeva-Liisa Markkanen, Nelli Hyvärinen, Niina Anttila, Pekka Danschu, Marko Kuvaja, Micaela Romantschuk & Miia Sainio

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) toteutti vuosina 2021–2022 kiusaamisten vastaisten menetelmien arvioinnin. Arviointi on osa opetus- ja kulttuuriministeriön toimenpideohjelmaa kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi.

Tässä arvioinnissa kiusaamisen vastaisella menetelmällä tarkoitetaan kiusaamisen ennaltaehkäisyyn, siihen puuttumiseen tai näihin molempiin kohdistettuja toimintamalleja tai ohjelmia. Menetelmällä on koulun ulkopuolinen vastuutaho, joka vastaa sen organisoinnista, kehittämisestä ja toiminnan seurannasta. Kiusaamisen vastaisella toiminnalla tarkoitetaan tässä arvioinnissa kiusaamisen ehkäisyä, siihen puuttumista sekä kiusaamisen jälkeen tapahtuvaa jälkihoitoa, jolla varmistetaan tarpeenmukainen tuki kiusaamistilanteen jälkeen. Kiusaamisen vastaisen toiminnan ohella menetelmä voi myös laajemmin vahvistaa koulujen työrauhaa ja kouluhyvinvointia.

Arviointi tuottaa tietoa menetelmien hyvistä käytänteistä ja toimintatavoista sekä tuo esiin niitä kohtia, joihin sekä menetelmää käyttävien koulujen että menetelmää koordinoivan tahon kannattaa kiinnittää huomioita, jotta menetelmä toimisi toivotulla tavalla. Arvioinnin tarkoituksena ei ole asettaa arvioitavia menetelmiä vastakkain tai vertailla niiden paremmuutta, vaan tuoda tietoa menetelmien toimivista käytänteistä ja kehittämiskohteista.

Karvi järjesti syksyllä 2021 avoimen haun kaikille niille toimijoille, jotka koordinoivat perusopetuksessa käytössä olevia kiusaamisen vastaisen menetelmiä Suomessa. Hakemuksia saatiin 27. Arviointiin valittiin mukaan seitsemän menetelmää ennalta määritellyillä arviointiperusteilla. Koska arvioinnin tavoitteena on tuottaa tietoa erilaisista kouluissa käytössä olevista menetelmistä ja niiden soveltuvuudesta erilaisiin tilanteisiin, valittiin arviointiin mukaan menetelmiä, jotka kohdistuvat erilaisiin kiusaamisen vastaisiin toimiin ja erilaisiin tarpeisiin. Valintaan vaikutti myös menetelmän käyttö Suomessa. Vain sellaiset menetelmät, joita suomalaisissa kouluissa oli tällä hetkellä käytössä, voitiin ottaa mukaan arviointiin. Menetelmät olivat Gutsy Go, K-0, KiVa Koulu, Oulun tunne- ja turvataitokasvatus, Tukioppilastoiminta, Verso-sovittelu ja Vänelevsverksamheten.

Arviointiin mukaan valitut kiusaamisen vastaiset menetelmät ovat erilaisia niin tavoitteiltaan, vaikutusmekanismeiltaan kuin toimintatavoiltaan. Arvioinnissa on pyritty huomioimaan kunkin menetelmät omat lähtökohdat ja viitekehys. Arvioinnin toteuttamiseksi muodostettiin kolme läpileikkaavaa teemaa, joiden kautta menetelmiä arvioitiin; käytettävyys, juurrutettavuus ja tuloksellisuus. Teemojen määrittelyssä on hyödynnetty viimeaikaisia tutkimustietoja, joiden mukaan vaikuttavilla kiusaamisen vastaisilla menetelmillä on tiettyjä yhteisiä tekijöitä.

Arviointiaineisto koostui arvioinnissa mukana olleiden kiusaamisen vastaisten menetelmien tekemästä itsearvioinnista, menetelmän käyttöön liittyvistä ohjeista ja materiaaleista sekä kouluille toteutetuista kyselyistä, joissa koulujen henkilöstö, oppilaat ja huoltajat arvioivat sekä yleisesti koulun kiusaamisen vastaista toimintaa että yhtä arvioinnin kohteena ollutta menetelmää. Koulujen henkilöstöltä saatiin vastauksia 245, oppilasvastauksia 12 081 ja huoltajavastauksia 2 111. Lisäksi täydentävää aineistoa kerättiin ryhmähaastatteluilla koulujen henkilöstöltä ja oppilailta. Tässä arviointiraportissa esitellään tuloksia arvioinnissa mukana olleiden menetelmien käytettävyydestä, juurrutettavuudesta ja tuloksellisuudesta.

Koulujen omalla toimintakulttuurilla on suuri merkitys kiusaamisen vastaisessa toiminnassa, eikä se aina kiteydy koulun käytössä olevaan menetelmään. Arviointitulosten mukaan koulut soveltavat menetelmiä ja linkittävät niitä toisiinsa eri tavoin. Lähes kolmasosa kouluista ilmoitti ensisijaisesti käytetyksi kiusaamisen vastaiseksi menetelmäksi useamman kuin yhden menetelmän. Näin ollen on haastavaa arvioida yksittäisen menetelmän tuloksellisuutta ja koulun kiusaamisen vastaista toimintaa vain käytettävän menetelmän perusteella. Vaikka koulujen henkilöstö, oppilaat ja huoltajat ovat pääosin tyytyväisiä kiusaamisen vastaiseen työhön, tarvitaan jatkuvaa toimintatapojen kehittämistä. Erityistä huomiota tulee kiinnittää siihen, että myös hienovaraiseen, epäsuoraan kiusaamiseen puututaan johdonmukaisesti.

Menetelmien käytettävyyttä lisäsivät arvioinnin mukaan selkeät ohjeet sekä helppokäyttöiset ja koulun käyttöön sopivat materiaalit. Menetelmien käytettävyys koettiin vahvemmaksi kouluissa, joissa arvioidun menetelmän rooli nähtiin merkittävänä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä tai siihen puuttumisessa.

Menetelmien juurtumista kouluun edesauttoivat arvioinnin mukaan menetelmän käyttöön sitoutunut henkilöstö, johdon tuki sekä menetelmän sitominen osaksi koulun muuta toimintaa ja hyvinvointityötä. Valitettavan monessa koulussa menetelmän käyttö oli kuitenkin vain muutamien henkilöiden vastuulla, jolloin menetelmän juurruttaminen koulun arkeen oli haastavampaa. Myös menetelmän käytön jatkuvuus koulussa on tällöin vaarassa mahdollisten henkilöstövaihdosten vuoksi. Kouluissa, joissa käytetyn menetelmän rooli kiusaamista ennaltaehkäisevässä työssä oli selkeä, oli menetelmän juurtuminen vahvempaa.

Kiusaamisen vastainen työ vaatii kouluilta jatkuvaa tilanteiden seuraamista, toiminnan arvioimista sekä kehittämistä. Arviointitulosten mukaan menetelmän käytön arviointi ja toiminnan kehittäminen oli kuitenkin monessa koulussa vähäistä. Vaikka menetelmää olisi koulussa toteutettu pitkään ja sen toiminnot juurtuneet osaksi arkea, on tärkeää, että toimintaa muistetaan arvioida systemaattisesti ja kehittää eteenpäin.

Arviointitulosten perusteella tehtiin seuraavat suositukset:

1. Kouluissa tulee täsmentää menetelmien rooli kiusaamista ehkäisevässä työssä.

Jotta kiusaamista ehkäisevä työ olisi kouluissa jäsennellympää, tulisi sen olla osa koulujen lukuvuosisuunnitelmia. Erilaiset yhteisöllisyyttä ja osallisuutta lisäävät toiminnot ja tapahtumat tulee näkyä lukuvuosisuunnitelmissa, jotta toiminta olisi luonteva osa koulujen arkea ja ennaltaehkäisevää työtä. Menetelmien käyttöön tulee varata oppitunteja tai riittävästi tuntiresursseja, joilla menetelmän asioita käsitellään. On kuitenkin tärkeä muistaa, että yksittäisten tuntien ohella kiusaamisen ehkäisy sisältyy osaksi kouluarkea ja opetusta.

Arviointiaineiston mukaan oppilaat ja huoltajat eivät tiedä riittävän hyvin, miten kiusaamista koulussa ehkäistään. Ennaltaehkäisevän työn näkökulmasta on tärkeää määritellä, mitä kaikkea koulun ennaltaehkäisevällä työllä tarkoitetaan, mitä siihen kuuluu ja mikä on käytössä olevan menetelmän rooli tässä työssä. Kiusaamista ennaltaehkäisevän työn kannalta on olennaista, että oppilaat ja huoltajat tietävät, miten kouluissa toimitaan, jotta kiusaamista ei esiintyisi. Tästä on tärkeä viestiä myös oppilaille ja huoltajille, jotta kiusaamisilmiön moninaisuus ymmärrettäisiin paremmin.

2. Kiusaamiseen puuttumisen tapoja tulee tehdä näkyviksi.

Arviointiaineiston mukaan monet oppilaat ja huoltajat eivät tiedä, miten kouluissa puututaan kiusaamiseen. Tämä voi omalta osaltaan vaikuttaa siihen, etteivät oppilaat uskalla kertoa kokemastaan tai näkemästään kiusaamisesta, koska he eivät tiedä, miten tapaukset käsitellään. Osa kiusaamistilanteista jää koulun henkilöstöltä huomaamatta ja arviointiaineiston mukaan oppilaiden on vaikea kertoa erityisesti netissä tapahtuvasta kiusaamisesta.

Koulujen tulee tiedottaa sekä huoltajille että oppilaille, miten ilmi tulleeseen kiusaamiseen puututaan ja millaisin keinoin tilanteita selvitetään. Kouluissa tulee varmistaa, että koko kouluyhteisö toimii yhtenäisellä tavalla ja yhteisesti sovituin keinoin kiusaamistilanteissa.

3. Kiusaamisen vastaiselle työlle tulee varata kouluissa riittävät resurssit.

On tärkeää varmistaa, että kiusaamisen vastaisen työn toteuttamiselle on kouluissa varattu riittävästi aikaa. Kouluissa on tärkeä pohtia, millä ajalla ennaltaehkäisevää työtä toteutetaan. Myös kiusaamistilanteiden selvittelyyn on oltava riittävästi aikaa, erityisesti pitkittyneissä kiusaamistapauksissa. Tähän liittyvää osaamista on myös tärkeää kouluissa vahvistaa.

Opetuksen järjestäjän tulee turvata kouluihin riittävät henkilöstöresurssit, jotta kiusaamisen vastainen työ kouluissa olisi toimivaa. Vaikka menetelmän käyttöön olisi nimetty vastuuhenkilöt, tulee kouluissa varmistaa, että kiusaamisen vastainen työ on koko kouluyhteisön vastuulla. Myös koulun johdolla on tärkeä rooli henkilöstön sitouttamisessa yhteisiin toimintatapoihin sekä suunnan näyttämisessä kiusaamisen vastaisessa työssä. Arviointi-

tulosten mukaan vastuu menetelmän käytöstä oli monissa kouluissa vain muutamilla nimetyillä henkilöillä ja moni koulu koki, että menetelmän vastuuhenkilöitä on vaikea rekrytoida. Omalta osaltaan tähän voi vaikuttaa vastuuhenkilöltä edellytettävä työpanos, josta ei välttämättä makseta riittävää erillistä korvausta. Opetuksen järjestäjän tulee taata riittävät taloudelliset resurssit menetelmiä käyttäville kouluille, jotta henkilöstön sitouttaminen vastuuhenkilöiksi toteutuisi tasapuolisesti.

4. Menetelmien kehittämisessä tulee huomioida paremmin niiden rinnakkainen käyttö.

Arviointiaineiston mukaan koulut ovat tyytyväisiä käytössä oleviin menetelmiin ja monet koulut käyttävät useita kiusaamisen vastaisia menetelmiä rinnakkain. Menetelmien juurtumista kouluihin haastaa omalta osaltaan niiden raskaus, joka voi johtaa menetelmän soveltamiseen oman koulun tarpeisiin. Menetelmiä koordinoivien tahojen on tärkeä tukea kouluja menetelmän juurruttamisessa, mutta myös koulujen tulee pohtia, mitkä asiat tukevat menetelmän juurtumista omassa koulussa.

Jotta koulut sitoutuisivat paremmin menetelmien käyttöön, tulisi menetelmiä koordinoivien tahojen miettiä, voiko menetelmän käytölle määritellä minimitavoitteet, jolloin käyttöön-otto saataisiin kouluissa sujuvammaksi. Koska kouluissa on käytössä useita menetelmiä rinnakkain, olisi hyvä myös pohtia sitä, miten menetelmien yhteiskäyttö saataisiin sujuvaksi ja miten koulut voivat soveltaa menetelmää menettämättä käytöllä toivottuja tuloksia.

5. Menetelmien jatkuvaa arviointia tulee kehittää.

Arviointitulosten mukaan koulut hyödyntävät melko vähän sitä arviointimateriaalia, jota menetelmillä on tarjolla toiminnan arvioimiseksi. Erityisesti pitkään käytössä olleiden menetelmien kohdalla on tärkeää miettiä myös sitä, miten toimintaa voisi koulussa kehittää. Monessa koulussa toiminnasta kerätään vain suullista palautetta. Sen sijaan systemaattisemman tiedon kerääminen antoi arviointitulosten mukaan kouluille hyvän mahdollisuuden myös kehittää omaa toimintaansa.

Jotta kiusaamisen vastainen työ kouluissa pohjautuisi tutkittuun näyttöön perustuvien menetelmien käyttöön, tarvitaan menetelmien kehittämiseksi jatkuvaa tutkimusta. Tähän on varattava riittävästi resurssia ja rahoitusta. Monet arvioinnin kohteena olleista menetelmistä kohdistuivat ensisijaisesti yhteisöllisyyden vahvistamiseen ja sitä kautta kiusaamisen ennaltaehkäisyyn. Tutkimuksen kannalta on hyvä pohtia myös sitä, millaisilla asetelmilla erilaisia menetelmiä voidaan arvioida. Erityisesti tarvitaan lisätietoa siitä, miten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevat menetelmät vaikuttavat koko yhteisöön.

6. Oppilaiden ja huoltajien roolia koulujen kiusaamien vastaisessa työssä tulee vahvistaa.

Kiusaamiseen liittyy vertaisryhmän normit, jotka eivät aikuisille ole aina näkyviä. Arviointitulosten mukaan oppilailla olisi enemmän halua osallistua kiusaamisen vastaiseen työhön omassa koulussaan. Oppilaiden osallisuus on kiusaamisen vastaisen työn tuloksellisuuden näkökulmasta merkityksellistä, sillä koulun ilmapiiri ja oppilaiden keskuudessa vallitsevat normit ovat keskeisiä kiusaamiseen vaikuttavia tekijöitä, joista ensisijainen tieto löytyy nimenomaan oppilailta itseltään. Kiusaaminen on monitahoinen ryhmäilmiö, jossa ryhmän jäsenillä on ratkaiseva rooli siinä, jatkuuko kiusaaminen. Kouluyhteisössä tulee antaa riittävästi mahdollisuuksia ja tilaa sellaiselle oppilaiden omalle toiminnalle, joka vahvistaa kiusaamisen vastaista normia oppilaiden keskuudessa ja tukee sitä, että jokainen voi tuntea itsensä tärkeäksi kouluyhteisön jäseneksi.

Arviointitulosten mukaan lähes kaksi viidesosaa huoltajista olisi halunnut osallistua enemmän koulun kiusaamisen vastaiseen työhön. Yksisuuntaisen tiedottamisen sijaan kouluissa tulee pohtia, miten eri tavoin huoltajat voivat olla mukana toiminnassa. Osallistuminen voisi olla esimerkiksi syväluotaavaa keskustelua kiusaamisilmiöstä, jonka tavoitteena on luoda huoltajien ja koulujen välille yhteinen ymmärrys kiusaamisesta, sen ennaltaehkäisystä ja siitä, mitä tulee tehdä, jos kiusaamista tapahtuu. Erityisesti nettikiusaamisen ehkäisyn kannalta on tärkeää, että myös oppilaat ja huoltajat osallistuvat yhdessä koulun kanssa kiusaamisen vastaiseen työhön.

Avainsanat: kiusaaminen, perusopetus, ennaltaehkäisy, puuttuminen, kouluhyvinvointi

Utgiven av

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn

Utvärdering av antimobbningsmetoder. Utvärdering av sju utvalda metoder i fråga om användbarhet, förankring och resultat.

Författare

Niina Rumpu, Eeva-Liisa Markkanen, Nelli Hyvärinen, Niina Anttila, Pekka Danschu, Marko Kuvaja, Micaela Romantschuk & Miia Sainio

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) gjorde åren 2021–2022 en utvärdering av antimobbningsmetoder. Utvärderingen ingår i undervisnings- och kulturministeriets åtgärdsprogram för förebyggande av mobbning, våld och trakasserier.

Med antimobbningsmetoder avses i den här utvärderingen verksamhetsmodeller eller program för förebyggande av eller ingripande i mobbning eller både och. Metoden har en ansvarig aktör utanför skolan, som ansvarar för att organisera och utveckla den samt följa upp verksamheten. Med antimobbningsverksamhet avses i den här utvärderingen förebyggande av och ingripande i mobbning samt eftervård efter mobbning, som säkerställer stöd enligt behov efter en mobbningssituation. Vid sidan av antimobbningsverksamhet kan metoden också ge ett bredare perspektiv på att stärka arbetsron och välbefinnandet i skolan.

Utvärderingen ger information om god praxis och bra tillvägagångssätt i metoderna samt lyfter fram sådant som både de skolor som använder metoden och den aktör som samordnar den bör fästa särskild uppmärksamhet vid för att metoden ska fungera som önskat. Utvärderingens syfte är inte att ställa de utvärderade metoderna mot varandra eller jämföra vilken som är bäst, utan att ge information om fungerande praxis och utvecklingsområden i metoderna.

Hösten 2021 ordnade NCU en öppen ansökan för alla de aktörer som samordnar antimobbningsmetoder som används i finländska grundskolor. 27 ansökningar kom in. Sju metoder valdes ut för utvärderingen utifrån utvärderingsgrunder som definierats på förhand. Eftersom utvärderingens mål var att få fram information om olika metoder som används i skolorna och deras tillämplighet i olika situationer, valde man ut metoder med fokus på olika antimobbningsåtgärder och olika behov. Valet påverkades också av användningen av metoden i Finland. Endast sådana metoder som används i finländska skolor just nu kunde tas med i utvärderingen. Metoderna var Gutsy Go, K-0, KiVa Skola, Uleåborgsmodellen för känslö- och trygghetsfärdigheter, Tukioppilastoiminta, Kamratmedling (Verso) och Vänelevsverksamheten.

De antimobbningsmetoder som valts ut för utvärderingen är olika i fråga om mål, verkningsmekanismer och tillvägagångssätt. NCU har strävat efter att beakta respektive metods egna utgångspunkter och referensramar i utvärderingen. För genomförandet av utvärderingen fastställdes tre genomgående teman genom vilka metoderna utvärderades: användbarhet, förankring och resultat. I fastställandet av teman har man använt färsk forskning, enligt vilka effektiva antimobbningsmetoder har vissa gemensamma drag.

Utvärderingsmaterialet bestod av de deltagande antimobbningsmetodernas självvärderingar, anvisningar för och material om användningen av metoden samt enkäter för skolor, där skolpersonalen, eleverna och vårdnadshavarna utvärderade skolans antimobbningsverksamhet i allmänhet och en metod som ingick i utvärderingen. Man fick in 245 svar från skolpersonal, 12 081 från elever och 2 111 från vårdnadshavare. Kompletterande material samlades också in genom gruppintervjuer med skolpersonal och elever. I den här utvärderingsrapporten presenteras resultat om de deltagande metoderna som gäller deras användbarhet, förankring och resultat.

Skolornas egen verksamhetskultur har stor betydelse för antimobbningsverksamheten, och utkristalliseras inte alltid i den metod som skolan använder. Enligt utvärderingsresultaten tillämpar skolorna metoderna och kopplar dem till varandra på olika sätt. Nästan en tredjedel av skolorna uppgav fler än en metod som sin primära antimobbningsmetod. Därför är det utmanande att utvärdera en enskild metods resultat och en skolas antimobbningsverksamhet endast på basis av den metod som används. Även om skolornas personal, elever och vårdnadshavare i huvudsak är nöjda med antimobbningsarbetet behövs kontinuerlig utveckling av rutinerna. Man måste fästa särskild uppmärksamhet vid att ingripa även i diskret och indirekt mobbning på ett konsekvent sätt.

Metodernas användbarhet skulle enligt utvärderingen ökas av tydliga anvisningar samt användarvänliga material som lämpar sig för skolans bruk. Metodernas användbarhet upplevdes som starkare i skolor där den utvärderade metodens roll betraktades som betydande i förebyggandet av eller ingripandet i mobbning.

Förankringen av metoderna i skolorna främjas enligt utvärderingen av personal som är engagerad i användningen av metoden, stöd från ledningen samt att metoden kopplas till skolans övriga verksamhet och arbete för välbefinnande. I många skolor är det tyvärr bara några få personer som ansvarar för användningen av metoden, vilket gör det mer utmanande att etablera metoden i skolans vardag. Även kontinuiteten i användningen av metoden i skolan är då i fara eftersom personalen kan bytas ut. I skolor där den använda metodens roll i det mobbningsförebyggande arbetet var tydlig var förankringen av metoden starkare.

Antimobbningsarbetet förutsätter att skolan kontinuerligt följer upp situationer samt utvärderar och utvecklar verksamheten. Enligt utvärderingsresultaten satsar många skolor ändå ganska lite på att utvärdera användningen av metoden och utveckla verksamheten. Även om en metod har använts länge i en skola och dess aktiviteter har etablerats som en del av vardagen, är det viktigt att komma ihåg att systematiskt utvärdera och vidareutveckla verksamheten.

Utifrån utvärderingsresultaten sammanställdes följande rekommendationer:

1. Skolorna bör precisera metodernas roll i det mobbningsförebyggande arbetet.

För att det mobbningsförebyggande arbetet ska bli mer strukturerat i skolorna bör det vara en del av skolornas läsårsplaner. Olika aktiviteter och evenemang som ökar gemenskapen och delaktigheten bör synas i läsårsplanen, så att verksamheten blir en naturlig del av skolornas vardag och det förebyggande arbetet. Man bör reservera lektioner eller tillräckligt med timresurser för att ta upp sådant som anknyter till metoden. Det är dock viktigt att komma ihåg att det mobbningsförebyggande arbetet utöver enskilda timmar ska vara en del av skolvardagen och undervisningen.

Enligt utvärderingsresultaten har eleverna och vårdnadshavarna inte tillräcklig kunskap om hur man förebygger mobbning i skolan. Ur det förebyggande arbetets perspektiv är det viktigt att definiera vad allt som avses med skolans förebyggande arbete, vad som ingår i det och vilken roll den metod som används har i detta arbete. Det är viktigt för det mobbningsförebyggande arbetet att eleverna och vårdnadshavarna vet hur man agerar i skolan för att mobbning inte ska förekomma. Det är också viktigt att informera eleverna och vårdnadshavarna om detta, så att de bättre kan förstå mångsidigheten i fenomenet mobbning.

2. Sätten att ingripa i mobbning bör synliggöras.

Enligt utvärderingsmaterialet visste många elever och vårdnadshavare inte hur man ingriper i mobbning i skolan. Detta kan bidra till att eleverna inte vågar berätta om mobbning som de har upplevt eller sett, eftersom de inte vet hur sådana händelser hanteras. Skolpersonalen lägger inte märke till alla mobbningssituationer, och enligt utvärderingsmaterialet är det svårt för eleverna att berätta i synnerhet om mobbning på internet.

Skolorna bör informera både vårdnadshavarna och eleverna om hur man ingriper i mobbning och utreder situationen. Skolorna bör säkerställa att hela skolgemenskapen agerar på ett enhetligt sätt och med gemensamt överenskomna metoder i mobbningssituationer.

3. Skolorna bör reservera tillräckligt med resurser för antimobbningsarbetet.

Det är viktigt att säkerställa att skolorna har reserverat tillräckligt med tid för antimobbningsarbetet. Det är viktigt att skolorna funderar på under vilken tid det förebyggande arbetet ska utföras. Man måste också ha tillräckligt med tid för att reda ut mobbningssituationer, i synnerhet i långvariga mobbningsfall. Det är också viktigt att stärka kompetensen för detta i skolorna.

Utbildningsanordnaren ska se till att skolorna har tillräckliga personalresurser, så att antimobbningsarbetet i skolorna fungerar. Även om man har utsett ansvariga för användningen av en metod ska skolorna se till att antimobbningsarbetet hör till hela

skolgemenskapens ansvar. Även skolans ledning har en viktig roll i att engagera personalen i de gemensamma rutinerna och peka ut riktningen för antimobbningsarbetet. Enligt utvärderingsresultaten är det i många skolor bara några få namngivna personer som ansvarar för användningen av metoden, och många skolor upplevde att det är svårt att rekrytera ansvariga för metoden. Den arbetsinsats som krävs av de ansvariga, som de inte nödvändigtvis får tillräcklig separat ersättning för, kan bidra till detta. Utbildningsanordnaren bör garantera tillräckliga ekonomiska resurser för skolor som använder metoderna, så att engageringen av personal som ansvarspersoner sker på ett jämlikt sätt.

4. Parallell användning av metoder bör beaktas bättre i utvecklingen av dem.

Enligt utvärderingsmaterialet är skolorna nöjda med de metoder de använder, och många skolor använder flera antimobbningsmetoder parallellt. Det faktum att metoderna är ganska omfattande utgör en utmaning för etableringen av dem i skolorna, och kan leda till att en metod tillämpas för den egna skolans behov. Det är viktigt att de aktörer som samordnar metoderna stöder skolorna i att etablera metoderna, men skolorna bör också själva fundera på vad som stöder etableringen av metoden i den egna skolan.

För att skolorna ska engagera sig mer i användningen av metoderna bör de aktörer som samordnar metoderna fundera på om man kan fastställa minimimål för användningen av en metod, så att införandet i skolorna blir smidigare. Eftersom skolor använder flera metoder parallellt är det också bra att fundera på hur den parallella användningen av metoder görs smidig och hur skolorna kan tillämpa metoder utan att förlora de resultat man strävar efter genom användningen.

5. Den kontinuerliga utvärderingen av metoderna bör utvecklas.

Enligt utvärderingsresultaten använder skolorna i ganska liten utsträckning det utvärderingsmaterial som metoderna erbjuder för utvärdering av verksamheten. I synnerhet när det gäller metoder som använts länge är det viktigt att också fundera på hur verksamheten kan utvecklas i skolan. I många skolor samlar man bara in muntlig respons på verksamheten. Mer systematisk insamling av information gav dock enligt utvärderingsresultaten skolorna goda möjligheter att också utveckla sin verksamhet.

För att antimobbningsarbetet i skolorna ska basera sig på användning av metoder som grundar sig på forskningsevidens behövs kontinuerlig forskning för att utveckla metoderna. Man måste reservera tillräckligt med resurser och finansiering för detta. Många av de metoder som utvärderades fokuserade i första hand på att stärka gemenskapen och därigenom förebygga mobbning. Med tanke på forskningen är det också bra att fundera på genom hurdana arrangemang olika metoder kan utvärderas. I synnerhet behövs mer information om hur metoder som stödjer delaktigheten och känslan av gemenskap påverkar hela gemenskapen.

6. Elevernas och vårdnadshavarnas roll i skolornas antimobbningsarbete bör stärkas.

Mobbning förknippas med normer i kamratgruppen, som de vuxna inte alltid ser. Enligt utvärderingsresultaten skulle eleverna vilja delta mer i antimobbningsarbetet i sin skola. Elevernas delaktighet är betydelsefull för antimobbningsarbetets resultat, eftersom stämningen i skolan och de rådande normerna bland eleverna är centrala faktorer som påverkar mobbning, och det är uttryckligen eleverna själva som kan ge förstahandsinformation om dem. Mobbning är ett komplext gruppfenomen, där gruppens medlemmar har en avgörande roll i om mobbningen fortsätter. Skolgemenskapen bör ge tillräckligt med möjligheter och utrymme för elevernas egen verksamhet för att stärka antimobbningsnormen bland eleverna och stödja att alla ska få känna sig som viktiga medlemmar i skolgemenskapen.

Enligt utvärderingsresultaten skulle nästan två femtedelar av vårdnadshavarna vilja delta mer i skolans antimobbningsarbete. I stället för ensidig kommunikation bör man i skolorna fundera på hur vårdnadshavarna kan delta i verksamheten. Deltagandet kan exempelvis bestå av djupa diskussioner om fenomenet mobbning, vars mål är att skapa en gemensam förståelse mellan vårdnadshavarna och skolorna om mobbning, förebyggande av mobbning samt vad man ska göra om mobbning förekommer. I synnerhet för förebyggandet av internetmobbning är det viktigt att även eleverna och vårdnadshavarna deltar i skolans antimobbningsarbete tillsammans med skolan.

Nyckelord: mobbning, grundläggande utbildning, förebyggande, ingripande, välbefinnande i skolan

Publisher

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Title of publication

Evaluation of anti-bullying methods. Usability, sustainability and outcomes of seven methods selected for the evaluation.

Authors

Niina Rumpu, Eeva-Liisa Markkanen, Nelli Hyvärinen, Niina Anttila, Pekka Danschu, Marko Kuvaja, Micaela Romantschuk & Miia Sainio

In 2021–2022, the Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) carried out an evaluation of anti-bullying methods. The evaluation is part of the Ministry of Education and Culture's operational programme for the prevention of bullying, violence and harassment.

In this evaluation, anti-bullying methods mean operating models or programmes that are aimed at preventing bullying, intervening in bullying, or both and that are organised, developed and monitored by external actors instead of the schools themselves. In this evaluation, anti-bullying measures mean bullying prevention, intervention and aftercare. The purpose of aftercare is to ensure appropriate support after an instance of bullying. In addition to anti-bullying measures, methods can also include broader measures aimed at strengthening wellbeing and peaceful working conditions at school.

The evaluation provides information about the good practices and operating methods of the evaluated anti-bullying methods and highlights areas that both the schools using the methods and the actors coordinating them should pay attention to in order to ensure that the methods work as intended. The purpose of the evaluation is not to set the different anti-bullying methods against each other or compare their superiority, but to disseminate information on the effective practices of different methods and highlight the needs to develop them.

In autumn 2021, FINEEC organised an open call for all actors coordinating anti-bullying methods used in basic education in Finland. The total number of applications received was 27. Based on pre-determined evaluation criteria, a total of seven methods were selected for the evaluation. Because the aim of the evaluation was to produce information on different methods and their suitability to different situations, methods focusing on different anti-bullying measures and different needs were selected for the evaluation. The choice of methods was also influenced by their use in Finland: only methods that are currently used in Finnish schools were deemed eligible

for the evaluation. The selected methods were Gutsy Go, B-Stop, KiVa Koulu, the Safety Skills Education model of Oulu, the Peer Support programme, mediation at school (Verso and Resto) and peer support activities.

The anti-bullying methods selected for the evaluation are different in terms of their objectives, influencing mechanisms and operating methods. The starting points and framework of each method have been taken into account in the evaluation. The methods were evaluated through three cross-cutting terms that were formulated to implement the evaluation: the usability of the method, sustainability and the outcome. These themes were defined utilising recent research data, according to which effective anti-bullying methods have certain factors in common.

The evaluation data consisted of self-evaluations carried out by the actors coordinating the methods included in the evaluation, instructions and materials related to the use of the methods and school surveys in which school staff, pupils and guardians evaluated both their school's anti-bullying measures in general and one of the methods included in the evaluation in particular. Responses to the survey were received from 245 members of school staff, 12,081 pupils and 2,111 guardians. In addition to this, supplementary data was collected through group interviews with school staff and pupils. This evaluation report presents results regarding the usability, sustainability and outcomes of the methods included in the evaluation.

Anti-bullying measures are significantly influenced by the operating culture of the school, which is not always consistent with the anti-bullying method used by the school. According to the evaluation results, schools apply anti-bullying methods and link them to each other in various ways. Almost one third of schools reported using more than one method as their primary anti-bullying method. This makes it challenging to evaluate the outcomes of individual methods and the anti-bullying measures of schools solely on the basis of the used method. Although school staff, pupils and guardians are primarily satisfied with the anti-bullying work of schools, continuous development of operating methods is needed. Particular attention should be paid to ensuring that subtle, indirect bullying is also intervened in consistently.

According to the evaluation, the usability of the methods was contributed to by clear instructions and easy-to-use materials suitable for the school. The usability of methods was deemed stronger in schools where the role of the evaluated method was deemed significant in terms of bullying prevention and intervention.

The sustainability of methods in schools was facilitated by staff that was committed to the use of the method, support from management and the integration of the method into other school operations and efforts to improve wellbeing. Unfortunately, in many schools responsibility for using anti-bullying methods rested with only a few individuals, making the integration of the method into the everyday operations of the school more challenging. This also puts the continued use of the method at risk due to possible staff changes. The sustainability of anti-bullying methods was stronger in schools where the role of the method in bullying prevention work was clear.

Anti-bullying work requires schools to constantly monitor situations and evaluate and develop their operations. However, according to the evaluation results, the evaluation of the use of anti-bullying methods and the development of anti-bullying measures were limited in many schools. Even in schools where a particular anti-bullying method has been used for a long time and its measures have been integrated into everyday operations, it is important to keep evaluating measures systematically and continue developing them.

Based on the evaluation results, the following recommendations were issued:

1. Schools should clarify the role of anti-bullying methods in bullying prevention work.

To make the bullying prevention efforts of schools more structured, they should be made a part of schools' annual plans. Different functions and events aimed at increasing community cohesion and participation should be included in schools' annual plans to make them a natural part of the everyday operations of schools and prevention work. Sufficient amount of lessons or hourly resources should be reserved for the use of anti-bullying methods and going over matters related to them. However, it is important to keep in mind that, in addition to individual lessons, bullying prevention should also be integrated into the everyday operation and teaching of schools.

According to the evaluation data, pupils and guardians are not sufficiently aware of how bullying is prevented in schools. From the perspective of preventive work, it is important to define what is meant by the preventive work of the school, what it encompasses and what is the role of the used anti-bullying method in this work. As regards bullying prevention work, it is essential for pupils and guardians to be aware of the measures aimed at preventing bullying at school. It is also important for schools to provide pupils and guardians with information about these measures so as to increase their understanding of the complexity of the bullying phenomenon.

2. Bullying intervention methods should be made visible.

According to the evaluation data, many pupils and guardians were not aware of how schools intervene in bullying. This can contribute to pupils being too afraid to report bullying that they experience or witness because they are unaware of how instances of bullying are handled by the school. The fact is that school staff do not notice all instances of bullying, and according to the evaluation data, pupils find it difficult to report online bullying, in particular.

Schools should inform both guardians and pupils of how reported bullying is intervened in and of the methods used to investigate situations. Schools should also ensure that the entire school community operates consistently and uses mutually agreed-upon methods to handle instances of bullying.

3. Schools should reserve sufficient resources for anti-bullying work.

It is important to ensure that schools reserve a sufficient amount of time for carrying out anti-bullying work. It is also important for schools to consider the time frame of their bullying prevention efforts. Sufficient time must also be reserved for investigating bullying situations, especially in cases of prolonged bullying. It is also important to strengthen the knowledge related to this matter in schools.

Education providers should allocate sufficient personnel resources for schools so that their bullying prevention efforts are effective. Even if responsibility for the use of an anti-bullying method has been assigned to specific people, it is important for schools to ensure that the entire school community takes responsibility for anti-bullying work. School management also plays an important role in ensuring that the staff is committed to shared operating methods and in directing anti-bullying work. According to the evaluation results, in many schools the responsibility for the use of an anti-bullying method rested with only a few designated persons, and in many schools it was felt that it is difficult to recruit persons who could be assigned responsibility for a method. One of the factors contributing to this could be the amount of work involved, which is not always subject to sufficient separate compensation. With this in mind, education providers should guarantee sufficient financial resources for schools that use anti-bullying methods to ensure that the assignment of responsibility for methods is carried out equally and fairly.

4. The concurrent use of different anti-bullying methods should be more effectively considered in their development.

According to the evaluation data, schools are satisfied with the anti-bullying methods that they use, and many schools use several anti-bullying methods concurrently. One factor contributing to challenges related to the adoption of anti-bullying methods at schools is their laboriousness, which may lead to schools adapting methods to their own needs. As such, it is important for the actors coordinating the methods to provide schools with support for their adoption, in addition to which schools should also consider which factors support their adoption of anti-bullying methods.

To facilitate the commitment of schools to using anti-bullying methods, the actors coordinating the methods should consider whether it would be possible to define minimum objectives for the use of the methods to facilitate their adoption at schools. Since schools use several methods concurrently, it is also worth considering how this concurrent use could be facilitated and how schools could apply the methods without compromising the desired outcomes.

5. The continuous evaluation of the methods should be developed.

According to the evaluation results, schools make rather little use of the evaluation material that the methods provide for evaluating measures. Especially in the case of methods that have been used for a long time, it is important to also consider how schools could develop measures. Many schools only collect oral feedback about measures. However, according to the evaluation results, more systematic data collection provided schools with good opportunities to also develop their own operations.

If the anti-bullying work of schools is to be based on evidence-based methods, the methods need to be developed through continuous research. This can only be done if sufficient resources and funding is reserved for this purpose. Many of the methods included in the evaluation were primarily focused on strengthening community cohesion for the purpose of preventing bullying. From a research perspective, it is also worth considering what kind of approaches are suitable for evaluating different methods. In particular, more information is needed about how methods supporting participation and community cohesion affect the community as a whole.

6. The role of pupils and guardians in the anti-bullying work of schools should be strengthened.

One of the factors that affect bullying are the norms of the peer group, which are not always visible to adults. According to the evaluation results, pupils would like to be more involved in the anti-bullying work of their own schools. The involvement of pupils is relevant from the point of view of the outcomes of anti-bullying work, as the atmosphere at school and the prevailing social norms among pupils are important factors affecting bullying, information on which can be obtained primarily from the pupils themselves. Bullying is a complex group phenomenon, with the members of the group playing a crucial role in whether it continues. As such, the school community should provide sufficient opportunities and space for the pupils' own activities that strengthen anti-bullying norms among pupils and support everyone being able to feel like an important member of the school community.

According to the evaluation results, nearly two out of five guardians would have liked to be more involved in the anti-bullying work of schools. Instead of carrying out one-way communications, schools should consider different ways of involving guardians in their measures. This involvement could consist of e.g. in-depth discussion about the bullying phenomenon, with the aim of building understanding between guardians and schools on bullying, its prevention and what should be done if bullying occurs. Especially in terms of preventing online bullying, it is important for pupils and guardians to also participate in the anti-bullying work of schools.

Keywords: bullying, basic education, prevention, intervention, school wellbeing

Tiivistelmä	3
Sammanfattning.....	9
Summary	15
1 Johdanto	25
2 Arvioinnin tausta	29
2.1 Kiusaaminen ilmiönä	30
2.2 Kiusaamisen esiintyvyys.....	34
2.3 Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen keinot	37
3 Arvioinnin tehtävät ja toteuttaminen.....	43
3.1 Arvioinnin tavoitteet ja rajaukset	44
3.2 Arvioinnin toteuttajat	45
3.3 Arvioinnin läpileikkaavat teemat	46
3.4 Kehittävä arviointi.....	48
3.5 Kohderyhmät ja aineistot.....	49
3.6 Tulosten analysointi	51
3.7 Luotettavuus.....	52
4 Gutsy Go	55
4.1 Menetelmän kuvaus.....	57
4.2 Arviointiaineisto	59
4.3 Käytettävyys	60
4.4 Juurrutettavuus.....	63
4.5 Tuloksellisuus	66
4.6 Pohdinta	70

5	K-O.....	75
5.1	Menetelmän kuvaus.....	77
5.2	Arviointiaineisto.....	79
5.3	Käytettävyys.....	80
5.4	Juurrutettavuus.....	81
5.5	Tuloksellisuus	83
5.6	Pohdinta	86
6	KiVa Koulu	89
6.1	Menetelmän kuvaus.....	91
6.2	Arviointiaineisto.....	92
6.3	Käytettävyys	94
6.4	Juurrutettavuus.....	104
6.5	Tuloksellisuus	110
6.6	Pohdinta	116
7	Oulun tunne- ja turvataitokasvatus	121
7.1	Menetelmän kuvaus.....	123
7.2	Arviointiaineisto.....	124
7.3	Käytettävyys	126
7.4	Juurrutettavuus.....	133
7.5	Tuloksellisuus	139
7.6	Pohdinta	144
8	Tukioppilastoiminta	149
8.1	Menetelmän kuvaus.....	151
8.2	Arviointiaineisto.....	154
8.3	Käytettävyys	155
8.4	Juurrutettavuus.....	170
8.5	Tuloksellisuus	177
8.6	Pohdinta	183

9	Verso-sovittelu	187
9.1	Menetelmän kuvaus.....	189
9.2	Arviointiaineisto	191
9.2	Käytettävyys	193
9.3	Juurrutettavuus.....	206
9.5	Tuloksellisuus	211
9.6	Pohdinta	216
10	Vänelevsverksamheten	219
10.1	Beskrivning av metoden	221
10.2	Utvärderingsmaterial.....	223
10.3	Användbarhet.....	224
10.4	Förankring	235
10.5	Resultat.....	238
10.6	Reflektioner	243
11	Yhteenveto.....	247
	Lähteet	255

Johdanto

1

Kansallinen koulutuksen arvioitokeskus Karvi sai opetus- ja kulttuuriministeriöltä keväällä 2021 pyynnön arvioida perusopetuksessa käytössä olevia kiusaamisen vastaisia menetelmiä. Tässä raportissa tarkastellaan seitsemää arviointiin mukaan valittua kiusaamisen ennaltaehkäisyyn, siihen puuttumiseen tai näihin molempiin kohdistuvaa menetelmää. Arvioinnin tarkoituksena on tuottaa tietoa erilaisista kiusaamisen vastaisista menetelmistä niiden käytettävyyden, juurrutettavuuden ja tuloksellisuuden näkökulmista.

Perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Vaikka kiusaaminen on tutkimusten mukaan Suomessa vähentynyt 2000-luvulla, yhä edelleen liian moni lapsi tai nuori kokee kiusaamista kouluyhteisössään tai vapaa-ajallaan. Esimerkiksi Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) Kouluterveyskyselyn mukaan perusopetuksen 4. ja 5. luokan oppilaista kahdeksan prosenttia kertoi kevään 2021 kyselyssä kokeneensa kiusaamista viikoittain. Perusopetuksen yläluokilla toistuvasti kiusatuksi joutuu kuusi prosenttia oppilaista. (Helakorpi & Kivimäki 2021.) Tämä tarkoittaa sitä, että keskimäärin jokaisessa koululuokassa on vähintään yksi oppilas, joka joutuu säännöllisen kiusaamisen kohteeksi.

Kiusaaminen vaikuttaa kielteisesti sitä kohtaavan lapsen ja nuoren kehitykseen sekä oppimisen edellytyksiin. Kiusaamisella on tutkimusten mukaan myös kauaskantoisemmat seuraukset, sillä se voi vaikuttaa opintoihin kiinnittymiseen, sosiaalisten suhteiden luomiseen tai mielenterveyteen myöhemmässä elämässä (Moore ym. 2017). Tästä syystä kiusaamisen ennaltaehkäisy ja siihen puuttuminen on erittäin tärkeää.

Suomen perustuslaissa (731/1999) sanotaan, että jokaisella on oikeus koskemattomuuteen ja turvallisuuteen. Myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa kielletään lapsen syrjiminen, lapseen kohdistuva väkivalta ja välinpitämätön kohtelu (Lasten oikeuksien sopimus). Perusopetuslain (POL 628/1998) mukaan jokaisella lapsella on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön ja jokaisella oppilaalla on myös velvollisuus käyttäytyä muita kiusaamatta ja syrjimättä. Sanna Marinin hallitusohjelmaan on kirjattu nollatoleranssin asettaminen koulukiusaamiselle. Hallitusohjelman mukaan oppilaille ja opiskelijoille sekä oppilaitosten henkilöstölle tarjotaan kiusaamisen tunnistamiseen ja siihen puuttumiseen liittyvää koulutusta. Tärkeää on myös ottaa huomioon syrjivän kiusaamisen

tunnistaminen ja sen ennaltaehkäisy. (Hallitusohjelma 2019.) Tähän liittyen opetus- ja kulttuuriministeriö on käynnistänyt toimenpideohjelman kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi varhaiskasvatuksessa, kouluissa ja oppilaitoksissa (2021). Yhtenä ohjelman toimenpiteenä on määritelty kiusaamista ehkäisevien, hyvinvointia ja työrauhaa lisäävien menetelmien arviointi.

Tässä arvioinnissa kiusaamisella tarkoitetaan yleisesti tutkimuskirjallisuudessa käytettyä määritelmää, jonka mukaan kiusaaminen on puolustuskyvyttömän oppilaan tahallista vahingoittamista (Olweus 1993; Salmivalli 2010). Kiusaaminen ilmionä liittyy myös läheisesti koulujen työrauhaan sekä yksilön ja koko yhteisön hyvinvointiin. Hyvinvoinnin ja työrauhan parantamista tarkastellaan tässä arviointihankkeessa pääsääntöisesti kiusaamisen ehkäisemisen näkökulmasta. Kiusaamisen ehkäiseminen luo omalta osaltaan koko opiskeluyhteisön hyvinvointia ja voi sitä kautta myös vaikuttaa työrauhan parantamiseen.

Esimerkiksi yhteisöllisyys, tunne- ja vuorovaikutustaidot, osallisuus ja muiden huomioiminen ovat asioita, jotka sekä ylläpitävät koulun ja luokan työrauhaa että samalla myös voivat vähentää kiusaamista. Näiden taitojen opettelu on myös osa opetussuunnitelmaa ja siten kiinteästi sidoksissa koulujen arkeen. Nopea puuttuminen esille tullessiin ongelmatilanteisiin ylläpitää sekä työrauhaa että ehkäisee kiusaamisen jatkumista. Näillä kaikilla asioilla on yhteys myös oppilaiden hyvinvointiin. Vaikka hyvinvointi voidaan ymmärtää ja määritellä hyvin monella eri tavalla, liitetään se tässä arvioinnissa tiiviisti kiusaamisen ehkäisemiseen ja työrauhan ylläpitämiseen ja niiden kautta toteutettavaan yhteisölliseen ja yksilölliseen hyvinvointiin. Perusopetuksen osalta hyvinvointi liittyy tässä arvioinnissa läheisesti kouluhyvinvoinnin näkökulmaan. Tässä arvioinnissa sillä tarkoitetaan oppilaiden ja koulun henkilökunnan kokonaisvaltaista hyvinvointia koulu yhteisössä. Kouluhyvinvoinnin perinteisestä määritelmästä poiketen tässä arvioinnissa hyvinvointiin ei liitetä sen fyysistä ulottuvuutta, vaan keskitytään enemmänkin tarkastelemaan hyvinvointia sen psyykkisistä, sosiaalisista ja pedagogisista näkökulmista (Harinen & Halme 2012).

Kouluissa käytössä olevia kiusaamisen vastaisia menetelmiä ei ole aiemmin Suomessa arvioitu kansallisella tasolla. Koulujen kiusaamisen vastaisen työn tueksi on tarjolla erilaisia kiusaamista ehkäiseviä sekä kiusaamiseen puuttuvia menetelmiä ja toimintamalleja. Osa menetelmistä on ollut käytössä ja niitä on kehitetty pitkään, toisaalta koulujen käyttöön kehitetään jatkuvasti myös uusia menetelmiä ja toimintatapoja kiusaamisen ehkäisemiseksi. Karvin toteuttama arviointi koskee perusopetukseen kohdennettuja kiusaamisen vastaisia menetelmiä. Menetelmällä tarkoitetaan tässä arvioinnissa erilaisia kiusaamisen vastaisia toimintamalleja ja ohjelmia, joiden tavoitteena on kiusaamisen ehkäiseminen, siihen puuttuminen tai kiusaamisen jälkihoito, eli tarpeenmukaisen tuen järjestäminen kiusaamistilanteen jälkeen.

Tämä arviointi tuottaa tietoa opetuksen järjestäjille, kouluille sekä kiusaamisen vastaisesta työstä kiinnostuneille siitä, miten kiusaamisen vastaisia menetelmiä kouluissa käytetään, miten ne saadaan juurtumaan osaksi koulun arkea sekä millaisia tuloksia menetelmien käytöllä saadaan. Arvioinnin tuloksia voidaan hyödyntää sekä koulujen oman kiusaamisen vastaisen työn kehittämisessä että kiusaamisen vastaisten menetelmien kehittämisessä. Arviointi on osa opetus- ja kulttuuriministeriön toimenpideohjelmaa kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi. Arvioiti tuottaa tietoa koulutuksen arviointisuunnitelman 2020–2023 painopistealueisiin, jotka liittyvät koulutusjärjestelmän toimivuuden lisäämiseen, jatkuvan kehittämisen tukemiseen sekä yhdenvertaisuuden edistämiseen.

Arvioinnin tausta

2

2.1 Kiusaaminen ilmiönä

Kiusaamisen määritelmästä käydään tutkimuskirjallisuudessa edelleen jatkuvasti keskustelua. Kouluissa kiusaamisesta käytetään usein tutkimuskirjallisuudesta tuttua määritelmää, jonka mukaan ”kiusaamista on se, kun yhdelle ja samalle oppilaalle aiheutetaan toistuvasti vahinkoa tai pahaa mieltä. Tekijöinä on joku tai jotkut, joita vastaan kiusatun on vaikea puolustautua” (Olweus 1993; Salmivalli 2010). Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen joka toinen vuosi toteutettavassa Kouluterveyskyselyssä kiusaamisella tarkoitetaan tilannetta, jossa toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee epämiellyttäviä asioita jollekin oppilaalle. Tässä yhteydessä kiusaamiseksi on määritelty myös oppilaaseen kohdistuva toistuva kiusoittelu sellaisella tavalla, josta hän ei pidä. Määritelmässä painotetaan, että kiusaamisena ei kuitenkaan pidetä sitä, jos kaksi samanvahvuista oppilasta riitelee. (THL 2019a.) Kiusaamisen määritelmää tarvitaan, jotta ilmiön luonnetta voidaan ymmärtää, kuvata, tutkia ja arvioida.

Kiusaaminen on ilmiönä monimuotoinen ja usein sen erottaminen muusta loukkaavasta kohtelusta ja ei-toivotusta toiminnasta on haasteellista. Kaikkeen koulussa esiin tulevaan epäasialliseen käytökseen on puututtava kunkin tilanteen edellyttämällä tavalla. Kiusaamisella on ominaispiirteitä, jotka erottavat sen esimerkiksi oppilaiden välisestä riitelystä, erimielisyydestä, häirinnästä tai yksittäisestä väkivaltatilanteesta. Näitä nimenomaan kiusaamiselle ilmiönä tyypillisiä piirteitä ovat esimerkiksi toistuvuus ja jatkuvuus, valtaepätasapaino, tekojen tarkoituksellisuus ja tietoisuus niiden tahallisuudesta. Kiusaamisessa on usein kyse ryhmäilmiöstä. Kiusaamiselle ilmiönä tyypillisten piirteiden vuoksi kiusaamiseen puuttuminen edellyttää erilaisia toimintatapoja kuin yksittäiseen erimielisyyteen tai loukkaavaan tilanteeseen puuttuminen. (Laitinen ym. 2020.)

Kiusaaminen jää kuitenkin usein koulun aikuisilta tunnistamatta (esim. Julin & Rumpu 2018). Oppilaiden keskinäisissä suhteissa on erilaisia kahnauksia, loukkaavaa kohtelua, ulossulkemisen kokemuksia ja konflikteja, joiden tuominen aikuisten tietoon saattaa tuntua oppilaista hankalalta silloin, kun ne eivät ole selkeärajaisia ja määriteltävissä kiusaamiselle tyypillisten piirteiden mukaisesti (Huilla & Juvonen 2020). Myös internetissä ja sosiaalisessa mediassa tapahtuva kiu-

saaminen on osaltaan haastanut perinteistä kiusaamisen määrittelyä, sillä yksittäisellä teolla ja tilanteella on digitaalisissa ympäristöissä pitkäkestoiset seuraukset, eikä teon tietoisuutta ole yhtä helppo tunnistaa (Strohmeier 2022; Camerini ym. 2020). Tutkimuksissa on myös tuotu esiin, että aikuisten ja lasten käsitys kiusaamisesta on hyvin erilainen. Aikuisilla ja lapsilla on usein keskenään ristiriitainen ymmärrys kiusaamisen ilmiöstä: he esimerkiksi määrittelevät kiusaamisen eri tavoin ja ymmärtävät tilanteita kiusaamiseksi ja muiksi konflikteiksi eri tavoilla (Jeffrey & Stuart 2020). Oppilaiden kokemuksia kartoitettaessa on noussut esiin, että he myös toivovat aikuisten puuttuvan kiusaamiseen herkemmin (esim. Huilla & Juvonen 2020; MLL 2021). Lasten, nuorten ja aikuisten määritelmät kiusaamisesta voivat myös erota toisistaan (Jeffrey & Stuart 2020) ja tämä voi vaikuttaa kiusaamisen havaitsemiseen. Kiusaamisen määrittelyyn liitetty piirre sen pitkäkestoisuudesta ja toistuvuudesta on eräällä tavalla ristiriidassa kiusaamisen ehkäisyn kannalta, jossa tärkeänä pidetään juuri varhaista puuttumista (Hamarus & Kaikkonen 2011). Kiusaamisen ehkäisemisen kannalta onkin tärkeää puuttua epäasialliseen kohteluun heti sen ilmetessä, ennen kuin siitä alkaa tulla toistuvaa. Kouluissa voi myös ajoittain esiintyä oppilaiden välistä loukkaavaa kohtelua, joka voi esiintyä satunnaisina ilkeinä puheina ja ulkopuolelle jättämisenä, ja joka voi vähitellen johtaa kiusaamiseen, jos siihen ei puututa ajoissa (MLL 2021).

Kiusaamisen määrittelyä haastaa se, että eri osapuolet saattavat kokea tilanteet eri tavoin. Aina kiusaamiseksi koettuja tekoja ei ole tarkoitettu loukkaaviksi. Varsinaisen toiminnan lisäksi kyse on myös ryhmän kokemuksista tai suhtautumisesta. Kiusaaminen on ryhmäilmiö, jossa ryhmä omalla toiminnallaan ylläpitää kiusaamista. Vaikka suurin osa oppilaista ei hyväksyisikään kiusaamista, voivat he omalla toiminnallaan ylläpitää sitä omaksumalla esimerkiksi hiljaisen hyväksyjän roolin. (Salmivalli 2010.) Sillä, millaisia rooleja lapset omaksuvat ja miten he toimivat kiusaamistilanteissa, on merkitystä kiusaamisen jatkumisen kannalta (Kärnä ym. 2010; Saarento & Salmivalli 2015). Viimeaikaisessa tutkimuksessa kiusaaminen nähdään ensisijaisesti sosiokulttuurisena ilmiönä. Lapset ja nuoret ovat jatkuvasti erilaisten yhteisöjen ympäröimiä ja vuorovaikutuksessa näiden ympäristöjen kanssa. Kiusaaminen on siten monimutkainen sosiaalinen ilmiö, johon vaikuttavat erilaiset tekijät erilaisissa yhteisöissä ja vuorovaikutustilanteissa. Ryhmän jäsenet vaikuttavat niihin arvoihin ja normeihin, jotka hyväksytään tai joihin vähitellen sopeudutaan. (Repo 2015.)

Perinteistä kiusaamisen määritelmää on viime aikoina myös kyseenalaistettu niin tutkimuksessa kuin koulujen arjessakin (Hellström ym. 2021). Erityisesti vaatimus kiusaamisen määritelmään kuuluvasta pitkäkestoisuudesta ja toistuvuudesta kiusaamista määrittelevinä piirteinä on kyseenalaistettu. Lisäksi internetissä ja sosiaalisessa mediassa tapahtuva kiusaaminen on osaltaan haastanut perinteistä määrittelyä, sillä yksittäisellä teolla ja tilanteella on digitaalisissa ympäristöissä pitkäkestoiset seuraukset eikä teon tietoisuutta ole yhtä helppo tunnistaa.

Tässä arvioinnissa kiusaamisella tarkoitetaan nimenomaan yllä kuvatun määritelmän mukaisesti puolustuskyvyttömän oppilaan tahallista vahingoittamista. Vaikka perinteistä määritelmää voidaan kyseenalaistaa, sitä käytetään tässä arvioinnissa siitä syystä, että se on edelleen vakiintuneesti käytössä kouluissa ja näin ollen käsitteenä sekä koulun aikuisille että oppilaille tutuin ja selkein määritelmä kiusaamiselle. Kiusaamisilmiön moninaisuutta kuvastaa myös se, että arviointiin mukaan valitut kiusaamisen vastaiset menetelmät ovat erilaisia niin tavoitteiltaan, vaikutusmekanismeiltaan kuin toimintatavoiltaan. Arvioinnissa on pyritty huomioimaan kunkin menetelmän omat lähtökohdat ja tavat määritellä kiusaaminen ja kuvata sitä.

Kiusaamisen muodot

Kiusaamista voi ilmetä monella tavalla. Yleisimmin se jaotellaan tutkimuskirjallisuudessa suoraksi tai epäsuoraksi kiusaamiseksi. Toinen tapa kuvata erilaisia kiusaamisen muotoja on erottaa toisistaan fyysinen, psyykkinen ja sanallinen kiusaaminen. Yleisimmin kiusaaminen on sanallista, kuten toisen oppilaan haukkumista, nimittelyä, pilkkaamista tai naurunalaiseksi tekemistä. Kiusaamiseen voi liittyä myös fyysisiä piirteitä, kuten tönimistä, lyömistä tai potkimista, tai se voi kohdistua kiusatun omaisuuteen esimerkiksi tavaroiden rikkomisena. Epäsuorana kiusaamisena voidaan puolestaan pitää ryhmän ulkopuolelle sulkemista sekä juorujen tai valheiden levittämistä. (Laitinen ym. 2020; MLL 2021; Repo 2015.)

Kiusaamisen lisäksi koulussa esiintyy paljon muutakin epäasiallista ja loukkaavaa kohtelua. Kiusaamiseen lähikäsitteitä ovat syrjintä tai syrjivä kiusaaminen sekä häirintä. Ulkonäköön, sukupuoliin, ihonväriin, kieleen, etnisyyteen, perheeseen, vammaisuuteen tai uskontoon liittyvää kiusaamista voidaan pitää syrjivänä kiusaamisena. Häirintää ovat esimerkiksi ulkonäköä koskevat kommentit, pelottelu, seksuaaliset vihjailut tai muu epämiellyttävä toiminta, kuten nolaaminen tai haukkuminen muiden kuullen. (Laitinen ym. 2020.)

Sosiaalisen median käytön lisääntyessä myös kiusaaminen on laajentunut internettiin. Netti- tai verkkokiusaamisella tarkoitetaan internetissä tai siihen liitettyjen laitteiden välityksellä tapahtuvaa kiusaamista. Se voi ilmetä esimerkiksi ilkeinä kommentteina, kuvina, uhkauksina tai toisen ihmisen nolaamisena tai pelotteluna sosiaalisessa mediassa, peleissä tai muualla netissä. Netti-kiusaamisena voidaan pitää myös tällaisen haitallisen sisällön jakamista tai tykkäämistä netissä sekä kiusaajan ja uhrin välisiä kahdenkeskisiä viestejä. (Laitinen ym. 2020; MLL 2021.)

Kiusaaminen voi joskus ilmetä tekoina, jotka täyttävät rikoksen tunnusmerkistön. Kiusaaminen voi esimerkiksi olla yksityiselämää loukkaavan tiedon levittämistä tai kunnianloukkausta, jos joku esittää toisesta valheellisen tiedon tai vihjauksen, joka aiheuttaa kohteelleen vahinkoa ja kärsimystä. Kiusaamiseen voi liittyä myös laitton uhkaus, jolloin kohteena olevalla henkilöllä on perusteltu syy pelätä oman turvallisuutensa puolesta. Uhkaus voi tapahtua kasvotusten tai muiden välineiden, kuten sosiaalisen median kautta. Muita verkossa tapahtuvia kiusaamiseen liittyviä rikoksia voivat olla esimerkiksi identiteettivarkaus, viestintärauhan rikkominen tai tietoliikenteen häirintä. Joskus kiusaaminen voi ilmetä kiusatun omaisuuteen kohdistuvana vahingontekona, näpistyksenä, varkautena tai kiristyksenä, jolloin se myös täyttää rikoksen piirteet. Pahimmillaan kiusaamiseen voi liittyä myös vainoamista, pahoinpitelyä tai seksuaalirikoksia. Rikosoikeudellinen rangaistusvastuu alkaa, kun tekijä täyttää 15 vuotta ja hänen todetaan olleen syyntakeinen tekoonsa. Kuitenkin myös alle 15-vuotiaan rikosepäilystä voidaan käynnistää esitutkina. Vahingonkorvausvelvollisuudessa ei ole alaikäraja, joten myös alle 15-vuotias on vahingonkorvausvelvollinen tekemästään vahingosta. (Laitinen ym. 2020.)

Kiusaamisen seuraukset

Kiusaamisen ehkäiseminen on ensiarvoisen tärkeää lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta. Kiusaaminen voi vaikuttaa sekä kiusaamista kokeneeseen oppilaaseen että oppilaisiin, jotka ovat kiusanneet muita. Kokemukset kiusaajana tai uhrina ovat yhteydessä lapsen identiteetin

muotoutumiseen, ja kiusaajan tai kiusatun rooli tulee osaksi lapsen minäkuvaa (Repo 2015). Se, miten kiusaaminen vaikuttaa lapseen tai nuoreen, on hyvin yksilöllistä, mutta kiusaamisella voi olla aikuisikään asti vaikuttavia seurauksia (Schoeller ym. 2018; Wolke ym. 2015; Oncioiu ym. 2021). Kiusatuksi tuleminen lisää turvattomuuden tunnetta ja uhkaa myös yksilön terveyttä, hyvinvointia ja koulumotivaatiota. Kiusaamisella on yhteyttä myös nuorten mielenterveyteen sekä itsetunnon kehittymiseen. Osalla kiusaamisen kokemukset voivat myös vaikuttaa aikuisiällä esimerkiksi ihmissuhteiden luomiseen. (THL 2019a.)

Usein kiusaamiseen liittyy myös yksinäisyys, joka tutkimuksissa näyttäytyy sekä riskitekijänä kiusatuksi joutumiselle että sen seurauksena (Pavri 2015). On vaikea määritellä, onko yksinäisyys riski tulla kiusatuksi vai johtuuko yksinäisyys siitä, että kiusaaminen on karkottanut ystäviä (Moore ym. 2017; Kochenderfer-Ladd & Wardrop 2001). Yksinäisyys on hyvin yksilöllinen kokemus, ja sitä voi olla vaikea arvioida ulkoapäin. Myös kaveriporukassa mukana oleva voi tuntea itsensä yksinäiseksi (Junttila 2019). Haasteet vertaissuhteissa lisäävät yksinäisyyden kokemuksia, joten on erityisen tärkeää kiinnittää vertaisryhmän vuorovaikutuksen rakentamiseen huomiota jo varhain (Repo 2015). Kouluterveyskyselyn (THL 2021) mukaan tytöt kokevat yksinäisyyttä poikia enemmän. Viimeisimmän kyselyn mukaan noin joka neljäs kyselyyn vastannut tyttö tunsi itsensä yksinäiseksi melko usein tai jatkuvasti. Pojista yksinäisyyttä koki noin 10 prosenttia. MLL:n toteuttaman tutkimuksen mukaan alakoululaisista 15 prosentilla ja yläkoululaisista 18 prosentilla ei ollut yhtään ystävää koulussa. Sekä ala- että yläkouluissa oli noin viisi prosenttia lapsia, jotka olivat kokeneet kiusaamista, eikä heillä ollut koulussa yhtään ystävää. Tulosten mukaan ne lapset ja nuoret, joilla ei ollut koulussa ystäviä, kokivat koulun ilmapiirin ja mahdollisuuden olla oma itsensä koulussa huonommiksi kuin ne, joilla oli koulussa ystäviä. (MLL 2021.) Jo yksikin läheinen ystävyysuhde näyttää tutkimusten mukaan kuitenkin suojaavan yksilöä kiusaamisen pitkäkestoisilta vaikutuksilta. Jos kiusaamisesta huolimatta lapsella on joitakin vertaissuhteita ja kokemuksia ryhmään kuulumisesta, joissa hän voi saada hyväksyntää, eivät kiusaamisen kauaskantoisemmat vaikutukset ole niin selkeitä. Myös kotoa saatu tuki ja turva ovat yksi suojaava tekijä kiusaamisen vaikutuksilta. (Salmivalli 2010.)

Kiusaamisella on yhteyttä myös lapsen ja nuoren kokemuksiin yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta. MLL:n tutkimuksen mukaan ne, joita oli kiusattu koulussa, kokivat luokkansa ilmapiirin huonommaksi ja osallistumismahdollisuutensa koulussa heikommiksi kuin ne oppilaat, joita ei ollut kiusattu (MLL 2021). Kouluterveyskyselyn tulokset ovat samansuuntaisia. Tulosten mukaan sekä kiusatuilla että kiusaajilla oli muita oppilaita matalampi kokemus osallisuudesta. Erityisesti yläluokilla osallisuuden kokemus oli sitä alhaisempi, mitä useammin oppilas osallistui muiden kiusaamiseen tai tuli itse kiusatuksi. Osallisuuden kokemus on keskeinen osa hyvinvointia. Kiusaamisen yhteys osallisuuden kokemukseen viittaa lasten ja nuorten heikentyneeseen hyvinvointiin ja voi siten vaikuttaa nuoren tulevaisuuden näkemyksiin ja tulevien valintojen tekemiseen. (Virrankari ym. 2020.)

Vuonna 2020 toteutetussa Karvin arvioinnissa (Goman ym. 2020) tuli esiin, että peruskoulun aikaisilla kiusaamiskokemuksilla on yhteyttä myös nuoren opiskeluun ja jatko-opintoihin siirtymiseen. Arviointitulosten mukaan koko peruskouluajan kiusatuksi tulleet nuoret kokivat itsetuntemuksensa sekä päätöksentekotaitojensa kehittyneen peruskouluaikana heikommin, kuin ne nuoret, joita ei ollut kiusattu. Kiusatuksi tulleet nuoret kokivat myös saaneensa heikommin

tukea jatko-opintoihinsa liittyvissä valinnoissa, ja he kokivat, ettei heitä ollut kannustettu monipuolisesti pohtimaan erilaisia jatko-opintovaihtoehtoja. Kiusaamista kokeneet nuoret olisivat myös kaivanneet opinto-ohjaajalta enemmän keskusteluaikaa. Kiusaaminen voi vaikuttaa myös nuoren valitsemiin valinnaisaineisiin, jos hän pyrkii karttamaan sellaisia valintoja, joihin kiusaaja osallistuu. Tämä saattaa vaikuttaa itsetunnon kehittymiseen ja sitä kautta myös ammatinvalintaan. (Hamarus 2008.)

Peruskouluaikaiset kiusaamiskokemukset heijastuivat Karvin arviointitulosten mukaan myös toisen asteen opintoihin erityisesti sosiaalisen kiinnittymisen kannalta. Peruskoulussa toistuvasti kiusatuksi tulleet opiskelijat eivät tunteneet kuuluvansa yhtä kiinteästi osaksi opiskelijaryhmää uudessa oppilaitoksessaan, kuin ne opiskelijat, joita ei peruskoulussa ollut kiusattu lainkaan. Peruskoulussa kiusaamista kokeneet nuoret myös arvioivat mahdollisuutensa saada vertaistukea uudessa oppilaitoksessaan muilta opiskelijoilta hieman heikommaksi. (Goman ym. 2020.) Kiusaamiskokemukset heijastuvat myös toisen asteen opiskelijoiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksiin sekä heidän vaikuttamisvalmiuksien kehittymiseen (Hakamäki-Stylman ym. 2021). Tämä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa siinä, että varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa luodut vertaissuhdetaidot sekä niissä mahdollisesti koetut epäonnistumiset ja torjunnat vaikuttavat myöhempien ihmissuhteiden luomiseen. Jos yksilö on toistuvasti tullut vertaisiyhteisönsä syrjimäksi, voi hänen olla vaikea jatkossakaan luottaa muihin.

Vaikka kiusaaminen usein vaikuttaa selvemmin kiusatuksi tulleeseen, voi kiusaamisella olla vaikutuksia myös kiusaajaan. Kiusaaminen voi olla lapselle ja nuorelle keino saavuttaa valtaa ja statusta ryhmässä (Wiertsema ym. 2022; Samson ym. 2022). Se voi olla palkitseva ja tehokas tapa saavuttaa halutut tarkoitukset, ja jos ympäristö ei puutu näihin toimintatapoihin vaan omalla toiminnallaan ylläpitää niitä, ei lapselle tai nuorelle kehity tarvetta muuttaa toimintatapojaan. Koska kiusaamiseen liittyvien roolien on todettu olevan hyvin pysyviä ja niistä irtautumisen olevan vaikeaa, on erittäin tärkeää opettaa lapsille ja nuorille rakentavia tapoja toimia ryhmässä. (Repo 2015.) Jos kiusaamiseen ei puututa ajoissa, voi kiusaaja omaksua toimintatapansa ja pyrkiä jatkossakin saavuttamaan päämääränsä kiusaamisessa käyttämillään toimintatavoilla. Kiusaaja omaksuu tietyn tavan toimia yhteisössä, ja nämä roolit ovat usein pysyviä. (Hamarus 2008; Salmivalli 2010.) Koska kiusaaminen on usein ryhmäilmiö, myös muut ryhmän jäsenet voivat omaksua haitallisia toimintamalleja, vaikka eivät itse suoranaisesti kiusaamiseen osallistuisikaan. Tästä syystä kiusaamisen ehkäisyssä on tärkeää keskittyä koko ryhmän toimintaan sekä sen toimintatapojen ja piilonormien muuttamiseen.

2.2 Kiusaamisen esiintyvyys

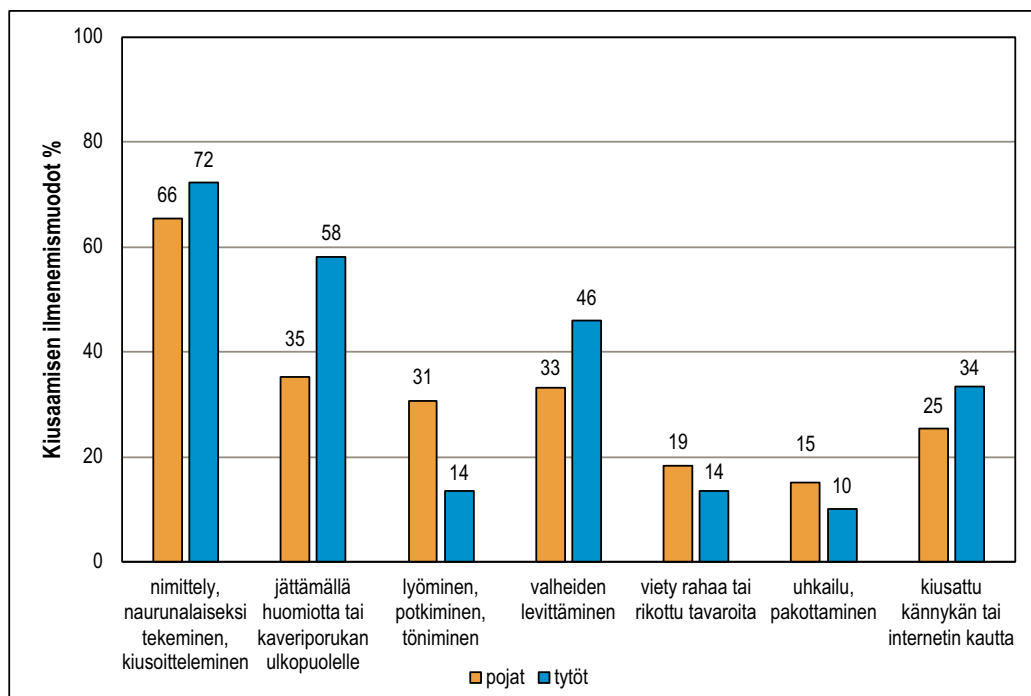
Kiusaamisen esiintyvyyttä ja yleisyyttä on tarkasteltu monissa eri tutkimuksissa ja selvityksissä. Esimerkiksi Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) joka toinen vuosi toteuttamassa Koulu-terveyskyselyssä kartoitetaan kiusaamisen yleisyyttä sekä oppilaiden kokemuksia kiusaamiseen puuttumisesta. Kouluterveyskyselyiden vastaajamäärät ovat tutkimusvuosittain vaihdelleet 50 000–109 000 vastaajaan, ja aineiston kattavuus on ollut 43–82 prosenttia (THL 2019b). Koulu-terveyskyselyt antavat siis hyvän kuvan kiusaamistilanteesta Suomen kouluissa. Monissa kiusaa-

mista ehkäisevissä ohjelmissa seurataan myös kiusaamisen yleisyyttä ja kiusaamista ehkäisevien toimien vaikuttavuutta. Esimerkiksi KiVa-koulu toteuttaa vuosittain kyselyt ohjelmassa mukana oleville kouluille. Myös Karvi on selvittänyt kiusaamisen esiintyvyyttä oppilaiden näkökulmasta esimerkiksi työrauhaan ja turvalliseen oppimisympäristöön (Julin & Rumpu 2018), opiskeluhuoltoon (Summanen ym. 2018) ja oppimistuloksiin (esim. Metsämuuronen & Nousiainen 2021) liittyvissä arvioinneissa.

Kouluterveyskyselyssä on selvitetty 8.- ja 9.-luokkalaisten kiusaamiseen liittyviä kokemuksia vuodesta 2006 alkaen. Neljännen ja viidennen luokan oppilaille Kouluterveyskyselyjä on tehty vuodesta 2017 alkaen. Kouluterveyskyselyn mukaan kiusaaminen on vähentynyt Suomessa viimeisten vuosien aikana. Vuoden 2021 tulosten mukaan perusopetuksen 8. ja 9. luokkien oppilaista 75 prosenttia ja 4. ja 5. luokkien oppilaista 64 prosenttia kertoi, ettei ole tullut lukukauden aikana lainkaan kiusatuksi. Edelleen kuitenkin yläkoululaisista oppilaista neljännes ja alakoululaisista oppilaista kolmannes ilmoittaa kokeneensa joskus kiusaamista. Pitkäkestoista, toistuvaa kiusaamista seurataan Kouluterveyskyselyssä tarkastelemalla vähintään viikoittain kiusaamista kokeneiden määrää. Vähintään viikoittain kiusatuksi tulleiden osuus vähentyi sekä tytöillä että pojilla vuodesta 2008 vuoteen 2021 asti, jolloin tyttöjen osalta osuus lisääntyi hieman. Vuonna 2021 tytöistä ja pojista lähes yhtä suuri osuus oli kokenut kiusaamista viikoittain. 4. ja 5. luokan oppilaista kahdeksan prosenttia ja 8. ja 9. luokan oppilaista kuusi prosenttia kertoi tulleen kiusatuksi vähintään kerran viikossa. (THL 2021.) Kouluterveyskyselyn mukaan kiusatuksi joutuvat muita useammin nuoret, joilla on toimintarajoitteita (Kanste ym. 2018), kodin ulkopuolelle sijoitetut nuoret (Ikonen ym. 2017) sekä ulkomaista syntyperää olevat nuoret (Halme ym. 2018). Myös vähävaraisten perheiden lapset kokevat enemmän kiusaamista perusopetuksen alaluokilla (Pelastakaa Lapset 2018).

Tutkimusten mukaan kiusatuksi tulleiden oppilaiden osuus vähenee iän myötä, mutta samalla kiusaamiseen osallistuvien oppilaiden määrä lisääntyy ikävuosista 11–12 eteenpäin. Perusopetuksen alaluokilla fyysinen kiusaaminen on yleisempää kuin yläluokilla. Yläluokilla kiusaamista kokeneita oppilaita on vähemmän kuin alaluokilla, mutta heidän kiusaamiseensa osallistuu lukumääräisesti useampi oppilas kuin alaluokilla. (THL 2019a; Laitinen ym. 2020.) Kouluterveyskyselyn vuoden 2021 (THL) mukaan perusopetuksen 8. ja 9. luokan oppilaista suurin osa (87 %) ja 4. ja 5. -luokkien oppilaista lähes yhtä moni (82 %) kertoi, ettei ole osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen lukukauden aikana. Kolme prosenttia yläkoululaisista ja kaksi prosenttia alakoululaisista kertoi osallistuneensa muiden oppilaiden kiusaamiseen viikoittain. Tulosten mukaan pojat kiusaavat muita oppilaita tyttöjä useammin. Vuonna 2021 8. ja 9. luokan pojista neljä prosenttia ja tytöistä yksi prosentti ilmoitti osallistuvansa muiden oppilaiden kiusaamiseen vähintään kerran viikossa. Alakoululaisista pojista kolme prosenttia ja tytöistä kaksi prosenttia vastasi osallistuvansa koulukiusaamiseen vähintään kerran viikossa.

Kouluterveyskyselyssä on kartoitettu myös kiusaamisen ilmenemismuotoja ja näiden yleisyyttä sekä muita kiusanneiden oppilaiden että kiusaamista kokeneiden oppilaiden näkökulmista. Tyypillisimmin kiusaaminen yläluokilla tapahtuu nimittelynä tai naurunalaiseksi tekemällä (kuvio 1). Tytöillä kiusaaminen on tyypillisesti huomiotta jättämistä, kaveriporukan ulkopuolelle sulkemista tai valheiden levittämistä. Pojilla puolestaan esiintyy fyysistä kiusaamista tyttöjä enemmän. (THL 2019a.)



KUVIO 1. Koulukiusaamisen ilmenemismuodot 8. ja 9. luokan oppilailla, jotka ovat joko kokeneet kiusaamista tai osallistuneet kiusaamiseen THL:n Kouluterveyskyselyn (2019) mukaan

Karvin vuonna 2018 tekemässä arvioinnissa (Julin & Rumpu 2018) selvitettiin, missä tiloissa kouluissa esiintyviä häiriö- ja ongelmatilanteita yleensä tapahtuu. Kiusaamista esiintyi koulujen henkilökunnan mukaan yleisimmin koulun yhteisissä tiloissa, kuten aulaissa tai käytävillä, koulun pihalla sekä ruokailu-, wc- tai pukuhuonetoissa. Nämä paikat ovat usein niitä alueita, joissa koulun aikuiset eivät ole jatkuvasti valvomassa tapahtumia, ja siten ne ovat otollisia paikkoja kiusaamiselle.

Kaikki koulussa tapahtuva kiusaaminen ei tule aikuisten tietoon. Jos koulun aikuiset eivät tiedä kiusaamisesta, on siihen vaikea puuttua. Kiusaamista kokeneet tai sitä havainneet koululaiset eivät aina kerro tapahtuneesta aikuisille. Vuoden 2021 Kouluterveyskyselyn mukaan (THL 2021) alakouluikäisistä kolme viidesosaa kertoi koulussa tapahtuneesta kiusaamisesta koulun aikuiselle, kun vastaavasti yläkouluikäisistä aikuiselle oli kertonut vain alle kolmannes. Aikuiselle kertominen ei kuitenkaan aina lopeta kiusaamista. Alakoululaisista lähes kaksi kolmasosaa kertoi kiusaamisen joko loppuneen tai vähentyneen sen jälkeen, kun he olivat kertoneet asiasta koulun aikuiselle. Sen sijaan yläkoululaisista puolet ilmoitti, että kiusaaminen oli tämän jälkeen loppunut tai vähentynyt. Aikuiselle kertomisen jälkeen 17 prosenttia alakoululaisista ilmoitti kiusaamisen jatkuneen tai pahentuneen, kun yläkoululaisilla osuus oli 30 prosenttia.

Tulokset ovat samansuuntaisia myös MLL:n tekemässä hyvinvointikyselyssä (MLL 2021), jonka mukaan lähes 40 prosenttia vastanneista kertoi, etteivät koulun aikuiset tiedä kiusaamisesta. Neljäsosa kertoi aikuisten puuttuneen asiaan ja siitä olleen apua. Kiusaamista kokeneista 23 pro-

senttia ei ollut saanut aikuiselta apua, koska aikuiset joko eivät olleet puuttuneet asiaan tai heidän puuttumisestaan ei ollut apua. Reilu kymmenesosa myös koki, ettei edes halunnut aikuisen apua kiusaamiseen liittyen. Alakoululaiset luottivat enemmän siihen, että aikuiset auttavat heitä kiusaamistapauksissa, kun taas luottamus aikuisiin väheni yläkouluikäisillä. Koulun aikuisten ohella vertaistuesta on apua kiusatuksi tulleille. Kiusatun puolustaminen koettiin alakouluikäisten keskuudessa hyväksi, kun vastaavasti yläkouluikäiset kokivat koulukavereilta saadun emotionaalisen tuen, kuten neuvojen antamisen ja rohkaisevien viestien välittämisen, merkityksellisemmäksi.

2.3 Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen keinot

Koska kiusaamisella on moninaisia vaikutuksia sitä kohdanneiden yksilöiden elämässä, on tärkeää pyrkiä ennaltaehkäisemään kiusaamista ja puuttua siihen heti, jos sitä ilmenee. Pitkittyessään kiusaaminen voi vaikuttaa koko ryhmän dynamiikkaan. Kiusaamisen ehkäisystä ja siihen puuttumisesta on määritelty perusopetuslaissa (POL 628/1998), oppilas- ja opiskeluhuoltolaissa (1287/2013) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014).

Lainsäädäntö velvoittaa suunnitelmalliseen kiusaamisen vastaiseen työhön

Jokaisen oppilaan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön on kirjattu perusopetuslakiin (POL 628/1998). Lainsäädäntöön lisättiin 1.8.2022, että oppilaan velvollisuutena on suorittaa tehtävänsä tunnollisesti, käyttäytyä muita kiusaamatta ja syrjimättä sekä toimia siten, ettei hän vaaranna toisten oppilaiden, kouluyhteisön tai opiskeluympäristön terveyttä ja turvallisuutta. Koulun rehtorin tai opettajan velvollisuus on ilmoittaa tietoonsa tulleista koulussa tai koulumatkalla tapahtuneesta häirinnästä, kiusaamisesta tai väkivallasta niihin syyllistyneen ja kohteena olleen oppilaan huoltajalle. Ilmoitusvelvollisuutta täsmennettiin samaan aikaan koskemaan sekä epäiltyä että todettua kiusaamista. Lainsäädäntö edellyttää näin ollen varhaista yhteistyötä oppilaiden huoltajien kanssa kiusaamistapauksissa.

Perusopetusta ohjaavat asiakirjat tukevat suunnitelmallisen kiusaamisen vastaisen työn toteuttamista. Kouluilta on jo vuodesta 2003 alkaen vaadittu suunnitelmaa oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Tämän arvioinnin arviointiaineiston keräämisen ajankohtana keväällä 2021 määrättiin oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013), että opetuksen järjestäjä laatii oppilaitoskohtaisen opiskeluhuoltosuunnitelman yhteistyössä oppilaitoksen henkilöstön, opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on määritelty tarkemmin opiskeluhuoltosuunnitelman sisältö. Opiskeluhuoltosuunnitelmaan tulee sisältyä myös suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Tässä tulee ottaa huomioon sekä oppilaiden keskinäiset että oppilaiden ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet koulussa. Ohjeiden mukaan siinä tulee kuvata kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäiseminen ja siihen puuttuminen sekä näiden asioiden käsittely yhteisö-, ryhmä- ja yksilötasolla. Suunnitelmassa tulee myös kuvata yksilöllinen tuki, tarvittava hoito, muut toimenpiteet ja jälkiseuranta sekä teon tekijän että sen kohteena olevan osalta. Lisäksi suunnitelmassa oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä

tulee olla tieto yhteistyöstä huoltajien sekä tarvittavien viranomaisten kanssa sekä kuvaus siitä, miten suunnitelmaan perehdytetään ja miten siitä tiedotetaan henkilöstölle, oppilaille, huoltajille ja yhteistyötahoille. Siinä tulee myös kuvata, miten suunnitelmaa päivitetään, seurataan ja arvioidaan. (Opetushallitus 2014.) Samat säännöt oppilashuollon sisällöstä ja lasten suojelemiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä koskevat myös esiopetusta (Opetushallitus 2016, 64–65). Tämän lisäksi myös koulujen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmilla sekä järjestyssäännöillä luodaan puitteet oppilaiden yhdenvertaiselle ja turvalliselle opiskelulle.

Karvin toteuttamassa oppilas- ja opiskelijahuollon arvioinnissa tarkasteltiin esiopetusyksiköiden ja koulujen opiskeluhuoltosuunnitelmien sisältöjä. Arvioinnissa tarkastelluissa esiopetussuunnitelmissa (n = 34) lähes kaikkiin (94 %) suunnitelmiin oli kirjattu suunnitelma lasten suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Tilanne oli yhtä hyvä myös perusopetuksen osalta. Tarkastelluista opiskeluhuoltosuunnitelmista (n = 91) lähes kaikissa (95 %) oli mukana suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. (Summanen ym. 2018.)

Myös Karvin toteuttamassa työrauhaa ja turvallista oppimisympäristöä selvittäneessä arvioinnissa tarkasteltiin koulujen suunnitelmia oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Tulosten mukaan ainoastaan muutama koulu ilmoitti, ettei heillä ole lainkaan tätä suunnitelmaa. Kahdella viidesosalla vastanneista kouluista suunnitelmat olivat osittain opetuksen järjestäjän laatimia, ja he olivat itse tarvittaessa muokanneet niitä. Kolmannes kouluista ilmoitti suunnitelman olevan koulun itse tekemä ja neljäsosa kouluista käytti opetuksen järjestäjän laatimaa suunnitelmaa. Sekä opetuksen järjestäjät että koulut pitivät suunnitelman laatimista tärkeänä ja suunnitelman ohjaavan kattavasti koulun toimintaa. Tarkempi sisällönanalyysi kuitenkin osoitti, että tarkastelluissa suunnitelmissa (n = 136) ei yhdessäkään ollut kaikkia Opetushallituksen ohjeissa määriteltyjä kohtia. Useimmin suunnitelmiin oli kirjattu kiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen sekä se, miten asiaa käsitellään, yksilö-, ryhmä- ja koko yhteisön tasolla. Sen sijaan suunnitelmaan perehdyttäminen ja siitä tiedottaminen sekä suunnitelman päivittäminen, seuranta ja arviointi oli kirjattu vain alle puoleen analysoiduista suunnitelmista. (Julin & Rumpu 2018.)

Vaikka suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä lähtökohteisesti lähes kaikissa kouluissa onkin, on huolestuttavaa, että sen käyttöönoton ja sisäistämisen kannalta oleellisista asioista, kuten suunnitelmasta tiedottamista tai päivittämistä ei niissä aina ole tarkemmin määritelty. Kahdeksasluokkalaisista Karvin kyselyyn vastanneista oppilaista yli 60 prosenttia ei edes tiennyt, onko heidän koulussaan suunnitelmaa oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Suunnitelman laadintaan tulisi osallistaa koulun henkilökunnan ohella myös oppilaita ja huoltajia. Karvin arviointitulosten mukaan kyselyyn vastanneista opetuksen järjestäjistä vain kolmasosa ilmoitti suunnitelman laadinnassa olleen mukana oppilaita ja huoltajia. Koulukohtaisten vastausten mukaan oppilaiden ja huoltajien osallistaminen suunnitelmien laadintaan oli vähäisempää kuin järjestäjien vastauksissa. Kyselyyn vastanneista kouluista viidennes ilmoitti oppilaiden olleen mukana tekemässä suunnitelmaa väkivallan, kiusaamisen ja häirinnän ehkäisemiseksi. Huoltajien osuus koulujen laatimissa suunnitelmissa oli hieman yli kymmenen prosenttia. Useimmin suunnitelman laatimiseen olivat osallistuneet koulun johto, opettajat ja oppilashuollon henkilöstö. Myös opettajien ja oppilaiden vastausten mukaan laadintaan osallistuminen oli hyvin vähäistä, samoin suunnitelmasta tiedottamisen tavat olivat vaihtelevia. Kolmannes kyselyyn vastanneista opettajista ei osannut sanoa, miten hyvin suunnitelma oppi-

laiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä heidän koulussaan toimii. (Julin & Rumpu 2018.) Jos oppilaat ja koulun henkilöstö eivät ole mukana tekemässä suunnitelmaa tai he eivät tiedä suunnitelman sisällöstä, voiko kiusaamisen ehkäisemiseksi laadittu suunnitelma olla toimiva? Kiusaamisen ehkäisemisen tulisi olla koko kouluyhteisön yhteisellä vastuulla, jolloin kaikki osapuolet tietävät, miten tilanteissa toimitaan.

Koulujen toimintakulttuuri ja pedagogiikka

Kiusaamisen vastaisessa toiminnassa on tärkeää kiinnittää se osaksi koulun rakenteita, toimintakulttuuria ja jokapäiväistä perustoimintaa. (Laitinen ym. 2021.) Toimivan kiusaamisen vastaisen toimenpideohjelman tulisi haastaa niiden toteuttajat miettimään ilmapiiriä sekä lasten ja nuorten kannattelua. Pelkkä tilanteiden huomioiminen ja niiden hoitaminen ei riitä kiusaamisen ehkäisemiseen, vaan tärkeintä on huomioida toimien takana oleva ajatus. Tutkimusten mukaan (esim. Saarento ym. 2015) aikuisten omilla asenteilla on merkitystä kiusaamisen esiintymiseen ja siihen, miten oppilaat uskaltavat puolustaa kiusattua. Myös aikuisten omien asenteiden lapsiin ja toisiinsa on oltava sopusoinnussa tämän ajattelun kanssa.

Koulun toimintakulttuurin ja yhteisten suuntaviivojen tärkeyttä korostetaan myös Ruotsissa toteutetussa kiusaamisen vastaisten menetelmien arvioinnissa (Skolverket 2011). Arvioinnissa todettiin, että kiusaamisen vastaisen työn onnistuminen edellyttää sekä sitoutuneita yksilöitä että erilaisia resursseja, kuten pätevää henkilökuntaa, vakaata organisaatiota sekä henkilöstöä, jolla on yhteinen päämäärä. Tärkeää on, että kiusaamisen vastaiset toimet ovat systemaattisia ja harkittuja. Myös selkeät roolit ja vastuunjaot ovat olennaisia. Koko koulun yhteinen panos on tärkeää, ja sekä henkilökunnan että oppilaiden tulee olla tietoisia siitä, kuinka kiusaamiseen liittyvissä asioissa toimitaan. Myös koulun ilmapiirillä havaittiin olevan vaikutusta kiusaamisen ehkäisemisessä. Yhtenäisyyden kulttuuri lisää toisten kunnioittamista, ja oppilaiden osallisuuden nähtiin lisäävän sekä hyvää kouluilmapiiriä että oppilaiden asennoitumista kouluun.

Jotta kiusaamisen vastainen työ olisi tehokasta, tulee sen olla johdonmukaista ja systemaattista, jolloin myös ohjaava ja kehittävä taso tarttuu aiheeseen ja siten tukee kentän työtä ja motivoituneisuutta (Repo 2015). Vaikka lakisäätelien velvoittavien suunnitelmien laatimisen tarkoituksena on saada koulujen henkilöstö miettimään kiusaamisen ehkäisemistä, se ei vielä takaa sitä, että asiat olisi omaksuttu osaksi toimintakulttuuria. Yksi tärkeä tekijä kiusaamisen ehkäisemisessä sekä sitä kautta lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisäämisessä on koulun toimintakulttuuri ja se, miten kiusaamiseen suhtaudutaan. Karvin arvioinnin (Julin & Rumpu 2018) mukaan koulujen suunnitelmiin sisältyvistä ennaltaehkäisevistä toimintamalleista keskeisimmiksi nostettiin yhteisöllisyyteen ja yhdessä tekemiseen liittyvät asiat sekä yhteiset toimintamallit ja niiden sisäistäminen, jotka molemmat omalta osaltaan sitouttavat koulun henkilökunnan, oppilaat ja huoltajat mukaan yhteisiin tavoitteisiin ja niiden ylläpitämiseen.

Kiusaamisen ehkäiseminen voidaan nähdä kasvatuksena tasa-arvoiseen yhteiskuntaan, jossa yksilöt kannattelevat ja kunnioittavat toisiaan. Tämä tapahtuu opettamalla lapsille keskeisiä pelisääntöjä ja taitoja siitä, kuinka toisten kanssa toimitaan. Kiusaamisen ehkäiseminen edellyttää laadukasta peruspedagogiikkaa sekä tietoista ja johdonmukaista toimintaa kiusaamisen ehkäisemiseksi.

Tärkeää on myös aikuisen ja lapsen välille syntyvä kunnioittava suhde. Aikuinen vaikuttaa omalla toiminnallaan, asenteillaan ja sanoillaan siihen, millaista ilmapiiriä hän kouluyhteisöön luo ja miten sitä ylläpitää. (Repo 2015.) Jos koulun aikuiset eivät ole sitoutuneet kiusaamisen ehkäisemiseen, voivat he tiedostamattaan omalla toiminnallaan tai puheillaan vaikuttaa myös lasten toimintaan.

Kiusaaminen ryhmäilmiönä

Koska kiusaaminen on ryhmäilmiö, on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, kuinka ryhmässä esiintyviin rooleihin voidaan vaikuttaa. Ryhmissä voidaan löytää apurin, vahvistajan, puolustajan ja sivustaseuraajien rooleja (Salmivalli ym. 1996). Kun kiusaamiseen puuttumiseen luodaan selkeät säännöt, joita noudatetaan, vaikuttaa tämä myös avustajien, vahvistajien ja sivustaseuraajien vähentymiseen. Koska näitä kiusaamisen ryhmäilmiöön liitettyjä rooleja tunnistetaan jo varhaiskasvatuksessa, on tärkeää, että niihin puututaan ja niitä ennaltaehkäistään jo pienten lasten parissa, ennen kuin roolit muodostuvat pysyvimiksi. (Repo 2015.)

Suomalaisia esikoululaisia koskevan tutkimuksen mukaan kiusaajilla on suhteellisen hyvät vertaissuhdetaidot, mutta heillä on vaikeuksia esimerkiksi toisten huomioon ottamisessa sekä vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidoissa. Vastaavasti kiusatuilla oli muita paremmat tilanteenmukaisen viestintäkäyttäytymisen ja toisten huomioonottamisen taidot. Toisaalta kiusatuilla oli heikoimmat vuorovaikutukseen liittymisen taidot sekä vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot sekä haasteita vertaisten lähestymisen ja ryhmään liittymisen taidoissa. (Laaksonen 2014.) Lasten ystävyyssuhteiden solmimisen ja ylläpitämisen taidot sekä vertaissuhteiden monipuolinen tukeminen ovatkin keskeisiä tekijöitä kiusaamisen ehkäisyssä. Tärkeää on vahvistaa lapsen asemaa ryhmässä sekä pyrkiä ehkäisemään torjumista ryhmän ulkopuolelle. Lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät myönteisessä vuorovaikutussuhteessa toisten kanssa. (Repo 2015.) Mitä varhaisemmassa vaiheessa lapset pääsevät vahvistamaan vertaissuhdetaitoja ja niiden kehittymistä, sen paremmat valmiudet heille syntyy ihmissuhteiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen myös jatkossa (Laaksonen 2014). Kiusaamisen ehkäisemisen kannalta on tärkeää, että lapsen moraalien ja empatian kehitystä ohjataan oikeaan suuntaan. Tämä on erityisen tärkeää pienten lasten keskuudessa, jolloin lapsen moraalista ja empatiataitoja pyritään ohjaamaan oikeaan suuntaan hänen toimiessaan väärin. Tietoisuuden ja tekojen voidaan nähdä kehittyvän samanaikaisesti. (Repo 2015.)

Vaikka kiusaamisen ehkäisy ja sen vähentäminen kuuluvat kaikille kouluyhteisön jäsenille, ovat opettajat tässä ensiarvoisen tärkeässä asemassa. Opettajien sitoutuminen kiusaamisongelman hoitamiseen sekä opettajan käytössä olevat menetelmät vaikuttavat siihen, miten tehokkaasti kiusaamiseen pystytään puuttumaan. Omalla toiminnallaan opettaja myös välittää oppilaille kuvaa siitä, miten kiusaamiseen suhtaudutaan ja millainen toiminta on hyväksyttävää. (Saarento ym. 2015.) Vastuu ei kuitenkaan ole pelkästään opettajilla, vaan koulun johdolla on tärkeä rooli opettajan työn tukemisessa sekä suuntaviivojen luomisessa. Tärkeässä roolissa ovat myös koulun työskentelyilmapiiri, kasvatuskulttuuri sekä henkilökunnan kiusaamista koskevat asenteet. Kiusaamisen vastaiselle työlle on kouluyhteisössä heikot edellytykset, jos sille ei ole riittävästi tukea sekä johdolta että henkilöstöltä. (Salmivalli 2010; Ahtola ym. 2013; Herkama ym. 2022.) Kiusaamisen ehkäisyssä pienillä lapsilla tehokkaiksi tavoiksi on nähty vaikuttaminen vallankäytön motiiveihin

ja käyttäytymistapaan sekä siihen, että pyritään opettamaan lapselle toisenlainen tapa toimia. Kiusaamisen ehkäisyyn keinot löytyvätkin työyhteisöstä ja siellä tehdyistä tilanteen mukaisista pedagogisista ratkaisuista ja siitä, että koko työyhteisö sitoutuu ja osallistuu kiusaamisen puuttumiseen ja ehkäisemiseen. (Repo 2015.) Ennaltaehkäisyyn tulisi olla toistuvaa, suunnitelmallisesti koko lukuvuoden aikana tapahtuvaa sekä osa normaalia arkityötä. Kun kiusaamisen ehkäisyyn liittyvistä asioista muistutetaan eri tilanteissa, eri näkökulmista ja eri tavoin ja sitä tekevät eri ihmiset, on toiminta vaikuttavampaa. (Hamarus 2008.)

Osallisuuden, turvallisuuden ja kiusaamisen yhteyksistä tarvitaan lisää tietoa (Isola ym. 2017). Kiusaamisen ehkäisyssä on tärkeää luoda sellainen ilmapiiri, jossa lapset ja aikuiset ovat samalla puolella. Tämä edellyttää turvallista ryhmää, jossa jokaisella on vastuu huolehtia ryhmän jäsenten hyvinvoinnista ja sen ylläpitämisestä. MLL:n tekemässä kyselyssä ilmeni, että oman luokan ja opiskeluryhmien ilmapiiri oli yhteydessä siihen, kuinka turvalliseksi oppilas koki olonsa koulussa sekä voiko hän kokea olevansa oma itsensä kouluyhteisössä. Kiusatuksi tulleet oppilaat sekä ne, joilla ei koulussa ollut ystäviä, arvioivat ilmapiirin huonommaksi kuin muut oppilaat. (MLL 2021.) Jos koulussa on positiivinen ilmapiiri, voi se vahvistaa oppilaiden yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden tunteita. Vaikka positiivinen ilmapiiri ei välttämättä automaattisesti vähennä kiusaamista, on sillä ainakin välillisiä vaikutuksia kiusaamisen ilmenemiseen. (Repo 2015.) Kun oppilaat tutustuvat paremmin luokkatovereihinsa, oppivat he samalla ymmärtämään toistensa käyttäytymistä ja erilaisuutta ja siten arvostamaan toisiaan (Hamarus 2008).

Arvioinnin tehtävät ja toteuttaminen

3

3.1 Arvioinnin tavoitteet ja rajaukset

Tämän arvioinnin tarkoituksena on tuottaa tietoa erilaisista kiusaamisen vastaisista menetelmistä, niiden käytettävyydestä, juurrutettavuudesta ja tuloksellisuudesta. Arviointi tuottaa tietoa eri menetelmien hyvistä käytänteistä ja toimintatavoista sekä tuo esiin niitä kohtia, joihin sekä menetelmää käyttävien koulujen että menetelmää koordinoivan tahon kannattaa kiinnittää huomioita, jotta menetelmä toimisi toivotulla tavalla. Tarkoituksena ei ole asettaa arvioitavia menetelmiä vastakkain tai vertailla niiden paremmuutta, vaan tuoda tietoa menetelmien toimivista käytänteistä ja kehittämiskohteista. Arviointi tuottaa kansallisella tasolla tietoa oppimisen ja kouluhyvinvoinnin kehittämiseen, koulujen henkilöstölle oman toiminnan tueksi sekä menetelmiä koordinoiville tahoille toimintansa kehittämiseen.

Tämä arviointi rajattiin koskemaan perusopetukseen kohdennettuja kiusaamisen vastaisia menetelmiä. Karvi järjesti syksyllä 2021 avoimen haun kaikille niille toimijoille, jotka ovat kehittäneet perusopetuksessa käytössä olevan kiusaamisen vastaisen menetelmän. Hakijana tuli olla menetelmää kehittävä ja/tai koordinoiva organisaatio, josta arvioinnissa käytettiin nimitystä vastuutaho. Menetelmällä tarkoitetaan tässä arvioinnissa erilaisia kiusaamisen vastaisia toimintamalleja ja ohjelmia, joilla on määritelty vastuutaho menetelmän organisointiin, kehittämiseen ja seurantaan. Menetelmä voi olla joko yksittäisen tahon, koulun tai opetuksen järjestäjän kehittämä ja ylläpitämä malli. Se voi kohdistua joko kiusaamisen ehkäisyyn, siihen puuttumiseen tai kiusaamisen jälkihoitoon. Kiusaamisen ehkäisyyn ohella menetelmä voi vahvistaa myös koulujen työrauhaa ja kouluhyvinvointia.

Hakeakseen mukaan arviointiin toimijoiden tuli täyttää Webropol-järjestelmässä ollut hakulomake. Hakulomakkeessa menetelmää tuli kuvata seuraavien osa-alueiden kautta:

- menetelmän taustatiedot (menetelmän käytössä oloaika, käytön laajuus, kustannukset)
- menetelmän tavoite (menetelmän käytön tavoitteet, kohderyhmä, viitekehys, toivotut tulokset)

- menetelmän sisältö (menetelmään liittyvät toimintatavat, ohjeet, materiaalit, koulutus ja menetelmän seurantamalli)
- näyttö menetelmän vaikutuksista (menetelmän käyttöön liittyvät tutkitut tulokset).

Hakuvaiheessa valinnan perusteiksi määriteltiin, että arvioitavien menetelmien toimivuudesta tulee olla tutkimukseen perustuvaa näyttöä. Näytön tuli olla dokumentoitua ja tulosten analysoituja. Mukaan valittavien menetelmien tuli noudattaa tiettyä ennalta sovittua rakennetta tai suunnitelmaa, johon niiden toiminta pohjautuu.

Haku arviointiin päättyi joulukuussa 2021. Arviointiin saatiin 27 hakemusta.

Arviointiin mukaan otettujen menetelmien valinta tehtiin hakemusten perusteella. Hakemuksia arvioitiin seuraavien osa-alueiden mukaan:

- menetelmän tavoite ja kohderyhmä
- menetelmän viitekehys ja tavoitellut vaikutukset
- menetelmän toimintatavat
- menetelmän yhteys opetussuunnitelman perusteisiin
- menetelmän saavutettavuus (materiaalit ja koulutus)
- menetelmän seurantamekanismi
- menetelmän arviointi ja kehittäminen
- näyttö menetelmän vaikutuksista.

Osa-alueiden ohella menetelmiä arvioitiin kokonaisuutena. Koska arvioinnin tavoitteena on tuottaa tietoa erilaisista kouluissa käytössä olevista menetelmistä ja niiden soveltuvuudesta erilaisiin tilanteisiin, valittiin arviointiin mukaan menetelmiä, jotka kohdistuvat erilaisiin kiusaamisen vastaisiin toimiin ja erilaisiin tarpeisiin. Valintaan vaikutti myös menetelmän käyttö Suomessa. Vain sellaiset menetelmät, joita suomalaisissa kouluissa oli tällä hetkellä käytössä, voitiin ottaa mukaan arviointiin. Valinnan tekivät Karvin asiantuntijat ja arviointiin valittu asiantuntijaryhmä. Kaikki arviointiin hakeneet tahot saivat hakemuksestaan palautteen, jossa kuvattiin hakemuslomakkeen pohjalta tehtyjä huomioita menetelmän vahvuuksista ja kehittämiskohteista.

Arvioinnissa mukana olleet menetelmät käsitellään tässä raportissa aakkosjärjestyksessä.

3.2 Arvioinnin toteuttajat

Arvioinnin suunnitteluvaiheessa koottiin asiantuntijoista koostuva suunnitteluryhmä, jonka tehtävänä oli suunnitella arvioinnin toteuttaminen. Suunnitteluryhmä työskenteli ajalla 1.5.–30.9.2021. Ryhmään kuului viisi jäsentä, joilla oli asiantuntemusta kiusaamisesta ilmiönä sekä sen ehkäisemisestä

perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa. Suunnitteluryhmän jäseninä toimivat erityisluokanopettaja Aapo Heinonen (Rovaniemen kaupunki), koulukuraattori Tuula Komulainen (Turun kaupunki), verksamhetsledare Micaela Romantschuk (Förbundet Hem och Skola i Finland rf), rehtori Jukka-Pekka Similä (Kajaanin kaupunki) sekä kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettaja Mikko Tiihonen (Kontiolahden kunta). Ryhmän jäsenet osallistuivat arvioinnin hakukriteerien valmisteluun, arvioinnin aineistonkeruun suunnitteluun sekä arvioinnin läpileikkaavien teemojen laadintaan.

Arvioinnin toteutusvaiheessa koottiin arviointiryhmä, jonka tehtävänä oli valita arviointiin mukaan otettavat kiusaamisen vastaiset menetelmät, toteuttaa aineistonkeruu, osallistua arviointiaineistojen analysointiin ja tulosten raportointiin sekä laatia johtopäätökset ja kehittämissuositukset. Arviointiryhmän toimikausi oli 1.11.2021–31.8.2022, ja siihen kuului viisi jäsentä. Arviointiryhmän jäsenillä oli tietoa kiusaamisen tutkimisesta sekä käytännön kokemusta koulujen kiusaamisen vastaisesta työstä sekä oppilaiden ja huoltajien osallistamisesta siihen. Arviointiryhmään kuuluivat luokanopettaja ja väitöskirjatutkija Niina Anttila (Tampereen yliopisto), luokanopettaja Pekka Danschu (Espoon kaupunki), rehtori Marko Kuvaja (Kajaanin kaupunki), verksamhetsledare Micaela Romantschuk (Förbundet Hem och Skola i Finland rf) ja yliopistonlehtori Miia Sainio (Jyväskylän yliopisto). Arviointiryhmän työskentelyssä ja arvioinnin toteuttamisessa huomioitiin ryhmän jäsenten sidonnaisuudet suhteessa arvioitaviin menetelmiin.

Karvissa arvioinnin toteuttamisesta vastasivat arviointiasiantuntijat Niina Rumpu ja Eeva-Liisa Markkanen sekä arviointiassistentti Nelli Hyvärinen. Metodisena neuvonantajana arvioinnissa toimi johtava arviointiasiantuntija Jari Metsämuuronen.

3.3 Arvioinnin läpileikkaavat teemat

Arvioinnin toteuttamiseksi muodostettiin arvioinnin suunnitteluvaiheessa ennen hakukriteerien muodostamista kolme läpileikkaavaa teemaa, joiden kautta menetelmiä arviointiin: käytettävyys, juurrutettavuus ja tuloksellisuus. Teemojen määrittelyssä on hyödynnetty viimeaikaisia tutkimustietoja, joiden mukaan vaikuttavilla kiusaamisen vastaisilla menetelmillä on tiettyjä yhteisiä tekijöitä, joiden voidaan katsoa olevan vaikuttavuuden kannalta keskeisiä.

Erilaisten kiusaamisen vastaisten ohjelmien ja toimintatapojen vaikuttavuutta on tutkittu viime vuosina runsaasti. Tutkimusten tulokset eivät ole yksiselitteisiä, ja kiusaamisen vastaisten ohjelmien vaikuttavuuden arviointia haastavat monenlaiset tekijät. Meta-analyysit osoittavat, että on tunnistettavissa tiettyjä elementtejä, jotka ovat yhteydessä kiusaamisen vastaisten menetelmien vaikuttavuuteen. Tutkimusten mukaan parempia tuloksia saadaan aikaan ohjelmilla, jotka ovat intensiivisiä (esimerkiksi säännölliset oppitunnit aiheesta, ei vain yksi ”tapahtuma” kerran vuodessa) ja pitkäkestoisia, joissa ennalta ehkäisevien toimien lisäksi puututaan kiusaajien toimintaan systemaattisesti ja joihin sisältyy myös vanhempiin vaikuttamista (Ttofi & Farrington 2011; Gaffney ym. 2021). Tutkimuksissa on myös todettu, että kaikkien oppilaiden vastuuttaminen koko ryhmän hyvinvoinnista ja sen opettelu, miten toimia rakentavasti kiusaamista havaitessaan, johtaa hyviin tuloksiin (Gaffney ym. 2021; Kärnä ym. 2011a, 2011b; Menesini ym. 2017). Kiusaamiseen puuttumisen osalta systemaattinen menetelmä, jossa tapausta seurataan, on koettu tehokkaaksi

kiusaamisen loppumisen kannalta (Johander ym. 2021). Lähestymistapana sekä empatian herättäminen keskustelussa kiusaavan oppilaan kanssa että kiusaamiskäyttäytymisen tuomitseminen on todettu toimivaksi kiusaavan oppilaan aikomukselle muuttaa käyttäytymistään (Garandeau ym. 2014; Garandeau ym. 2016; Johander ym. 2021). Tilanteen seuraaminen korostuu puuttumisen lähestymistavasta riippumatta (Johander ym. 2021). Tärkeää on, että jokaisen tapauksen selvittämisen jälkeen tavataan siihen osalliset oppilaat uudelleen jonkin ajan kuluttua ja varmistetaan, että kiusaaminen on loppunut.

Kiusaamisen ehkäisemisessä ja siihen puuttumisessa suuri haaste on tehokkaiksi osoittautuneiden toimien systemaattinen ja kestävä toteuttaminen (Sainio ym. 2020). Rehtorit ovat avainasemassa (esim. Haataja ym. 2015), sillä he vastaavat koulun toimintakulttuurin sekä hyvinvointia ja turvallisuutta edistävän työn johtamisesta. Tähän tarvitaan aikaa ja tukea. Sekä itse menetelmään että koulun toimintakulttuuriin ja johtajuuteen liittyvät tekijät ovat merkittäviä tekijöitä siinä, miten menetelmää toteutetaan systemaattisesti ja pitkäjänteisesti (Haataja ym. 2015; Herkama ym. 2022; Sainio ym., 2020). Tällöin ei riitä, että menetelmä on tehokas ja tutkimusperusteinen, vaan sen tulee myös istua opetussuunnitelmaan ja osaksi koulun toimintakulttuuria.

Kiusaamisen vastaisten menetelmien **käytettävyydellä** tarkoitetaan tässä arvioinnissa sitä, miten selkeä ja kohdennettu menetelmän tavoite on ja miten se soveltuu sille kohderyhmälle, jolle se on suunniteltu. Käytettävyyttä arvioidaan myös sillä, miten selkeitä menetelmän käyttämät toiminnot, materiaalit ja ohjeet ovat, miten menetelmää toteutetaan kouluissa sekä miten menetelmän käytössä huomioidaan eri tahoja.

KÄYTETTÄVYYTTÄ TARKASTELLAAN ARVIOINNISSA SEURAAVIEN KYSYMYSTEN KAUTTA:

- Miten selkeä ja kohdennettu menetelmän tavoite on? Miten hyvin se soveltuu sille tarkoitettuun käyttöön?
- Miten hyvin menetelmä soveltuu valitulle kohderyhmälle? Missä määrin menetelmä on sovellettavissa muille ikäryhmille?
- Miten menetelmän käytössä huomioidaan eri tahoja? (henkilöstö, oppilaat, huoltajat)
- Miten selkeitä menetelmän käyttämät toiminnot ja ohjeet ovat? Miten hyvin ne soveltuvat kohderyhmälle?
- Missä määrin menetelmän tavoitteet ovat yhteydessä opetussuunnitelman perusteisiin?

Juurrutettavuudella tässä arvioinnissa tarkoitetaan sitä, miten hyvin menetelmän käyttämät toiminnot ja ohjeet on otettavissa koulun arkeen sekä miten menetelmän käyttö soveltuu koulun hyvinvointityöhön. Juurrutettavuutta arvioidaan myös siitä näkökulmasta, miten menetelmän vastuunjako toteutetaan sekä miten sen käyttöä seurataan, arvioidaan ja kehitetään sekä tuetaan kouluissa.

JUURRUTETTAVUUTTA TARKASTEELLAAN TÄSSÄ ARVIOINNISSA SEURAAVIEN KYSYMYSTEN KAUTTA:

- Miten kattavasti ja soveltuvasti menetelmä ja sen käyttö on sidottu koulun muuhun hyvinvointityöhön?
- Miten sujuvasti menetelmän käyttämät toiminnot ja niihin liittyvät ohjeet ovat otettavissa mukaan koulun arkeen?
- Millainen hallinnointirakenne ja vastuunjako menetelmällä on?
- Miten menetelmän käyttöä tuetaan ja ylläpidetään?
- Millainen malli menetelmän seurantaan on? Miten hyvin se soveltuu menetelmän toiminnan seurantaan, arviointiin ja kehittämiseen?

Tuloksellisuutta arvioidaan menetelmän käytöstä saatujen tulosten kautta. Arvioinnin kohteena on, millaisia tuloksia on saatu, miten saatua tietoa on hyödynnetty ja miten tulokset tukevat menetelmän tavoitteita. Tuloksellisuutta tarkastellaan myös menetelmän edellyttämällä panostuksilla kouluissa sekä menetelmän toimivuudesta kerätyllä palautteella ja sen hyödyntämisellä toiminnan kehittämisessä.

TULOKESELLISUUTTA TARKASTEELLAAN TÄSSÄ ARVIOINNISSA SEURAAVIEN KYSYMYSTEN KAUTTA:

- Miten menetelmän käytöstä saadut tulokset tukevat sen tavoitteita?
- Millaiset ovat menetelmän vaatimat panostukset (ajalliset, henkilöstöresurssit ym.) suhteessa tavoiteltaviin tuloksiin?
- Miten ja miltä taholta menetelmän toimivuudesta kerätään palautetta? Miten saatua tietoa hyödynnetään toiminnan kehittämisessä?
- Miten vahvoja tuloksia menetelmän toimivuudesta ja vaikuttavuudesta on saatu?

3.4 Kehittävä arviointi

Arviointi toteutettiin Karvin kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti (Moitus & Kamppi 2020). Arvioinnissa toteutettiin kehittävää arviointia erityisesti osallistavuuden, vuorovaikutteisuuden ja menetelmällisen räätälöinnin kautta. Kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaan arvioinnin menetelmät valitaan siten, että ne tukevat arvioinnin vaikuttavuutta ja toiminnan kehittämistä jo arviointiprosessin aikana.

Arvioinnin suunnitteluvaiheessa kuultiin koulujen johtoa ja henkilöstöä, huoltajien edustajia sekä lasten ja nuorten hyvinvointiin keskittyviä järjestöjä arvioinnin tavoitteiden ja toteutuksen täsmentämiseksi. Arviointiin mukaan valittujen menetelmien koordinoivien tahojen kanssa pidettiin alkukeskustelu, jossa kartoitettiin heidän toiveitaan arviointiin liittyen. Tämän toivottiin edistävän arvioinnin tulosten vaikutusta mukana olevien menetelmien oman toiminnan kehittämisen kannalta. Keskustelujen kautta pystyttiin myös pohtimaan menetelmällistä räätälöintiä, sillä arvioinnissa mukana olleet kiusaamisen vastaiset menetelmät olivat sekä lähtökohdiltaan että toteutustavoiltaan erilaisia. Arvioinnin tuloksia käsiteltiin myös yhdessä menetelmiä koordinoivien tahojen kanssa. Keskustelujen tarkoituksena oli yhdessä pohtia saatuja tuloksia ja sitä, miten menetelmiä koordinoivat tahot voivat kehittää omaa toimintaansa arvioinnin tulosten avulla. Yhteisten keskustelujen nähtiin myös lisäävän kehittävän arvioinnin osallistavuutta ja vuorovaikutuksellisuutta erityisesti avoimuuden ja luottamukseen perustuvan vuorovaikutuksen kautta, ja keskusteluissa arviointiin osallistuva voi avoimesti kertoa sekä onnistumisistaan että kehittämiskohteistaan. Yhteiset keskustelut menetelmiä koordinoivien tahojen kanssa auttoivat myös ymmärtämään menetelmän lähtökohtia ja näkökulmia esimerkiksi kiusaamisen määrittelyyn.

Arviointiaineiston hankinnassa hyödynnettiin erilaisia menetelmiä kuten itsearviointeja, kyselyitä ja haastatteluja. Erilaisten aineistojen hankinnalla haluttiin turvata mahdollisimman monipuolinen ja kattava arviointiaineisto siten, että voitiin mahdollisuuksien mukaan huomioida myös arvioinnissa mukana olevien menetelmien ominaispiirteet ja painotukset. Itsearviointien toivottiin myös auttavan sekä menetelmiä koordinoivia tahoja että arvioinnissa mukana olevia kouluja pohtimaan omaa toimintaansa ja sen kehittämistä.

3.5 Kohderyhmät ja aineistot

Arviointiin valittiin mukaan seitsemän kiusaamisen vastaista menetelmää: Gutsy Go, K-0, KiVa Koulu, Oulun tunne- ja turvataitokasvatus, Tukioppilastoiminta, Verso-sovittelu ja Vänelevsverksamheten. Arvioinnin kohdejoukkona olivat ne koulut, joissa näitä menetelmiä on käytetty tai käytetään parhaillaan. Menetelmiä koordinoivat tahot toimittivat arviointia varten listan niistä kouluista, jotka ovat joko aiemmin käyttäneet kyseistä menetelmää (niiden menetelmien kohdalla, joissa toiminta ei ole jatkuvaa), tai listan niistä kouluista, jotka tällä hetkellä käyttävät menetelmää (niiden menetelmien kohdalla, joissa toiminta on jatkuvaa).

Saatujen koululistojen pohjalta tehtiin menetelmäkohtaiset otokset. Niiden menetelmien kohdalla, joiden käyttäjämäärät olivat pieniä, pyrittiin otokseen ottamaan mukaan mahdollisimman monta koulua. Vastaavasti niiden menetelmien kohdalla, joita käytettiin useissa kouluissa, pyrittiin otokseen valikoimaan erikokoisia kouluja eri puolilta Suomea. Otostamisessa huomioitiin myös samaan aikaan toteutettavat Karvin muut arvioinnit, millä pyrittiin varmistamaan, ettei otoskouluihin valikoituisi kouluja, jotka ovat mukana toisessa Karvin toteuttamassa arvioinnissa. Otoksessa oli mukana 375 peruskoulua. Menetelmäkohtainen otos on kuvattu tarkemmin menetelmäkohtaisissa luvuissa.

Menetelmiä koordinoivien tahojen tuottama aineisto

Arviointiin mukaan valittujen menetelmien vastuutahot täyttivät itsearviointin, jossa he kuvasivat tarkemmin menetelmän taustaa, tavoitteita, toimintatapoja sekä tuloksia. Itsearviointinissa pyydettiin myös pohtimaan menetelmän vahvuuksia sekä haasteita. Arviointia varten vastuutahot toimittivat Karville kouluille tarkoitettuja ohjeita ja materiaaleja, kouluille tarkoitetun ohjeistuksen tai seurantamallin menetelmän seurantaa varten, jos sellainen oli käytössä, menetelmän käytöstä julkaistuja artikkeleita ja muita julkaisuja sekä myös itse keräämäänsä aineistoa.

Koulujen henkilöstölle, oppilaille ja huoltajille suunnatut kyselyt

Arvioinnissa kerättiin kokemuksia menetelmän käytöstä sitä käyttävien koulujen henkilöstöltä, oppilailta sekä heidän huoltajiltaan. Koulujen henkilöstölle suunnatussa kyselyssä kysyttiin sekä koulujen yleisestä kiusaamisen vastaisesta työstä että kokemuksista arvioinnin kohteena olevista menetelmistä. Menetelmiä koordinoivien tahojen toimittamien listojen perusteella monessa koulussa oli käytössä useampi arvioinnissa mukana olleista menetelmistä. Vaikka koulussa olisi ollut kokemusta useammasta kiusaamisen vastaisesta menetelmästä, oli heille nimetty korkeintaan kaksi arvioinnin kohteena ollutta menetelmää, joita he kyselyssä arvioivat.

Kyselyissä käytettiin termiä kiusaamisen vastainen toiminta. Termillä tarkoitimme kiusaamisen ehkäisyyn ja siihen puuttumiseen sekä kiusaamisen jälkihoitoon liittyvää toimintaa sekä kouluhyvinvointia ja työrauhaa lisäävää toimintaa. Kiusaamisella tarkoitettiin kyselyssä sitä, kun yhdelle ja samalle oppilaalle aiheutetaan toistuvasti vahinkoa tai pahaa mieltä. Tekijöinä on joku tai jotkut, joita vastaan kiusatun on vaikea puolustautua. Kiusaamisen määritelmä oli avattu kouluille menevässä saatekirjeessä, mutta ei enää kyselyssä, joten oppilaat ja huoltajat saattoivat siten itse määritellä sen, mitä he pitivät kiusaamisena.

Kouluja pyydettiin vastaamaan kyselyyn ryhmänä, jossa toivottiin olevan mukana johdon edustaja, henkilöitä, jotka ovat vastuussa kyseisen menetelmän käytöstä sekä myös sellaisia henkilöitä, jotka eivät itse ole vastuussa menetelmän käytöstä, mutta joilla on yleiskuva kiusaamisen vastaisesta toiminnasta ja koulussa käytetyistä menetelmistä. Kyselyn toivottiin samalla toimivan tukena koululle kiusaamisen vastaisen toimintansa arvioinnissa.

Koulujen henkilöstölle suunnattuun kyselyyn saatiin vastauksia 245. Vaikka ohjeissa pyydettiin kouluja muodostamaan vastaajaryhmä ja toimittamaan vain yksi vastaus koulua kohden, saatiin osasta kouluista useampi vastaus. Vastauksia saatiin 187 koulusta, joten vastausprosentti henkilöstökyselyssä oli 50.

Oppilaskyselyllä kerättiin oppilaiden näkemyksiä koulun yleisestä kiusaamisen vastaisesta toiminnasta sekä tarkemmin koulukohtaisesti määrätystä menetelmästä. Oppilaskysely suunnattiin ensisijaisesti vuosiluokille 4–5 ja 7–8. Jos arvioinnin kohteena ollut menetelmä oli koulussa käytössä jollain muulla vuosiluokalla, ohjeistettiin koulua toteuttamaan kysely sille vuosiluokalle, jolla oli menetelmästä kokemusta. Jos koulussa oli useampia rinnakkaisluokkia, ohjeistettiin kouluja toteuttamaan kysely vähintään kahdella arvioinnin kohteena olevan vuosiluokan rinnak-

kaisluokalla. Oppilaat vastasivat kyselyyn yksin, ja kysely ohjeistettiin toteuttamaan oppitunnin aikana. Oppilaskyselyyn saatiin vastauksia 12 081. Oppilasvastauksia saatiin 186 koulusta, joten vastausprosentti otoskoulujen määrään verrattuna oli oppilaskyselyssä 50.

Huoltajakyselyllä kerättiin huoltajien näkemyksiä koulun yleisestä kiusaamisen vastaisesta toiminnasta sekä tarkemmin koulukohtaisesti määrätystä menetelmästä. Huoltajakysely ohjeistettiin toimittamaan oppilaskyselyyn vastanneiden oppilaiden huoltajille. Kouluja pyydettiin välittämään huoltajakyselyn saate sekä linkki viestinä oppilaskyselyyn vastanneiden luokkien oppilaiden huoltajille esimerkiksi Wilman tai muun koulun käytössä olevan sähköisen järjestelmän kautta. Huoltajakyselyyn saatiin 2 111 vastausta 165 koulusta. Vastausprosentti otoskoulujen määrään verrattuna oli huoltajakyselyssä 44.

Haastattelut

Kyselyaineiston ohella tietoa kerättiin etäyhteydellä toteutetuilla haastatteluilla. Erityisesti niiden menetelmien kohdalla, joissa kyselyillä kerätty aineisto jäi vähäiseksi, haluttiin haastattelujen avulla kerätä syvällisempää tietoa arviotavista menetelmistä. Menetelmiä koordinoivia tahoja pyydettiin ehdottamaan haastateltaviksi niitä kouluja, joiden he itse kokevat olevan hyviä edustajia kertomaan menetelmän käytöstä koulussa. Jokaisesta arvioidusta menetelmästä tehtiin kahdesta kolmeen haastattelua. Haastateltavina oli koulujen henkilöstöä sekä oppilaita. Molemmat haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina, joissa henkilöstön edustajat olivat omassa ryhmässään ja oppilaat omassa ryhmässään. Haastatellut oppilaat olivat sekä ala- että yläluokilta.

Tässä arviointiraportissa esitellään kyselyaineistoista vain menetelmäkohtaisten kysymysten tulokset. Kunkin menetelmän arvioinnin yhteydessä on kuvattu tarkemmin menetelmäkohtainen aineisto.

3.6 Tulosten analysointi

Arviointiaineisto analysoitiin laadullisesti ja määrällisesti. Määrällisen aineiston analyysissä sovellettiin tilastollisia menetelmiä ja laadullisen aineiston analyysissä teemoittelua, jossa avovastaukset luokiteltiin eri teemoihin vastausten sisällön perusteella.

Määrällinen aineisto koostui vastauksista monivalintakysymyksiin, joissa vastausvaihtoehtoina käytettiin pääsääntöisesti kolmi- tai viisiportaisia asteikkoja. Aineiston käsittelyn tiivistämiseksi muuttujista tehtiin summamuuttujia, jotka muodostettiin teemallisesti yhteensopivista väittämistä.

Muuttujia tarkasteltiin suhteessa erilaisiin taustamuuttujiin. Näitä olivat henkilöstö-, oppilas- ja huoltajakyselyissä peruskoulun ryhmitystieto (alakoulu, yläkoulu, yhtenäiskoulu), koulun oppilasmäärä (jaoteltiin kolmeen luokkaan: alle 200 oppilasta, 200–500 oppilasta, yli 500 oppilasta) sekä opetuskieli. Oppilasaineiston analyysissä käytettiin lisäksi taustamuuttujina vastaajan äidinkieltä, sukupuolta, luokka-astetta ja sitä, onko oppilas kokenut kiusaamista tai kiusannut muita

nykyisessä koulussaan. Huoltajakyselyssä taustamuuttujina käytettiin huoltajan sukupuolta, äidinkieltä ja koulutustaustaa, lapsen sukupuolta ja luokka-astetta sekä sitä, onko lasta kiusattu koulussa tai onko hän kiusannut muita. Näiden yhteisten taustamuuttujien lisäksi käytettiin menetelmäkohtaisia taustamuuttujia, jotka on kuvattu tarkemmin menetelmäkohtaisissa luvuissa.

Määrällisiä tuloksia tarkasteltaessa ja vertailtaessa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keski- ja hajontalukuja. Taustamuuttujien osalta kahden ryhmän keskimääräisiä eroja tarkasteltiin t-testillä ja usean ryhmän välisiä eroja yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Tässä raportissa tilastollisen merkitsevyyden p-arvona käytettiin arvoa $p < 0,05$. Efektikokoa käytettiin kertomaan erojen suuruudesta. Efektikoon mittana käytetään tässä raportissa Cohenin f-indikaattoreita. Karkeat rajat efektikoon suuruudelle ovat seuraavat: pieni efektikoko $< 0,10$, keskisuuri efektikoko noin $0,20$ ja suuri efektikoko $> 0,40$. Tässä arvioinnissa erot tulosten välillä on tuotu esiin silloin, kun taustamuuttujien välillä on tilastollisesti merkitseviä eroja. Yksittäisissä kohdissa on tuotu esiin myös tilastollisesti melkein merkitseviä eroja, jos ryhmien väliset efektikoot ovat suuret. Eri ryhmien välisten erojen suuruus on raportoitu, jos ero ryhmien välillä on keskisuuri ja suuri.

3.7 Luotettavuus

Arvioinnin luotettavuutta pyrittiin lisäämään eri tavoin arvioinnin eri vaiheissa. Arvioinnin alkuvaiheessa järjestettiin kuulemistilaisuuksia arvioitavan teeman kannalta keskeisille sidosryhmille. Kuulemisten tarkoituksena oli kartoittaa arvioinnin kannalta keskeisiä teemoja sekä täsmentää arviointiasetelmaa. Kuulemisia hyödynnettiin arvioinnin suunnittelussa.

Arviointia varten perustettiin suunnittelusta vastaava suunnitteluryhmä sekä toteutuksesta vastaava arviointiryhmä. Molempiin ryhmiin valittiin monipuolisesti eri alojen asiantuntijoita. Ryhmien monitahoisuudella pyrittiin varmistamaan erilaisten näkökulmien ja eri toimijoiden merkitys arvioinnin suunnittelussa ja toteutuksessa. Arvioinnin toteutusvaiheessa huomioitiin arviointiryhmän jäsenten sidonnaisuudet arvioinnin kohteena oleviin menetelmiin nähden. Henkilöt, joilla oli yhteys joihinkin menetelmiin, eivät osallistuneet kyseisten menetelmien arviointiin.

Mahdollisuudesta hakea mukaan arviointiin pyrittiin tiedottamaan mahdollisimman monipuolisesti sekä mainostamaan arviointia eri tiedotuskanavilla. Arvioinnin valintakriteerit ilmoitettiin hakuvaiheessa ja arviointiin mukaan valittujen menetelmien koordinoiville tahoille valintavaiheessa annetut palautteet julkaistiin Karvin verkkosivuilla.

Karvin keräämän oppilaskyselyn kysymyksiä testattiin eri-ikäisillä oppilailla ja kysymyksiä muokattiin saadun palautteen pohjalta. Myös henkilöstö- ja huoltajakyselyiden kysymyksiä testattiin eri tahoilla ja muokattiin saadun palautteen pohjalta.

Menetelmäkohtaisten otosten valinnassa pyrittiin ottamaan mukaan tasapuolisesti erikokoisia kouluja eri puolilta Suomea. Koska menetelmäkohtaista tietoa oli hankittava vain niiltä kouluilta, jotka menetelmiä käyttävät, oli otokseen valitut koulut jo lähtökohtaisesti rajattu kyseisiä menetelmiä käyttäviin kouluihin. Arviointiin mukaan valittuja menetelmiä käyttävien koulujen lukumäärä vaihteli menetelmästä riippuen 30–800 kouluun. Tämä asetti menetelmäkohtaisen otoksen valinnalle omat rajoituksensa. Otosta suunniteltaessa pyrittiin huomioimaan myös muut samaan aikaan toteutetut Karvin arvioinnit, joten otoksesta poistettiin ne peruskoulut, joissa samana vuonna oli ollut tai oli menossa jokin toinen Karvin toteuttama arviointi.

Otokseen valituille kouluille lähetettiin tieto tulevasta arvioinnista ja ohjeet kyselyiden toteuttamiseen omassa koulussaan keväällä 2022. Arvioinnin tiedonkeruu osui osittain samaan aikaan opettajien lakon kanssa, ja lakko koski useaa otoksessa ollutta koulua. Vaikka kyselyihin vastaamiseen annettiin lisää aikaa, on mahdollista, että lakko on omalta osaltaan vaikuttanut vastausmääriin.

Monet koulut käyttävät yhtä aikaa useita kiusaamisen vastaisia menetelmiä, joten otoksessa pyrittiin huomioimaan se, että yksi koulu vastaa korkeintaan kahta menetelmää koskeviin kysymyksiin. Tieto menetelmää käyttävistä kouluista oli saatu menetelmiä koordinoivilta tahoilta. Tästä huolimatta osa otokseen valituista kouluista oli yhteydessä Karviin ja ilmoitti, ettei heidän koulussaan ole käytössä sitä kiusaamisen vastaista menetelmää, johon heitä oli kyselyssä pyydetty vastaamaan. Vaikka vastaajille kerrottiin, että arvioinnin kannalta olennaista on myös tieto myös siitä, miksei menetelmä ole enää käytössä, on mahdollista, että kyselyyn ovat pääsääntöisesti vastanneet vain ne koulut, joissa ollaan tyytyväisimpiä arvioinnin kohteena olleisiin menetelmiin.

Kiusaaminen on hyvin sensitiivinen aihe, joten tiedonkeruuseen liittyvät eettiset kysymykset pyrittiin ottamaan arvioinnissa huomioon. Oppilas- ja huoltajakyselyihin vastaaminen toteutettiin anonyyminä, eikä vastauksia pystytty yhdistämään tiettyyn vastaajaan. Tällä pyrittiin huomioimaan se, että kiusaamista kokeneet oppilaat ja heidän huoltajansa pystyivät kertomaan kokemuksistaan avoimesti, ilman pelkoa tunnistetuksi tulemisesta. Kiusaamisesta kysyminen ja mahdollisten omakohtaisten kokemusten kertominen voi myös herättää vastaajissa erilaisia tunteita. Kyselyn saatteessa oppilaita ohjeistettiin keskustelemaan oman opettajan, huoltajan tai muun aikuisen kanssa, mikäli jotkut kyselyssä kysytyt asiat jäivät mietityttämään heitä.

Gutsy Go

4

Menetelmän koordinaattori: Gutsy Go ry

Menetelmä ollut käytössä vuodesta 2017 alkaen

Ensisijainen kohderyhmä: vuosiluokat 7–9

Lisätietoja: gutsygo.fi

GUTSY GON ARVIOINNIN KESKEISET TULOKSET:

- Gutsy Go-toiminnasta kerätty arviointiaineisto jäi niukaksi ja sen vuoksi aineistoa analysoitiin ensisijaisesti laadullisesti.
- Arviointiaineiston mukaan koulujen henkilöstö näkee Gutsy Go -toiminnan ensisijaisesti yhteisöllisyyttä ja oppilaiden toimijuutta lisäävänä toimintamuotona, jolla voidaan nähdä olevan myös kiusaamista ennaltaehkäiseviä vaikutuksia.
- Henkilöstökyselyyn vastanneet olivat hyvin pitkälle samaa mieltä siitä, että Gutsy Gon toteuttamisen tueksi on hyvin tarjolla materiaaleja ja koulutusta ja materiaaleja pidettiin myös helppokäyttöisinä. Menetelmän toimintatapojen soveltuvuudesta omaan kouluun ja sille ikäryhmälle, jolle sitä toteutettiin, oli vastaajilla kuitenkin vaihtelevia näkemyksiä.
- Arviointiaineiston mukaan Gutsy Go -viikon toimintaan osallistuneista oppilaista yli puolet piti viikon sisältöä mielenkiintoisena ja tärkeänä sitä, että omassa koulussa on pidetty Gutsy Go -viikko. Innostavana viikon toteutustapaa piti kolme viidesosaa vastaajista.
- Arviointiryhmän näkemyksen mukaan menetelmän kehittäjät ovat selvästi panostaneet kehittämistyöhön ja pohtineet juurrutettavuusnäkökulmaa, mutta Karvin toteuttamassa kyselyssä ja haastatteluissa juurrutettavuus näyttäytyi kuitenkin vielä menetelmän haasteena.

- Arvioinnin perusteella Gutsy Go -viikko nähtiin myönteisenä yhdessä tekemisen kokemuksena ja sen koettiin lisäävän yhteishenkeä ja oppilaiden välistä tutustumista kouluyhteisössä. Toiminta koettiin siis myönteisenä erityisesti koulun yhteisöllisyyden sekä luokan ryhmytymisen näkökulmasta. Myönteisenä nähtiin myös se, että eri luokkien oppilaat olivat yhdessä tekemässä asioita.
- Kyselyyn vastanneet oppilaat arvioivat toiminnan merkityksen tärkeimmäksi muiden huomioimisessa, jossa lähes kaksi kolmasosaa vastaajista koki toiminnalla olleen erittäin tai melko suuren merkityksen. Toiminnan merkitys kiusaamisen ehkäisemisessä ja luokan yhteishengen luomisessa arvioitiin vain hieman tätä matalammalle.

4.1 Menetelmän kuvaus

Menetelmän tavoitteet

Gutsy Go on kouluissa toteutettavaksi kehitetty yhteisömenetelmä, jossa tavoitteena on vahvistaa nuorten hyvinvointia ja osallisuutta sekä ehkäistä yhteiskunnallista polarisoitumista. Gutsy Go menetelmä pohjautuu ajatukseen siitä, että toimiessaan muiden hyväksi myös yksilön oma hyvinvointi vahvistuu. Gutsy Go -toiminta kohdistuu kiusaamisen vastaisen työn osalta kiusaamista ehkäisevään työhön.

Gutsy Gon tavoitteena on valmentaa nuorten ikäluokat kehittämään rauhaa ja luottamusta vahvistavia ratkaisuja tiimityönä omien kaupunkiansa ihmisten hyväksi nostaen samalla esille nuorten potentiaalin: heidän taitonsa ja kykynsä aktiivisina yhteiskunnallisina toimijoina. Menetelmän taustalla on ajatus siitä, että nuoret saavat käytännön toiminnasta välittömän ja konkreettisen kokemuksen osallisuudesta, omista vahvuuksistaan sekä yhteisön voimasta. Pyrkimyksenä on, että nuoret oppivat myös tunnistamaan omia ja toisten vahvuuksia sekä hyödyntämään niitä yhteisöjensä ja ihmisten hyvinvoinnin kehittämisessä. Tavoitteiden toteutumisen kannalta oleellista on ratkaisujen kehittäminen ja toteuttaminen tiimeissä sekä uusien ihmisten kohtaaminen koulun ulkopuolella. Tämän nähdään kehittävän nuorten tunne- ja vuorovaikutustaitoja käytännössä. Ajatuksena on, että konkreettinen kokemus onnistumisesta ja toiminnan merkityksellisyydestä sekä välitön palaute auttavat nuoria rakentamaan myönteistä identiteettiä sekä yksilöinä että yhteisön jäseninä.

Gutsy Go -toiminta pyrkii vaikuttamaan kiusaamiseen sekä yksilön että yhteisön tasolla. Ensinnäkin toiminnan tavoitteena on vahvistaa nuorten osallisuuden kokemusta ja myönteistä itsetuntoa (mm. omien vahvuuksien ja voimavarojen tunnistaminen) sekä kehittämään nuorten vuorovaikutustaitoja. Toiseksi Gutsy Gon valmentajakoulutuksen kautta tavoitteena on edistää nuorten parissa työskentelevien ammattilaisten työssäjaksamista ja tärkeitä hyvinvointityön taitoja (esim. kohtaamisen taidot, ryhmyttäminen, osallisuuden tukeminen), jotka ovat myös kiusaamisen vastaisen työn kannalta oleellisia. Kolmanneksi yhteisötasolla toiminnalla pyritään tavoittelemaan yhteisöjen luottamuksen, rauhan, hyvinvoinnin ja toiveikkuuden vahvistamista.

Myös hyvän tekeminen on keskeinen vaikutusmekanismi, jonka kautta menetelmän ajatellaan vaikuttavan kiusaamiseen yhteisössä. Toiminnan neljäntenä tavoitteena on nuoria koskevan yhteiskunnallisen narratiivin muutos ongelmakeskeisyydestä voimavarakeskeiseksi.

Menetelmän toiminnot

Gutsy Go -toimintaviikko on kohdennettu kahdeksaluokkalaisille, ja Gutsy Gon määrittelemien periaatteiden mukaisesti tarkoituksena on toteuttaa se koko koulun ikäluokalle samaan aikaan. Toiminta lähtee käyntiin osallistavana interventiona yhden toimintaviikon aikana, jolloin nuoret toteuttavat yhdessä luottamusta, myönteistä vuorovaikutusta, yhteisöllisyyttä ja rauhaa vahvistavia ratkaisuja oman paikkakuntansa ihmisten hyväksi. Viikon aikana nuoret toimivat 10 hengen tiimeissä toteuttaen rauhantekoja koulutetun valmentajan ohjauksessa. Kukin tiimi tuottaa rauhanteostaan videon, ja ne julkaistaan interventioviikon lopussa koko yhteisölle suunnatussa ensi-illassa. Ensi-iltaan on tarkoitettu kutsua koko kouluyhteisö, mukaan lukien huoltajat. Toimintaviikon aikana nuoria ohjataan löytämään ja hyödyntämään jo olemassa olevia voimavarojaan, taitojaan, osaamistaan ja kontaktejaan yhteisön ongelmien ratkaisussa. Keskiössä ovat osallisuuden, itsetunnon ja yhteisöllisyyden vahvistaminen siten, että kaikki otetaan mukaan yhteisten arvojen mukaiseen toimintaan riippumatta yksilön taustasta tai muista tekijöistä.

Koulu voi toteuttaa toimintaviikon Gutsy Go -pedagogien vetämänä tai itsenäisesti, jolloin Gutsy Go tarjoaa kolmen päivän valmentajakoulutuksen osallistuvalla henkilökunnalle. Valmentajina voivat toimia myös muut koulun yhteydessä toimivien tahojen, kuten nuoristotoimen, edustajat. Valmentajakoulutuksen lisäksi Gutsy Gon verkkosivuilta löytyy omatoimista toteutusta varten kattava materiaalipankki lisenssin hankkineille kouluille: manuaali, materiaalipankki sekä mediatyökalut videoiden editointiin (WeVideo-sovellus).

Gutsy Go -toiminta voi jatkua kouluissa toimintaviikon jälkeen esimerkiksi siten, että koulussa hyödynnetään nuorten toteuttamia videoita. Videot jäävät koulun käyttöön ja videoista on koottu vapaasti saatavilla oleva videopankki menetelmän verkkosivuille (Gutsy Flix). Videoiden oheismateriaaliksi on tehty keskustelukysymyksiä ja tehtäviä, joiden avulla videoita voi hyödyntää opetuksessa. Esimerkiksi Kiusaamiskoe -niminen video on yksi materiaalipankin katsotuimmista videoista ja soveltuu kiusaamisen ennaltaehkäiseväksi materiaaliksi. Gutsy Go tarjoaa intensiivi-viikon sijaan tai lisäksi mahdollisuuksia toteuttaa Gutsy Go -toimintaa myös valinnaisaineena, kerhotoimintana tai muutoin hyödyntää materiaaleja kouluyhteisössä.

Menetelmään tarvittavat resurssit

Gutsy Go -toimintaa toteuttavat koulut tai kunnat vastaavat itse kustannuksista. Kustannukset koostuvat kolmipäiväisestä valmentajakoulutuksesta valmentajiksi valituille opettajille tai nuorisotoimen ammattilaisille sekä Gutsy Go -vuosisisenssistä, jolla toimintaa toteuttavat koulut pääsevät materiaalipankkiin sekä videoiden editointiohjelmaan. Erikseen sovittaessa Gutsy Go ry:n pedagoginen tiimi tai tapahtuma- ja mediatiimi voi tukea toimintaviikkojen toteutuksessa. Tässä

tapauksessa kustannukset vaihtelevat sopimuksen ja toiminnan laajuuden mukaan. Koulun tai kunnan oman rahoituksen ohella myös jokin ulkopuolinen toimija tai organisaatio voi kustantaa Gutsy Go -toimintaviikon koululle.

Gutsy Go -menetelmän hyödyntäminen vaatii kouluilta vahvaa panostusta henkilöstöresursseihin. Gutsy Go -menetelmää toteutettaessa edellytetään, että nuorten tiimejä ohjaa valmentajakoulutuksen saanut opettaja tai nuorisotyöntekijä. Valmentajia tarvitaan yksi jokaista kymmentä oppilasta kohden. Jos toimintaviikko toteutetaan täysin omatoimisesti, valmentajien lisäksi tulee kouluttaa yksi tukivalmentajaopettaja sekä editointivastaavat, jotka koordinoivat oppilaiden videoiden tekoa. Koulutuksen hintaan sisältyy valmentajan käsikirja sekä pääsy online-materiaalipankkiin.

Koulutettavien valmentajaopettajien lisäksi koulujen tulee sopia valmentajina toimivien opettajien sijaisjärjestelyistä sekä valmentajakoulutuksen että toteutusviikon aikana sekä sopia mahdollisista ylityökorvauksista. Koulujen tulee myös taata tilat ja laitteet toimintaviikon järjestämiseen sekä tarvittaessa bussiliput oppilaiden hyvien tekojen toteuttamiseksi.

4.2 Arviointiaineisto

Gutsy Gon toimittamien tietojen mukaan toimintaviikkoja on menetelmän käynnistymisestä vuonna 2018 alkaen toteutettu 30 koulussa. Menetelmää käyttävien koulujen määrä oli arvioinnin kannalta siis jo lähtökohtaisesti pieni.

Arvioinnin otokseen valittiin 17 koulua, jotka olivat käyttäneet Gutsy Go -menetelmää. Osasta otokseen valituista kouluista oltiin yhteydessä ja kerrottiin, ettei kyselyyn voi vastata, koska koulussa ei enää työskentele henkilöitä, jotka olivat mukana Gutsy Go -toimintaviikolla, joten he eivät voi arvioida toimintaa.

Vastauksia saatiin kaiken kaikkiaan ainoastaan seitsemästä koulusta. Mukana oli ylä- ja yhtenäiskouluja ja yhtä suurempaa koulua lukuun ottamatta ne olivat keskikokoisia 200–500 oppilaan kouluja. Gutsy Go -viikko oli toteutettu kerran kaikissa kouluissa vuosina 2018–2020.

Henkilöstökyselyn (n = 9) vastaajina oli opettajia, rehtori, apulaisrehtori, yhteisöllinen oppilas-huoltoryhmä tai jokin näiden yhdistelmä. Vaikka kyselyn ohjeistuksessa suositeltiin vastaamista koulukohtaisena ryhmänä, saatiin yhdestä koulusta useampi vastaus. Aineiston niukkuuden vuoksi samasta koulusta tulleet yksittäiset vastaukset käsiteltiin omina vastauksinaan, koska jokaisen vastauksen ajateltiin antavan kuvan Gutsy Gon käyttäjän näkökulmasta.

Oppilas- ja huoltajakyselyiden vastauksia analysoitiin vain niiden oppilaiden ja huoltajien osalta, joilla todellisuudessa oli kokemusta Gutsy Go -menetelmän käytöstä. Näin ollen rajauksia tehtiin myös aineiston keruun jälkeen sen perusteella, millä luokka-asteella oppilas oli ollut kyseisen koulun Gutsy Go -toimintaviikon aikana. Oppilasvastauksia saatiin kahden koulun yhdeksäsluokkalaisilta (n = 34), ja myös huoltajien vastaukset rajautuivat kahteen kouluun (n = 9).

Kyselyaineistoa täydennettiin kahdella etäyhteydellä toteutetulla kouluvierailulla, ja niissä haastateltiin sekä koulun henkilökuntaa että Gutsy Go -toiminnassa mukana olleita oppilaita. Toisessa koulussa toimintaviikko oli toteutettu syksyllä 2021 ja toisessa keväällä 2022. Toisessa koulussa menetelmää oli toteutettu koulun omien opettajien johdolla ja toisessa Gutsy Go -tiimin vetämänä. Lisäksi erästä toista menetelmää koskevassa henkilökunnan haastattelussa kysyttiin myös Gutsy Go -menetelmästä, koska kyseisessä koulussa oli kokemusta sen toteutuksesta. Kyseisessä koulussa haastatellut oppilaat eivät kuitenkaan olleet olleet mukana toteutuksessa.

Koska kaikkien kyselyiden vastaajamäärät jäivät hyvin alhaisiksi, aineistosta ei tehty tilastollista analyysiä, vaan sitä käytettiin enemmänkin kuvaamaan kokemuksia yksittäisinä esimerkkeinä. Kyselyaineiston ja haastattelujen lisäksi arvioinnissa on käytetty Gutsy Gon tekemää hakemusta ja itsearviointia sekä sen Karville toimittamaa materiaalia. Tämä koostui Gutsy Gon omasta tiedonkeruusta sekä Gutsy Go -materiaalipankista, joka sisältää ohjeistuksen ja materiaalit kouluille ja valmentajille.

4.3 Käytettävyys

Kyselyn ja haastattelujen perusteella koulujen henkilöstö näkee Gutsy Go -toiminnan ensisijaisesti yhteisöllisyyttä ja oppilaiden toimijuutta lisäävänä toimintamuotona, jolla voidaan nähdä olevan myös kiusaamisen ennaltaehkäiseviä vaikutuksia. Kaikki vastaajat, jotka olivat ottaneet kantaa Gutsy Gon viitekehykseen, arvioivat sen sopivan hyvin oman koulun arvoihin ja ideologiaan. Myös haastatteluissa tuli esiin, että ajatusta nuorten ideoimasta toiminnasta pidettiin koulussa hyvänä ja oman koulun ajatusmaailmaan sopivana.

Itsearvioinnin mukaan Gutsy Go -toiminnan voidaan nähdä toteuttavan perusopetuksen tavoitetta tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Gutsy Go ry kuvaa toiminnan huomioivan opetussuunnitelman perusteissa määritellyt opetuksen yleiset ja laaja-alaiset tavoitteet sekä monia eri oppiaineiden opetuksen tavoitteita.

Gutsy Gon itsearvioinnissa antamien tietojen mukaan menetelmä tukee kaikkien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltujen seitsemän laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuden tavoitteiden saavuttamista konkreettisin ja toiminnallisin tavoin. Tätä todennetaan kuvaamalla menetelmään liittyvää konkreettista toimintaa kouluissa: ”Toimintaviikon aikana nuoret harjoittelevat yhteiskunnassa toimimista, osallistumista ja vaikuttamista aikuisten ohjauksessa. Tietoja ja taitoja sovelletaan käytäntöön ja nuoria innostetaan toimimaan yhteisöjä ja yhteiskuntaa rakentavalla tavalla yhteistyössä muiden kanssa.” Yhteisöllisyyden voidaan nähdä korostuvan sekä nuorten tekemisissä että projektien kohteissa. Gutsy Gon toimintaperiaatteeseen kuuluu, että nuoret itse suunnittelevat projektiansa tavoitteet, sisällöt ja toteutustavat. Toiminnan toteuttaminen yhdessä tiimeissä harjaannuttaa siten myös nuorten vuorovaikutustaitoja, ratkaisujen etsimistä yhdessä muiden kanssa sekä omien mielipiteiden rakentavaa ilmaisemista. Mediataitojen opettelu

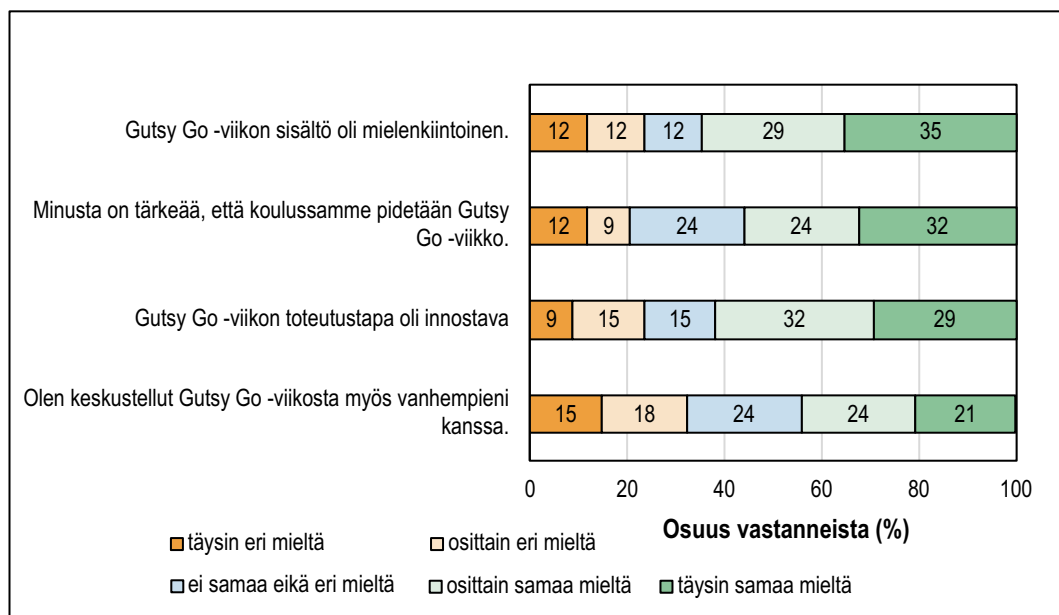
linkittyy toimintaviikon tekojen kuvaamiseen ja niistä tehtyihin videoihin. Näin ollen Gutsy Go -toimintaviikko soveltuu hyvin esimerkiksi toteutettavaksi monialaisena oppiskokonaisuutena, kuten eräässä haastattelussa tuotiin esiin.

Arviointiaineiston perusteella henkilökunnan kokemus Gutsy Go -viikosta oli myönteinen. Haastatteluissa itse toteutetun projektiviikon hyvinä puolina pidettiin sitä, että opettajat pääsevät tutustumaan nuoriin aivan eri tavalla kuin tavallisesti koulun arjessa. Gutsy Go -tiimin vetämän toteutuksen hyvinä puolina puolestaan mainittiin se, että oppilaat lähtevät toimintaan aivan eri tavalla mukaan, kun mukana on ulkopuolisia ”tsemppareita”.

Henkilöstökyselyyn vastanneet olivat hyvin pitkälle samaa mieltä siitä, että Gutsy Gon toteuttamisen tueksi on hyvin tarjolla materiaaleja ja koulutusta. Materiaaleja pidettiin myös helppokäyttöisinä. Arvioinnin kohteena olleissa kouluissa Gutsy Go -toimintaviikko oli toteutettu 7- tai 8- luokkalaistilalle. Kokeilun alla oleva toteutus lukion valinnaisena kurssina viittaa siihen, että menetelmä voisi soveltua myös toiselle asteelle. Menetelmän toimintatapojen soveltuvuudesta omaan kouluun ja sille ikäryhmälle, jolle sitä toteutettiin, oli vastaajilla vaihtelevia näkemyksiä. Kolmasosa vastaajista piti toimintoja soveltuvina oman koulun käyttöön, kun vastaavasti yhtä suuri osuus ei pitänyt niitä soveltuvina ja yksi kolmasosa ei ottanut selkeää kantaa. Toimintoja piti ikäryhmälle sopivana kaksi kolmasosaa vastaajista, eivätkä loput ottaneet selkeää kantaa.

Myös haastatteluissa tuotiin esiin toiminnan toteuttamiseen liittyviä kokemuksia. Toiminnan omatoimisesti toteuttaneen koulun henkilökunta oli tyytyväinen saamiinsa ohjeisiin ja tukeen, jota he viikon aikana saivat. Myös koulussa, jossa Gutsy Go -tiimi toteutti intensiiviviikon, koulun henkilökunta koki toteutuksen olleen kaikin puolin onnistunut ammattitaitoisten vetäjien osaamisen ansiosta. Käytettävyyden kannalta kuitenkin tässä koulussa koettiin, että vastaavaa toimintaa ei voitaisi koulun omin resurssein toteuttaa, sillä toteutus vaatisi paljon verkostoja ja resursseja. He pohtivat myös olisiko pienimuotoisempi oma toteutus yhtä vaikuttava oppilaiden näkökulmasta.

Gutsy Go -viikon toimintaan osallistuneet oppilaat olivat pääosin tyytyväisiä toimintaan (kuva 2). Yli puolet oppilaista piti viikon sisältöä mielenkiintoisena ja tärkeänä sitä, että omassa koulussa on pidetty Gutsy Go -viikko. Innostavana viikon toteutustapaa piti kolme viidesosaa vastaajista. Huoltajiensa kanssa viikon toiminnasta oli keskustellut hieman alle puolet oppilaista.



KUVIO 2. Oppilaiden kokemus Gutsy Go -toiminnasta (n = 34)

Huoltajien saama tieto Gutsy Gon toteuttamisesta oman lapsen koulussa vaihteli. Puolet huoltajista muisti saaneensa tietoa toiminnan toteuttamisesta koulussa ja muutamat huoltajat myös kertoivat keskustelleensa oman lapsensa kanssa Gutsy Go -toiminnasta. Vaikka huoltajat eivät olleet välttämättä saaneet tietoa toiminnasta koulusta tai omalta lapseltaan, suhtautui kuitenkin suurin osa huoltajista toimintaan myönteisesti. Lähes kaikki huoltajat kokivat, että Gutsy Go -toiminta sopii oppilaiden ryhmäyttämiseen sekä yhteishengen kohottamiseen. Lähes kaikki huoltajat myös kokivat tärkeäksi sen, että lapsen koulussa on Gutsy Go -viikko. Huoltajakyselyyn saatiin vastauksia yhdeksältä huoltajalta, joten tulosten tulkinnessa on syytä ottaa huomioon vastaajien vähäinen määrä.

Kyselyyn vastanneista huoltajista kukaan ei kuitenkaan ollut osallistunut toimintaviikon lopussa järjestettyyn ensi-iltaan, ja vain harva muisti, että olisi edes saanut kutsua. Haastateltujen koulujen henkilökunta sen sijaan kuvasi, miten toimintaviikon jälkeen pidettävään ensi-iltaan oli osallistunut aktiivisesti huoltajia. Yhdessä koulussa kuvattiin myös muun yhteisön osallistuneen ensi-iltaan. Kaiken kaikkiaan haastateltavat opettajat kertoivat saaneensa huoltajilta positiivista palautetta Gutsy Go -toimintaviikosta, ja he kuvasivat oppilaiden olleen innostuneita toiminnasta.

4.4 Juurrutettavuus

Arviointiryhmän näkemyksen mukaan menetelmän kehittäjät ovat selvästi panostaneet kehittämistyöhön ja pohtineet juurrutettavuusnäkökulmaa. Gutsy Go -viikko toteutettiin toiminnan alkuvaiheessa vain Gutsy Go -tiimin toteuttamana, mutta myöhemmin toimintaa on pyritty muokkaamaan niin, että omatoiminen toteutus olisi mahdollista ja menetelmä voitaisiin levittää laajemmin. Kehittämistyö näkyy konkreettisissa ehdotuksissa ja vinkeissä, joita kehittäjät tarjoavat käytännön toteutukseen koulun arjessa (ml. sijaisjärjestelyt ja toiminnan organisointi, nuorisotyön kanssa tehtävä yhteistyö) sekä eri toimintamuotojen kokeiluissa (valinnaisaineena ja kerhotoimintana). Meneillään on myös paikallinen kolmivuotinen kokeilu, jossa Gutsy Go -menetelmää sovelletaan kiinteänä osana kunnan kaikkien yläkoulujen toimintaan. Toiminnan tavoitteena on saada menetelmä vaikuttavasti osaksi koulujen lukuvuosisuunnitelmaa sekä tunnistaa kouluissa jo olevia rakenteita ja resursseja, jotka mahdollistaisivat menetelmän laajemman jalkauttamisen myös valtakunnallisesti.

Juurrutettavuuden näkökulmaa edistävät myös kaikille käytössä oleva julkinen videopankki Gutsy Flix, jota voidaan hyödyntää kiusaamisen vastaisen työn lisäksi myös muussa opetuksessa ja hyvinvointia edistävässä toiminnassa, sekä lähi- että etätoteutuksena toteutettavat valmentajakoulutukset, jotka voivat mahdollistaa toiminnan pitkäjänteisyyden. Lisäksi monipuoliset materiaalit voivat olla hyödyllisiä myös muun hyvinvoinnin edistämisessä, kuten ryhmäytttämisessä ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksessa. Kaiken kaikkiaan eri toteutustavat ja elementit tarjoavat siis mahdollisuuden toteuttaa toimintaa joustavasti ja pitkäjänteisesti koulun arjessa.

Karvin toteuttamassa kyselyssä ja haastatteluissa juurrutettavuus näyttäytyi kuitenkin vielä menetelmän haasteena. Kyselyyn vastanneissa kouluissa menetelmä oli ollut käytössä muutamia vuosia aiemmin, ja kävi ilmi, että arviointiin osallistuneet koulut eivät enää käyttäneet menetelmää, vaan se oli jäänyt yhden vuoden kokeiluksi. Tästä syystä vastaajilla ei ollut enää selkeää kantaa materiaalien hyödynnettävyydestä toimintaviikon jälkeen. Muutama vastaaja ilmoitti hyödyntävänsä materiaaleja toimintaviikon jälkeen ja piti niitä hyödyllisenä myös muussa opetustyössä. Koulun kiusaamisen vastaiseen toimintaan vastaajat eivät sen sijaan kokeneet materiaalien vaikuttaneen.

Henkilöstökyselyyn vastanneet saivat myös avovastauksessa kertoa, miten he ovat hyödyntäneet Gutsy Go -toimintaa tai materiaaleja toimintaviikon jälkeen, mikäli olivat sitä tehneet. Vastauksissa kuvattiin toimintaviikon aikana opittujen toimintatapojen juurtumista yleisellä tasolla. Eräässä vastauksessa tuotiin esiin, että toiminnasta on ollut myöhemmin apua ryhmäytyksessä, ja toisessa vastauksessa puolestaan kerrottiin, että toimintaidea jatkui omassa koulussa mallina oman koulun teemaviikoille useamman vuoden ajan. Eräs kyselyyn vastannut totesi, että toimintamallit jäivät elämään ”koulun omilla tavoilla ja tyyliillä”.

Myös haastattelujen perusteella toimintatapojen hyödyntäminen intensiiviviikon jälkeen oli melko satunnaista. Yhdessä haastattelussa koulussa oppilaiden toteuttamat videot olivat jossain määrin käytössä, mutta eivät systemaattisesti toimintaviikon jälkeen. Myös toisessa haastattelussa koulussa todettiin, että toiminnasta ei ollut jäänyt kouluille itselleen juurikaan mitään käytänteitä

ja toiminta itsessään oli jo pääosin ehtinyt henkilöstöltä unohtua. Tässäkin koulussa kuitenkin myönnettiin, että videoita voisi ahkerammin hyödyntää osana muuta opetusta. Vaikka Gutsy Go -toiminta oli näissä kahdessa koulussa pääsääntöisesti koettu myönteisenä ja innostavana, jopa ”valtavana pääomana oppilaille”, se ei ollut juurtunut kouluihin.

Arviointivierailut toivat esiin, että joissakin kouluissa toiminta oli juurtunut paremmin käyttöön. Koulussa, jossa opettajat itse olivat olleet toteuttamassa toimintaviikkoa, kerrottiin toiminnan jääneen elämään koulussa Gutsy Go -viikon jälkeen. Sekä henkilökunta että oppilaat kertoivat toteuttaneensa uudemman kerran vastaavanlaisia hyvinvointitekoja osana koulun muita toimintaviikkoja. Tässä koulussa menetelmän toimintatapojen juurtumiseen vaikutti omalta osaltaan varmasti se, että koulun omat opettajat olivat olleet aktiivisessa roolissa toteuttamassa ensimmäisiä toimintaviikkoja, jolloin heillä oli jo valmis toteutussuunnitelma ja kokemusta toteuttamisesta. Kahden muun haastattelun yhteydessä esiin nousikin se, että toiminnan jatkamista omassa koulussa hidasti se, että vastaavanlaisen toiminnan toteuttaminen koulun omin voimin vaatisi valtavan ennakkotyön sekä asiaan paneutuvan henkilöstön.

Koska kyselyyn vastanneissa kouluissa Gutsy Go -viikko oli järjestetty jo muutama vuosi sitten, ei sitä juurikaan ollut kirjattu osaksi koulun lukuvuosi- tai toimintasuunnitelmaa. Gutsy Gon merkitys osana vastanneiden koulujen hyvinvointityötä tai sen asema osana koulujen kiusaamisen vastaista työtä oli myös melko vähäinen. Vaikka kouluissa Gutsy Go -toiminta koettiin myönteisenä ja toimintamallit oppilaiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden edistämisestä ovat linjassa opetussuunnitelman kanssa, kuitenkin vain yhdessä henkilöstökyselyyn vastanneessa koulussa toimintatapa oli henkilöstön oman arvion mukaan juurtunut osaksi koulun toimintakulttuuria. Tähän omalta osaltaan ovat varmasti vaikuttaneet jo edellä mainitut asiat henkilöstön kokemuk-
sista toiminnan sitovuudesta ja ajankäytöstä.

Menetelmän vastuunjako ja henkilöstön sitoutuneisuus

Yleensä koulun Gutsy-tiimi koostuu muutamasta opettajasta, ja sen tehtävänä on huolehtia valmentajakoulutuksen ja toimintaviikon järjestelyistä ja ennakkovalmisteluista Gutsy Go ry:n tuella. Ohjeiden mukaan valitulle tiimille tulisi osoittaa yhteissuunnittelu-aikaa suunnitteluun ja asioiden hoitamiseen ja tiimin tulee myös sopia työnjaosta rehtorin kanssa. Gutsy-tiimiin valitut opettajat vastaavat koululla käytännön järjestelyistä, toiminnasta tiedottamisesta koulussa sekä toiminnan jälkeen toteutettavasta palautekyselystä ja projektien jatkamisesta. Valmentajiksi koulutettavat opettajat huolehtivat ohjelman toteuttamisesta toimintaviikon aikana yhdessä Gutsy Go ry:n tuella. He saavat tehtävänsä koulutuksen sekä valmentajan kirjan, jossa on koko toimintaviikon ohjelma valmiina suunnitelmana.

Henkilöstökyselyn mukaan päätöksen Gutsy Go -toimintaviikon toteuttamisesta oli tehnyt useimmin opetuksen järjestäjä tai koulun johto. Gutsy Go -viikkoon osallistuneen henkilöstön määrä vaihteli kouluissa kolmen ja kymmenen henkilön välillä. Tämä vastaa myös Gutsy Gon toimittamiin aineistoihin perustuvia tietoja, joissa käyttäjäkouluissa osallistuneiden henkilöiden määrä oli 1–14.

Kyselyyn vastanneissa kouluissa Gutsy Gon toimintaviikon toteuttamisesta oli jo kulunut useampi vuosi. Tämä saattaa osaltaan selittää myös sitä, että vastaajilla oli hyvin vaihtelevia näkemyksiä siitä, miten johto tuki toimintaa ja miten selkeäksi vastuunjako koulussa koettiin. Myös henkilöstön sitoutuneisuus jakoi vastaajien näkemyksiä. Kysymykseen siitä, koskettaako Gutsy Go koulussa vain niitä opettajia, jotka ovat toiminnassa mukana, arvioivat kaikki kysymykseen vastanneet asian olevan näin. Myös haastatteluissa tuli esiin, että suurimmalle osalle henkilöstöä toiminta näyttäytyi koulussa vasta siinä vaiheessa, kun toimintaa alettiin toteuttamaan, ja osalle vasta videoiden julkistamisen yhteydessä.

Gutsy Go ry kannustaa valitsemaan tiimiin sellaisia henkilöitä, jotka ovat itse innostuneita tehtävästä. Tiimissä työskentelyn todetaan olevan myös koko kouluyhteisöä hyödyttävää, sillä toiminta vaikuttaa suoraan omaan yhteisöön ja toiminnassa mukana olevat näkevät konkreettisemmin toiminnan tuoman hyödyn ja ihmisissä tapahtuvan muutoksen. Kyselyyn vastanneiden näkemykset siitä, oliko henkilöstöä helppo saada mukaan toimintaan, olivat vaihtelevia. Myös haastatteluiden yhteydessä tuli esiin motivoituneen henkilöstön merkitys toiminnan toteuttamisessa. Kyselyn toteuttamisen ajankohtana myös muutamasta koulusta oltiin yhteydessä ja todettiin, ettei kyselyä voida toteuttaa, koska toiminnassa mukana ollutta henkilöstöä ei enää työskennellyt koulussa. Tämä osoittaa sen, että toiminnan jatkuvuus ja siihen sitoutuminen joissain kouluissa on hyvin pitkälle sidoksissa yksittäisiin toimintaan osallistuneisiin henkilöihin.

Henkilöstökyselyssä selvitettiin myös, miten toiminnassa mukana olleiden lisäksi muu koulu-yhteisö osallistui Gutsy Go -toimintaan koulussa. Vastaajat toivat esille pääosin toteuttamiseen liittyviä asioita, kuten sijaistamista ja käytännön järjestelyjä esimerkiksi taito- ja taideaineiden tilojen ja välineiden hyödyntämisen järjestämisessä. Vastauksissa mainittiin myös yleisemmin muun henkilöstön toimintaan liittyvä tuki ja apu sekä tietenkin osallistuminen videoiden julkistamiseen.

Toiminnan arviointi ja kehittäminen

Gutsy Go -viikkoa toteuttava koulu saa käyttöönsä toiminnan järjestämistä, laadun seurantaan sekä videoiden toteutusta ja sisältöä käsittelevän kattavan manuaalin ohjeistuksineen ja työkaluineen. Selkeää arviointiin ja seurantaan tarkoitettua työkalua ei menetelmässä kuitenkaan ole, mutta kehittäjät ovat aktiivisesti keränneet palautetta toteutuksista.

Gutsy Gon oman toiminnan kehittämiseksi toteutetaan palautekyselyitä valmentajakoulutukseen osallistuneille, toimintaviikkoihin osallistuneille nuorille sekä valmentajina toimineille opettajille ja nuorisovalmentajille. Näiden avulla pyritään kartoittamaan toiminnan toteuttamista ja kehittämistarpeita. Palautekyselyt teetetään kouluissa viikon tai kahden jälkeen tapahtumaviikosta. Myös lääkäri Duodecim toteuttaa tutkimusta menetelmän vaikutuksista nuorten osallisuuden kokemuksen, itsetunnon ja positiivisen mielenterveyden vahvistumiseen (julkaistaan vuonna 2023).

Karvin toteuttamaan kyselyyn vastanneissa kouluissa toiminta ei ollut juurtunut koulujen toimintakulttuuriin. Manuaalin hyödyntäminen toiminnan arvioinnissa ei vastaajien mukaan myöskään ollut enää käytössä. Toiminnan arvioinnin ja kehittämisen voidaan siten katsoa kyselyyn osallistuneissa kouluissa päättyneen toimintaviikon toteuttamisen jälkeen, vaikka Gutsy Gon ohjeissa kouluja ohjeistetaankin suunnittelemaan projektin jatkamista.

Henkilöstökyselyyn vastanneita pyydettiin myös kertomaan, mitkä asiat ovat edistäneet ja mitkä puolestaan estäneet Gutsy Gon käyttöä omassa koulussa. Toimintaa edistävinä tekijöinä mainittiin hyvät kokemukset toiminnasta sekä kouluyhteisön myönteinen suhtautuminen viikkoon. Myös johdon tuki nousi tärkeänä esiin sekä se, että toimintaan oli löydetty sitoutuneet ja innostuneet vetäjät.

”Rehtori on kannattanut Gutsy Go -viikon järjestämistä. Viikon ajaksi on aina löydetty varsin helposti ryhmien vetäjät ja poikkeukselliset lukujärjestykset on saatu sovittua.”

Juurrutettavuuden näkökulmasta toimintaa estävänä tekijänä mainittiin työskentelymallin jatkototeutuksen suunnitteluun sitoutuvien aikuisten määrä. Myös aikaresurssit, joita toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen edellytetään, nousivat avovastauksissa esiin ja olivat omalta osaltaan varmasti vaikuttaneet toimintatapojen juurtumiseen koulun toiminnassa.

”Vaatii paljon aikaresurssia. Kohtuullisten korvauksien maksaminen haastavaa.”

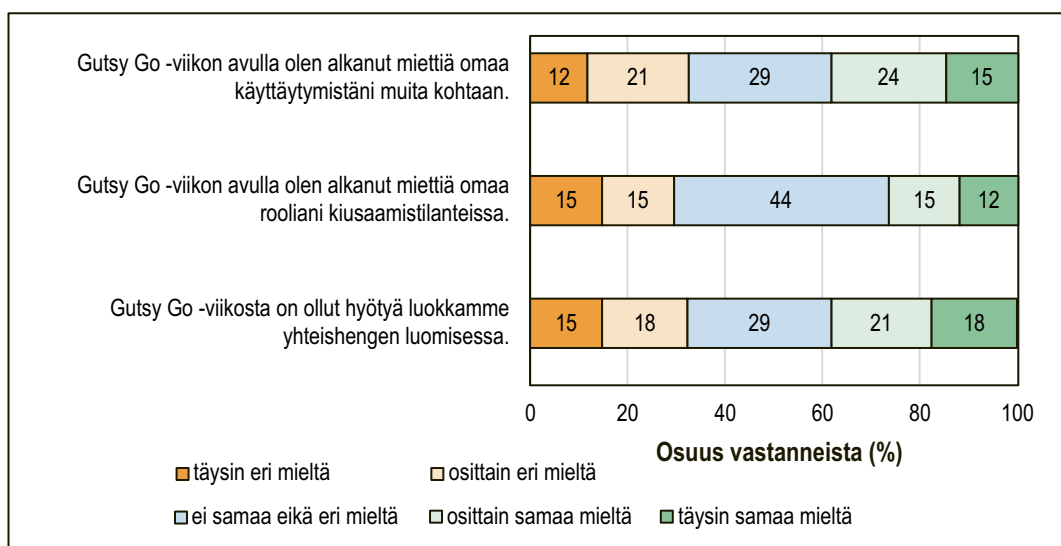
4.5 Tuloksellisuus

Gutsy Go on ollut käytössä lyhyen aikaa ja sitä on tutkittu vasta vähän. Duodecim tutkii parhaillaan Gutsy Go -menetelmän vaikuttavuutta koe-kontrolliasetelmalla (Ahrnberg ym. 2021). Tutkimus keskittyy itsetunnon, osallisuuden ja positiivisen mielenterveyden vaikutuksiin, mutta mukana on myös kiusaamiseen liittyviä kysymyksiä. Lisäksi tutkimuksessa on toteutettu kohderyhmähaastatteluja toimintaan osallistuneille nuorille. Näissä haastatteluissa nuoret olivat itse tuoneet esille ajatuksen koulukiusaamisen vähenemisestä sekä ajatuksia ryhmähengen ja rohkeuden lisääntymisestä vuorovaikutuksessa ja aktiivisina toimijoina. Tuloksia sekä haastatteluista että vaikuttavuustutkimuksesta julkaistaan vuonna 2023.

Gutsy Gon keräämän käyttäjäpalautteen perusteella toiminta on koettu pääasiassa myönteiseksi. Enemmistö toimintaan osallistuneista opettajista oli kokenut toiminnan lisänneen heidän taitojaan toimia nuorten kanssa sekä omaa työssä jaksamistaan. Myös toimintaan osallistuneet nuoret olivat palautteen mukaan olleet pääosin tyytyväisiä viikkoon ja kokeneet sen myönteisenä. Toiminnan nähtiin vahvistaneen nuorten kokemusta mahdollisuuksistaan vaikuttaa myönteisesti omassa yhteisössään sekä lisänneen heidän kokemustaan arvostetuksi tulemisesta. Gutsy Gon keräämän käyttäjäpalautteen mukaan toiminnan on havaittu lisänneen myös nuorten rohkeutta ja itseluottamusta. Osa nuorista kertoi toiminnan myös auttaneen heitä näkemään vertaisiaan uudessa valossa ja lisänneen yhteistyötä muiden oman koulun oppilaiden kanssa.

Karvin arvioinnin perusteella Gutsy Go -viikko nähtiin myönteisenä yhdessä tekemisen kokemuksena ja sen koettiin lisäävän yhteishenkeä ja oppilaiden välistä tutustumista kouluyhteisössä. Toiminta koettiin siis myönteisenä erityisesti koulun yhteisöllisyyden sekä luokan ryhmäytymisen näkökulmasta. Myönteisenä nähtiin myös se, että eri luokkien oppilaat olivat yhdessä tekemässä asioita.

Oppilaiden näkemykset Gutsy Go -toimintaviikon merkityksestä itselleen olivat Karvin toteutetun kyselyn perusteella pääosin positiivisia. Selkeimmin viikon hyöty nähtiin oman luokan yhteishengen luomisessa, ja lähes kaksi viidesosaa vastaajista näki toiminnasta olleen hyötyä (kuvio 3). Omaa käyttäytymistään muita kohtaan oli viikon ansiosta alkanut miettiä lähes yhtä suuri osuus oppilaista. Vähiten viikon toiminnalla nähtiin olleen vaikutusta kiusaamiseen ja vastaajan omaan rooliin kiusaamistilanteissa.



KUVIO 3. Oppilaiden näkemys Gutsy Go -toimintaviikon merkityksestä (n = 34)

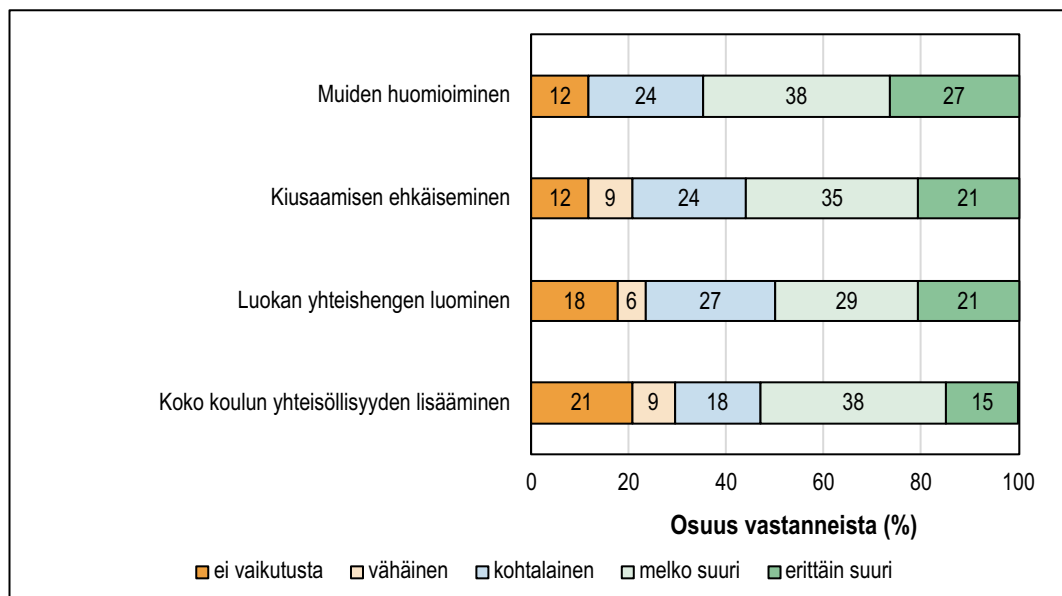
Avovastauksissa oppilaat nostivat esiin viikon hyvinä puolina sen, että sai tutustua muihin, tehdä asioita yhdessä ja oppia uutta. Vastauksista korostui kokemus sosiaalisten taitojen ja yhteishengen vahvistumisesta. Toisten auttaminen ja sen näkeminen, miten teosta tuli toiselle hyvä mieli, mainittiin myös sekä kyselyssä että oppilashaastattelussa, jossa se mainittiin yhtenä tärkeimmistä oivalluksista Gutsy Go -viikosta.

"Gutsy Go -viikossa oli hyvää se, että tehtiin porukassa töitä ja jokainen kuului porukkaan."

"Gutsy Go paransi sosiaalisia taitojani vieraassa ryhmässä."

"Hyvän mielen antaminen muille."

Oppilaita pyydettiin myös arvioimaan, mikä heidän mielestään oli Gutsy Go -toiminnan merkitys koulun yhteisöllisyyteen liittyvissä asioissa. Kyselyyn vastanneet arvioivat toiminnan merkityksen tärkeimmäksi muiden huomioimisessa, jossa lähes kaksi kolmasosaa vastaajista koki toiminnalla olleen erittäin tai melko suuren merkityksen (kuvio 4). Toiminnan merkitys kiusaamisen ehkäisemisessä ja luokan yhteishengen luomisessa arvioitiin vain hieman tätä matalammalle. Vähiten vaikutusta toiminnalla koettiin olleen koko koulun yhteisöllisyyden lisäämisessä, ja viidennes vastaajista ei kokenut olleen mitään vaikutusta. Kuitenkin yli puolet vastaajista piti toiminnan merkitystä tässä suurena. Eräässä oppilashaastattelussa tuotiin esiin, että vaikka toiminta kyseisessä koulussa oli koskenut vain kahta luokkaa, oli muiden luokkien oppilaat tulleet videoiden esittelyn jälkeen rohkeammin moikkailemaan ja juttelemaan toiminnassa mukana olleiden oppilaiden kanssa. Arvioinnin pieni aineisto ja kertaluonteinen toteutus yhdelle ikäluokalle on tärkeä huomioida, kun näitä tuloksia tulkitaan. On selvää, että toiminta ei ole koko koulun yhteinen, jollei se juurru koulun toimintaan ja mahdollistu näin tulevillekin vuosiluokille.



KUVIO 4. Oppilaiden näkemys Gutsy Go -toiminnan merkityksestä kouluyhteisössä (n = 34)

Oppilaat saivat myös kertoa, mikä heidän mielestään Gutsy Go -viikossa ei toiminut. Vastauksissa nousi esiin ryhmädynamiikkaan liittyviä asioita, kuten se, että oli vaikea tutustua uusiin ihmisiin ja se, että ryhmässä kaikki eivät kuunnelleet toisia. Myös idean toteuttaminen koettiin vaikeaksi. Kouluvierailuilla haastatellut oppilaat olisivat toivoneet toteuttamiseen enemmän aikaa.

Henkilöstöhaastatteluissa tuotiin esille hyvin samanlaisia asioita, joita oppilaat olivat tuoneet esille. Luokan yhteishengen lisääntyminen nähtiin erityisen tärkeänä koulussa, jossa viikko oli toteutettu seitsemäsluokkalaisille. Myös eri luokkien välinen yhteistyö oli toimintaviikon ansiosta

lisääntynyt, koska luokat pääsivät tutustumaan oman luokan lisäksi myös rinnakkaisluokkien oppilaisiin. Tämän koko ikäluokan läpäisseen yhteishengen nähtiin vaikuttavan vielä seuraavanakin lukuvuonna oppilaiden yhteisöllisyydessä.

Konkreettisena esimerkkinä toiminnan koetusta vaikutuksesta toisten huomioonottamisen lisääntymiseen eräs opettaja totesi henkilöstöhaastatteluissa, miten aiemman minäkeskeisen puheen sijaan oppilailla oli lisääntynyt me-puhe. Aiemman yksilökeskeisen näkökulman sijaan perusteluja alettiin esittää enemmän koko ryhmän tarpeiden näkökulmasta.

Huoltajakyselyyn vastanneita pyydettiin arvioimaan, onko toimintaviikko vaikuttanut myönteisesti oman lapsen itsetuntoon. Puolet huoltajista koki viikon vaikuttaneen positiivisesti oman lapsensa itsetuntoon, kun taas puolet huoltajista ei osannut ottaa asiaan selkeää kantaa. Haastatteluissa sivuttiin myös huoltajien kokemuksia ja henkilöstö kertoi saaneensa positiivista palautetta huoltajilta, jotka kertoivat huomanneensa lapsensa käytöksessä myönteisiä muutoksia toimintaviikon jälkeen.

Karvin toteuttamaan kyselyyn vastanneilta kouluilta kysyttiin, kokivatko he Gutsy Gon edellyttämien henkilö- ja aikaresurssien olleen sopivassa suhteessa menetelmästä saatavaan hyötyyn. Huomioitavaa on, että yksikään kyselyyn vastanneista ei kokenut, että toimintaan kohdennetut resurssit olisivat olleet sopivassa suhteessa siitä saatavaan hyötyyn. Myös avoimissa vastauksissa menetelmän kuormittavuus tuotiin esille, erityisesti juuri ajankäytön ja henkilöstön jaksamisen ja riittävyyden näkökulmasta.

Toisaalta haastatteluissa tuli esille myös resursseihin liittyviä myönteisiä näkökulmia. Koulussa, jossa toiminta oli toteutettu Gutsy Go -tiimin vetämänä, eivät vastuuopettajat kokeneet omaa työtaakkaansa viikon aikana liian raskaaksi. Koulussa, jossa viikko toteutettiin omatoimisesti, toiminnassa mukana olleet haastatellut kokivat toiminnan positiivisena ja myös hyötynensä itse toiminnasta. Opettajat olivat oppineet tapoja, joita he myös itse pystyivät myöhemmin hyödyntämään. Kun toteutustapa oli jo tuttu, ei toiminnan toteuttamiseen uudestaan koettu menevän niin kauan aikaa. Opettajat kertoivat myös oppineensa tuntemaan oppilaita toiminnan avulla eri tavalla kuin normaalissa opetuksessa. Oppilaissa tapahtunut muutos muiden huomioimisessa sekä yhteisöllisyyden vahvistumisessa tuli mukana olleiden opettajien näkökulmasta esille toiminnan hyötyinä.

Koulun henkilöstöä pyydettiin kyselyssä kertomaan, mitä myönteisiä ja mitä kielteisiä vaikutuksia Gutsy Go -toiminnalla on heidän koulussaan ollut. Positiivisina asioina vastauksissa tuotiin esiin se, että oppilaiden jakaminen uusiin ryhmiin on mahdollistanut uusia ystävyys-suhteita ja tuttavuuksia. Vastauksissa mainittiin myös yhteenkuuluvuuden lisääntyminen, ryhmäytyminen sekä kouluviihtyvyyden ja osallisuuden parantuminen. Myös oppilaiden rohkeus toimia sosiaalisissa tilanteissa lisääntyi henkilöstökyselyyn vastanneiden mukaan.

”Ryhmäytti hyvin oppilaita. Rohkaisi toimimaan sosiaalisissa tilanteissa.”

”Osa ohjaavista aikuisista kokee työskentelymallin oppilaiden ryhmäytymistä, kouluun kiinnittymistä ja osallisuutta tukevaksi. Työskentely on ollut innostavaa, yllättävää ja palkitsevaa.”

Kielteisinä puolina nostettiin esiin useimmin ajankäyttöön liittyvät asiat. Prosessia pidettiin henkilöstölle ajankäytöllisesti raskaana ja kuormittavana. Osa henkilöstöstä oli kokenut, että toimintaviikko vei heiltä itseltään sekä oppilailta opetusaikaa. Myös valvontaan, sijaistukseen ja korvauksiin liittyviä haasteita nostettiin vastauksissa esille.

”Osa opettajista kokee edelleen, että viikko vei oppilailta ja heiltä opetusaikaa, aiheutti valvonnallisesti haastavia tilanteita ja sijaistuksien miettiminen/tekeminen tuotti lisätyötä.”

Henkilöstökyselyyn vastanneiden näkemykset siitä, aikoivatko he käyttää Gutsy Gota vielä myöhemminkin vaihtelivat. Osa vastaajista aikoi myös myöhemmin käyttää menetelmää, kun taas osa ei kokenut tätä todennäköiseksi. Myös haastatteluissa tuli esiin menetelmän käyttö jatkossa. Kaikki haastatellut tahot pitivät mahdollisena, että toimintaa voisi vielä uudelleenkin koulussa käyttää, koska sen vaikutukset nähtiin myönteisinä. Estävinä tekijöinä toiminnan uudelleen toteuttamiseen nähtiin se, että omatoimisena mallina sitä ei lähdettäisi toteuttamaan, ja ulkopuoliseen toteutukseen tarvittava rahoitus puolestaan vaikeutti Gutsy Go -tiimin vetämisen toteutuksen ottamista kouluun.

4.6 Pohdinta

Gutsy Gon vahvuutena käytettävyyden näkökulmasta voidaan pitää sitä, että se on innostava ja uudenlainen toimintamalli, joka sopii opetussuunnitelman tavoitteisiin. Toimintaviikossa yhdistyvät esimerkiksi ilmiölähtöinen oppiminen, vuorovaikutustaidot, mediataidot ja voimavarakeskeisyys, ja lisäksi sen tavoitteet ovat linjassa opetussuunnitelman painotuksen kanssa, mikä vahvistaa oppilaiden osallisuutta. Menetelmää toteuttaneet koulut pitivät toiminnan viitekehystä hyvin kouluun sopivana, ja myös toiminnassa mukana olleet oppilaat sekä heidän huoltajansa kokivat menetelmän myönteisenä.

Menetelmän tarjoamat materiaalit ovat sellaisia, joita voisi hyödyntää koulun toiminnassa myös toimintaviikon jälkeen. Menetelmän käytettävyyttä lisäävät toteuttajatahoille suunnatut kattavat ohjeet, joissa kuvataan mitä tehdä ennen viikkoa, viikon aikana ja viikon jälkeen. Lisäksi intensiiviviikon sijaan on tarjottu mahdollisuuksia toteuttaa Gutsy Go -toimintaa myös valinnaisaineena tai kerhotoimintana tai muutoin hyödyntää materiaaleja kouluyhteisössä. Kyselyyn vastanneissa kouluissa menetelmää ei tosin ollut käytetty ensimmäisen interventioviikon jälkeen.

Jotta menetelmä toimisi kouluissa hyvin, vaatii sen käyttö koululta vahvan tuen sekä sitoutuneen henkilöstön toteuttamaan toimintaviikkoa. Käytettävyyden kannalta on tärkeää huomioida, että menetelmän ohjeiden omaksuminen edellyttää perehtymistä ja sitoutunutta henkilökuntaa, joka on valmis heittäytymään uudenlaiseen toimintatapaan. Koulutukseen osallistumiseen on varattava aikaa, ja intensiiviviikon järjestely edellyttää henkilökunnalta normaalista poikkeavan viikon järjestelyjä: huolellista suunnittelua, työn ja vastuiden jakoa sekä aikaresursseja intensiiviseen työskentelyyn. Menetelmää käytetään tällä hetkellä pääsääntöisesti kahdeksannella luokalla, mutta se soveltuisi hyvin myös muiden vuosiluokkien käyttöön. Gutsy Go on kehittämässä toimivia ratkaisuja koulujen itse toteutettavaan toimintaviikkoon, mikä omalta osaltaan lisää menetelmän

käytettävyyttä. Toiminnan kehittämisen kannalta on jatkossa hyvä selvittää, miten koulujen omatoimisesti toteuttama ja Gutsy Go -tiimin toteuttama viikko eroavat toisistaan oppilaiden ja henkilökunnan näkökulmasta.

Gutsy Gon vahvuuksina juurrutettavuuden näkökulmasta voidaan pitää kattavia materiaaleja, joita koulut voivat hyödyntää monipuolisesti, myös laajemmin omassa hyvinvointityössään. Menetelmä tarjoaa myös kattavia valmentajakoulutuksia, jotka valmistavat henkilökuntaa toimintaviikon toteuttamiseen. Näitä koulutuksia voidaan pitää myös laajemmin hyödynnettävinä täydennyskoulutuksina ryhmäytämisen ja vuorovaikutustaitojen edistämisen osalta.

Arvioinnissa juurrutettavuus osoittautui kuitenkin menetelmän tämän hetken haasteeksi, ja sen arviointia haastoi se, että arviointiin osallistuvat koulut eivät suurelta osin olleet jatkaneet menetelmän käyttöä toimintaviikon jälkeen. Henkilöstön vastauksista näkyi myös, että materiaalit olivat olleet hyvin niukasti käytössä interventioviikon jälkeen. Osassa vastauksissa tuli kuitenkin esille, että niitä voitaisiin soveltaa hyvin koulun muuhunkin toimintaan ja siten ottaa Gutsy Gon toiminta-ajatusta osaksi koulun toimintakulttuuria.

Arvioinnin perusteella käytön juurrutettavuuteen voivat vaikuttaa kielteisesti toimintaviikkoon liittyvät kustannukset ja aikaresurssit sekä toteutuksen kuormittavuus koulujen henkilökunnalle. Erääksi toiminnan juurtumisen esteeksi nähtiin toteutuksen massiivisuus, jollaisena se joidenkin käyttäjien mukaan koettiin. Esteeksi juurrutettavuudelle nähtiin arviointiaineiston mukaan se, ettei henkilökunnalla ole aikaa perehtyä ja osallistua toimintaan, jos toteutus tulee hyvin ulkoapäin ohjatusti Gutsy Go -tiimin toteutuksena. Henkilöstövaihdokset ovat myös merkittävä toiminnan jatkuvuuteen vaikuttava tekijä.

Menetelmän juurruttaminen osaksi koulun toimintakulttuuria näyttää vaativan paljon yhteistyötä niin koulun henkilöstön sisällä kuin henkilöstön ja menetelmää koordinoivan tahon välillä. Koulun johdon tuki näyttäytyy myös hyvin tärkeänä. Menetelmän hyvien toimintojen hyödyntäminen toimintaviikon jälkeen oli saadun tiedon perusteella pitkälti sidoksissa aktiiviseen henkilökuntaan kouluissa. Varovaisena tulkintana pienen aineiston perusteella vaikuttaisi siltä, että toiminnan jatkaminen ja sen sitominen koulun toimintakulttuuriin on helpompaa, jos henkilökunta itse on ollut aktiivisesti toteuttamassa toimintaviikkoa. Tällöin henkilökunnan toimijuus ja omistajuus toimintaviikkoon voisivat vahvistua eivätkä toiminnot jäisi ulkokohtaisiksi.

Tällä hetkellä Gutsy Go -menetelmää toteutetaan kouluissa yleensä kertaluontoisesti eikä menetelmä ollut jäänyt kyselyyn vastanneissa kouluissa pidempiaikaiseen käyttöön. Menetelmässä on kuitenkin aineksia, joita koulut voisivat pienillä muokkauksilla ottaa jatkuvaksi toteutustavaksi osana kiusaamisen vastaista toimintaansa. Menetelmän kehittämiskohteena onkin löytää keinoja pysyvään ja pitkäjänteiseen toteutukseen. Menetelmän elementtien juurtuminen koulujen toimintaan voisi lisääntyä, jos tarjolla olisi erilaisten koulujen resursseihin sopivia niin sanottujen kevyemmin toteutettavia toimintaviikkoja.

Karvin toteuttaman arvioinnin ja Gutsy Gon keräämän palautteen mukaan oppilaiden kokemukset Gutsy Go -toimintaviikosta ovat pääsääntöisesti myönteisiä. Kyselyiden perusteella sekä henkilöstön että oppilaiden myönteiset kokemukset liittyvät ryhmäytymiseen ja tutustumiseen. Myös

kouluviihtyvyys, yhteishenki ja osallisuuden paraneminen esitettiin menetelmän vaikuttavina puolina. Oppilaat mainitsivat myös uuden oppimisen. Kokonaisuudessaan henkilökunta näki toiminnan olevan oppilaille innostavaa ja sen koettiin edistävän yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Tämän lisäksi Gutsy Gon nähtiin mahdollistavan ilmiölähtöinen työskentely ja oppilaiden erilaisissa ryhmissä toimimisen tukeminen.

Kielteiset kokemukset liittyivät lähinnä menetelmän toteuttamisen kuormittavuuteen. Vaadittavat aika- ja henkilöstöresurssit toiminnan toteuttamiseen ovat melko suuret, ja ne nousivat henkilöstön vastauksissa esiin menetelmän käyttöä hidastavina tekijöinä. Toisaalta menetelmä on linjassa opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa ja tarjoaa melko kattavaakin täydennyskoulutusta. Kustannustehokkuutta on kuitenkin vaikea arvioida varsinkin, kun näyttöä on saatavilla vielä melko vähän.

Duodecim on toteuttanut vuosina 2019–2020 määrällistä vaikuttavuustutkimusta sekä fokusryhmähaastatteluita. Näiden tulosten mukaan Gutsy Go -toimintaan osallistuneiden nuorten osallisuuden kokemus ja yhteistyötaidot vahvistuivat. Tarkempia tutkimustuloksia Gutsy Gon vaikuttavuudesta on tulossa vuonna 2023. Tuloksellisuuden näkökulmasta tutkimuksia menetelmän käytöstä kiusaamisen vähenemiseen olisi toivottavaa saada vielä lisää.

Gutsy Go on vasta vuodesta 2018 alkaen käytössä ollut menetelmä, jota kehitetään jatkuvasti toiminnasta saatavien kokemusten, palautteiden ja tutkimustulosten perusteella. Menetelmästä on myös tarjolla kouluille erilaisia toteutusvaihtoehtoja, ja siihen liittyvää materiaalipankkia myös täydennetään jatkuvasti. Tässä arvioinnissa tavoitettiin melko vähän sellaisia kouluja, joissa toimintaa olisi toteutettu aktiivisesti lähellä aineistonkeruujankohtaa. Menetelmän soveltaminen vaihtelee koulujen välillä merkittävästi. Arviointiaineiston ulkopuolelle jäi sellaisia kouluja, joiden tiedetään soveltavan Gutsy Go -menetelmään kuuluvia toimintatapoja ja materiaaleja aktiivisesti. Arviointiaineistosta piirtyy yleisnäkymä Gutsy Gon käyttöä edistävästä ja estävästä tekijöistä. On tärkeä huomioida arviointiaineiston rajoitukset näitä huomioita tulkittaessa.

K-0

5

Menetelmän koordinaattori: Aseman Lapset ry

Menetelmä ollut käytössä vuodesta 2017 alkaen

Ensisijainen kohderyhmä: perusopetus (vuosiluokat 1–9)

Lisätietoja: asemanlapset.fi/k-0

K-O:N ARVIOINNIN KESKEISET TULOKSET:

- K-O-toiminnan luonteen vuoksi kerätty arviointiaineisto jäi melko niukaksi ja sitä analysoitiin ensisijaisesti laadullisesti.
- Arviointiaineiston mukaan K-O-työmuotoa käytettiin ensisijaisesti sellaisissa tilanteissa, joissa koulun henkilöstö arvioi, että koulun omat keinot eivät enää riitä tilanteen selvittelyssä. Vahvuutena nousi esiin pitkittyneiden kiusaamistapausten monialainen selvittely sekä kaikkien tarvittavien osapuolten mukaan ottaminen tapausten käsittelyyn.
- Koulujen henkilöstö arvioi koulun ulkopuolisen toimijan tuen tärkeäksi pitkittyneiden kiusaamistilanteiden selvittelyssä. K-O-koordinaattoreiden näkemysten mukaan huoltajat pitävät ulkopuolisen toimijan mukaantuloa tärkeänä, sillä kärjistyneissä tilanteissa huoltajille on voinut syntyä epäluottamusta koulun toimijoita kohtaan.
- K-O:n vahvuutena voi pitää sitä, että selvitetäväksi tulevia tapauksia ratkotaan pitkäjänteisesti. K-O-toiminta perustuu systemiseen ratkaisukeskeiseen lähestymistapaan, jolloin yksittäisissä tilanteissa käytettävät ratkaisukeinot vaihtelevat tapauksesta toiseen.
- K-O-toiminnan juurrutettavuuden näkökulmasta merkittäväksi tekijäksi nousi prosessin tunteminen. Arvioinnin mukaan koulun henkilöstön jäsenet eivät aina olleet tietoisia siitä, millaisissa tilanteissa K-O-työmuotoa voi hyödyntää.

- K-O-toiminnan myötä tapahtuva monialaisten verkostojen muodostuminen tukee kouluja kiusaamisen vastaisessa työssä myös pitkäjänteisemmin.
- Vaikuttavuustutkimusta K-O-toiminnasta on melko vähän. Erityisesti toiminnassa mukana olleiden lasten ja nuorten näkemyksen esiin tuominen olisi tärkeää.

5.1 Menetelmän kuvaus

Menetelmän tavoitteet

K-O on pitkittyneiden kiusaamistapausten selvittelyyn, ratkaisuun ja jälkihoitoon kehitetty työmuoto, jota käytetään erityisesti kiusaamistilanteissa, joissa koulu tarvitsee ulkopuolista toimijaa johtamaan prosessia. Vakavat kiusaamistapaukset ovat usein moniulotteisia, ja konfliktit ulottuvat myös vapaa-ajalle sekä sosiaaliseen mediaan. Usein tilanteet ovat kärjistyneet niin, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on vaikeutunut. Ulkopuolinen tuki perheille edistää luottamuksen palautumista kodin ja koulun välille. Aseman Lapset ry on lähtenyt kehittämään K-O-toimintaa vuonna 2017. K-O-toiminta kohdistuu kiusaamisen vastaisen työn osalta kiusaamiseen puuttumiseen.

K-O-toiminnassa ei ole kyse varsinaisesti tiettyä toimintatapaa tai ohjeistusta seurattavasta mallista, ja menetelmää koordinoiva taho käyttääkin itse käsitettä työmuoto. K-O perustuu restoratiiviseen filosofiaan, kompleksisuuteen ja systeemiseen lähestymistapaan liittyvään teoriaan (Cynefin ajatusmalli, Snowden 1999) sekä ratkaisukeskeiseen lähestymistapaan.

Aseman Lapset on arviointiin kuuluvassa itsearviointinnissa määritellyt K-O-toiminnan tavoitteeksi saada pitkittynyt kiusaamistilanne päättymään sekä luoda turvallinen oppimisympäristö ja mahdollistaa koulunkäynti sellaisissa tilanteissa, joissa koulunkäynti on kiusaamistilanteen vuoksi käynyt mahdottomaksi. Toisena tavoitteena on pyrkiä lieventämään kiusaamisesta aiheutuneita seurauksia sekä poistamaan lasten ja huoltajien kiusaamiseen liittyviä toksisia stressitekijöitä. Kolmantena tavoitteena on kehittää koulujen ja paikallisten toimijoiden konfliktinratkaisutaitoja sekä kodin kanssa tehtävää työtä. Toiminnan kautta tavoitellaan myös vastaavanlaisten vakavien tilanteiden ennaltaehkäisyä ja tilanteita seurataan myös jälkikäteen mahdollisimman pitkään, jotta varmistutaan tilanteen rauhoittumisesta sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja turvallisuuden tunteesta.

Itsearviointin mukaan K-O-toiminta tukee konfliktinratkaisutaitojen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen, kaveritaitojen ja ryhmässä toimimisen taitojen kehittymistä osallistamalla kaikki tapauksen selvittämisen kannalta oleelliset tahot mukaan konfliktin selvittämiseen eri tasoilla. Tilanteesta riippuen kiusaamistapauksen selvittämisessä tehdään yhteistyötä esimerkiksi poliisin, sosiaalityön, nuorisopalveluiden sekä järjestötoimijoiden kanssa. Samalla toiminta myös kehittää alueellisten verkostojen monialaista sektorirajat ylittävää yhteistyötä. Toiminnan voidaan nähdä lisäksi tukevan vanhemmuutta sekä vahvistavan kodin ja koulun välistä yhteistyötä, joka monessa tapauksessa on voinut konfliktin vuoksi tullehtua.

Menetelmän toiminnot

K-0-toiminnan avulla puututaan pitkittyneisiin ja haastaviin koulukiusaamistapauksiin tilanteissa, joissa koulun omat toimintatavat eivät ole riittäneet. K-0-toiminnalla ei ole tarkoitus korvata jo olemassa olevia koulujen käytössä olevia kiusaamisen vastaisia toimintamalleja, vaan vahvistaa niitä ja tuoda kouluihin aiempaa enemmän muun muassa nuorisotyön ja perheiden kanssa tehtävän työn osaamista. K-0-toiminnassa tarjotaan konsultaatiota, hyödynnetään yhteistapaamisia ja sovittelua, ohjataan tarvittaviin palveluihin ja seurataan tilannetta myös akuutin kiusaamistilanteen rauhoituttua.

K-0-työmuodon taustalla olevien periaatteiden mukaan kaikkien osapuolten kuuleminen, puolueettomuus ja perheiden tukeminen on ratkaisevaa kiusaamistilanteen selvittämisessä ja pitkäkestoisten vaikutusten saavuttamisessa. Työmuoto on prosessimuotoinen. Prosessijohtaja tutustuu tapaukseen ja pyrkii ottamaan käyttöön tarvittavat resurssit sekä löytämään tilanteen kannalta merkittävät yhteistyötahot. Tilanne lähtee käyntiin psykososiaalisen tuen tai palveluiden järjestämisestä kiusaamista kokeneelle, mikäli tilanteessa on selkeä uhri. Varsinainen selvittely käynnistetään tilannekuvan luomisella. Tällöin haastatellaan kaikkia osapuolia, ja ammatillisia toimijoita sekä otetaan huoltajat mukaan toimintaan. Seuraavassa vaiheessa etsitään yhdessä pieniä ratkaisuja, joilla tilannetta parannetaan. Käytettävät kokeilut ja työkalut vaihtelevat tilanteen mukaan ja tavoitteena on etsiä juuri kyseiseen tilanteeseen sopivat toimintatavat. Tarvittaessa järjestetään myös dialoginen vanhempainilta, jossa käsitellään sitä, miten perheet voivat olla apuna turvallisen oppimisympäristön luomisessa ja mitä perheet toivovat koululta. Prosessiin kuuluu myös se, että kaikki käynnissä olevat mutta toimimattomat erityistoimenpiteet lopetetaan. Lisäksi selvittelyyn otetaan mukaan kaikki tilanteen ratkaisun kannalta tarpeelliset toimijat. Jos oppilaiden, ryhmän tai koulun turvallisuus ja toimintadynamiikka edellyttävät, pyritään osana selvittelyprosessia järjestämään korjaavaa ryhmäyttämistä tarpeen mukaan. Prosessikuvaukseen kuuluu myös vahva jälkituki. Koulua tuetaan johtamalla prosessia siihen asti, ettei K-0:aa koeta enää tarvittavan. Tämän jälkeen K-0-toimijat tekevät vielä seurantapuheluita, joilla varmistetaan tilanteen rauhoittumisen pysyvyyttä.

Menetelmään tarvittavat resurssit

K-0-toiminta edellyttää sitä käyttäviltä kunnilta henkilöstöresurssia. Jokaisessa K-0-kunnassa on palkattu kunnan omilla resursseilla yksi tai kaksi koordinaattoria, jotka Aseman Lapset ry perehdyttää ja kouluttaa konfliktinratkaisun ammattilaisiksi. Koulutus on koordinaattoreille ilmainen. Itsearviointikyselyn mukaan K-0-toiminnan tueksi tarjotaan toimintaa toteutettavalla alueella oleville ammattilaisille 2–3 päivän sovittelijakoulutus. Lisäksi koordinaattoreille tarjotaan kuuden päivän prosessinjohtajakoulutus. Kouluille K-0:n konsultaatio on ilmaista, mutta toiminta edellyttää myös koulun johdon ja henkilöstön sitoutumista tapausten selvittämisprosessiin.

5.2 Arviointiaineisto

Tällä hetkellä K-0-toiminta on käytössä neljässä kaupungissa Suomessa. Lisäksi muita kuntia on konsultoitu tarvittaessa. Arviointia varten Aseman Lapset ry toimitti Karville listan 80 koulusta, joissa oli ollut tai on käynnissä K-0-toimintaa. Näistä kolme oli toisen asteen oppilaitoksia. Otokseen valittiin 37 peruskoulua.

Arviointikyselyihin saatiin vastauksia 18 koulusta (8 alakoulua, 8 yhtenäiskoulua ja 2 yläkoulua). Pieniä, alle 200 oppilaan kouluja sekä keskikokoisia kouluja (200–500 oppilasta) oli aineistossa yhtä paljon (molempia 39 %). Suuria, yli 500 oppilaan kouluja aineistossa oli viidennes (22 %).

Henkilöstökyselyyn vastattiin 15 koulusta (n = 20). Vastaajina oli eri ammattiryhmistä (mm. rehtorit, opettajat ja oppilashuollon henkilökunta) koostuvat ryhmät, ja ryhmien koko vaihteli yhdestä kymmeneen vastaajaan. Kahdesta koulusta saatiin useampi vastaus. Samasta koulusta tulleita yksittäisiä vastauksia ei yhdistetty, vaan niitä käsiteltiin omina vastauksinaan, koska jokaisen vastauksen ajateltiin antavan kuvan K-0-toiminnasta käyttäjän näkökulmasta.

Oppilaskyselyyn pyydettiin vastauksia vain niiltä luokilta, joissa K-0-toimintaa oli toteutettu. Vastauksia saatiin 17 koulusta. Aineisto rajattiin lisäksi koskemaan vain niitä oppilaita, jotka olivat olleet toiminnassa itse mukana, sillä toiminta lähtökohtaisesti kohdistuu yksittäisiin oppilaisiin. Varsinaisessa K-0-toiminnassa oli itse ollut mukana kymmenen oppilaskyselyyn vastannutta, ja 17 vastaajaa oli muuten kuullut toiminnasta.

Huoltajakysely ohjeistettiin kohdentamaan niiden oppilaiden huoltajille, jotka olivat koulussa vastanneet kyselyyn. Huoltajakyselyyn saatiin vastauksia 14 koulusta, mutta yhdelläkään kyselyyn vastanneella huoltajalla ei ollut omakohtaisia kokemuksia K-0-toiminnasta. Kuusi huoltajaa kertoi kuulleensa muiden kokemuksia K-0-toiminnasta.

Kyselyaineiston täydentämiseksi toteutettiin kaksi henkilöstöhaastattelua kouluissa, jossa K-0-toimintaa oli ollut. Koska huoltajien näkökulmaa menetelmästä oli vaikea saavuttaa, haastateltiin lisäksi tutkija Eira Suhosta, joka on tehnyt tutkimusta huoltajien kokemuksista K-0-toiminnasta (ei vielä julkaistu). Myös K-0-koordinaattoreina työskenteleville henkilöille toteutettiin ryhmähaastattelu, jossa selvitettiin toiminnassa mukana olleiden koordinaattoreiden kokemuksia toiminnasta.

Aineiston kerääminen kyselyllä ei K-0-toiminnan arvioinnin kannalta osoittautunut toimivaksi ratkaisuksi. Koska K-0-toiminta kohdistuu sellaisten pitkittyneiden kiusaamistilanteiden selvittämiseen, jotka ovat jo lähtökohtaisesti hyvin arkaluontoisia ja kohteilleen rankkoja kokemuksia, olisi kattavamman tiedon kerääminen pitänyt toteuttaa syvähaastatteluina, joihin ei arvioinnin toteutusaikataulun puitteissa ollut mahdollisuutta. Myös Aseman Lapset on itse tuonut esille ongelman oppilaiden ja huoltajien kokemusten kuulemisen vaikeudesta aiheen arkaluontoisuuden vuoksi.

Kyselyaineiston ja haastattelujen lisäksi arvioinnissa on käytetty K-0:n tekemää hakemusta ja itsearviointia sekä sen Karville toimittamaa materiaalia, joka koostui toiminnan esittelystä ja tapausten selvittelystä tehdystä koonnista.

Koska kyse on ensisijaisesti työmuodosta, joka perustuu kunkin selvitettäväksi tulevan kiusaamistapauksen yksilölliseen ratkaisuun ulkopuolisen prosessinjohtajan ohjaamana, on arvioinnissa sovellettu läpileikkaavia teemoja käytettävyyden ja juurrutettavuuden osalta huomioiden työtavan ominaispiirteet, kuten koulun sisäisen koordinaativastuun vähäisempi rooli. K-0-toiminnassa ei pyritä ensisijaisesti menetelmän itsenäiseen juurtumiseen ja soveltamiseen kouluissa, mutta työmuodon tavoitteissa on kuitenkin mainittu koulun henkilöstön osaamisen vahvistaminen sekä koulun omien toimintatapojen kehittäminen.

5.3 Käytettävyys

Koulut voivat ottaa yhteyttä alueensa K-0-koordinaattoriin ja selvittää yhdessä tämän kanssa, riittääkö tilanteessa konsultaatio koordinaattorin kanssa vai tulee K-0-henkilöstö kouluun selvittämään tilannetta. Arviointiaineistoon kuului sekä sellaisten koulujen vastauksia, joissa kiusaamistapausta oli selvitetty K-0-työntekijän johdolla, että konsultaatiota saaneiden koulujen vastauksia. Henkilöstökyselyyn vastanneista kymmenen ilmoitti, että tilanne oli hoidettu K-0-henkilöstön ohjaamana, ja vastaavasti kahdeksan kyselyyn vastannutta ilmoitti, että koulu itse oli hoitanut tapauksen konsultoituaan K-0-koordinaattoria.

K-0-toimintaa käytetään sellaisissa pitkittyneissä kiusaamistilanteissa, joita on jo yritetty selvittää kouluissa muilla keinoin. K-0-koordinaattoreille tehdyn haastattelun mukaan toiminnassa selvittävät kiusaamistilanteet ovat usein kärjistyneitä niin, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on vaikeutunut. Henkilöstökyselyyn vastanneilta kysyttiin, miksi he olivat ottaneet yhteyttä K-0:aan, ja myös suurimmassa osassa näistä vastauksista nousi esille se, että K-0:aan oltiin yhteydessä, kun todettiin, että koulun omat keinot eivät enää riitä tilanteen selvittelyssä. Myös haastatteluissa tämä syy nousi selkeimmin esille yhteydenottoon. Muutamia mainintoja tuli myös siitä, että yhteydenotto oli tehty sen vuoksi, että yksittäiseen luokkaan oli syntynyt useita konfliktitilanteita. Sekä haastatteluissa että kyselyvastauksissa mainittiin myös huoltajien kiristyneet välit, joiden vuoksi haluttiin mukaan ulkopuolinen taho selvittämään asioita.

K-0-toimintaa voidaan käyttää eri-ikäisten lasten ja nuorten kanssa. Mallia on käytetty esiopetuksesta aina toiselle asteelle saakka. Arviointiryhmä näkee yhtenä mallin vahvuutena toiminnan moniammatillisuuden. Selvittelyssä voi olla mukana useita tahoja, kuten huoltajat, sosiaalitoimi, koulu, terveydenhuolto ja poliisi. Koska huoltajien rooli on tilanteen ratkaisussa merkittävä, heidät sitoutetaan prosessiin ja heidän kuulemisensa on tärkeää. Selvitysprosessissa pyritään selvittämään kiusaamisen juurisyyt ja puuttumaan niihin. Olennaista on varmistaa, että tilanteen ratkaisemiseksi on saatavilla riittävästi tukea.

K-0-toiminnan taustalla on useampia teorioita. Ensisijainen lähestymistapa on kiireetön kohtaaminen sekä perheiden ja koulun kuulluksi tuleminen. Konfliktin analysoinnissa ja prosessin johtamisessa käytetään kompleksisuus- ja systeemisysteorioita ja varsinaisessa konfliktin käsittelyssä puolestaan restoratiivista lähestymistapaa sekä ryhmäprosessiin liittyvää teoriaa. Lähes kaikki (95 %) henkilöstökyselyyn vastanneet kokivat, että K-0:n viitekehys soveltuu oman koulun arvoihin ja ideologiaan.

Koska toimintaa kouluissa toteutetaan pääsääntöisesti kuntien palkkaamien K-0-koordinaattorien johdolla, ei kouluille ole varsinaisesti tarjolla erityistä materiaalia toimintaan. Aseman Lapset ry tarjoaa kuitenkin koulutusta restoratiivisesta dialogista myös koulun henkilöstölle. Koulun henkilöstölle suunnatun kyselyn mukaan kouluissa kaivataankin enemmän tukiaineistoa menetelmän tueksi; neljännes kyselyyn vastanneista koulun henkilöstöryhmistä oli eri mieltä siitä, että K-0:n tueksi on tarjolla riittävästi materiaalia ja koulutusta.

K-0-toiminnan perusajatuksena on konfliktitilanteiden kompleksisuuden ymmärtäminen sekä ratkaisujen räätälöinti kunkin tilanteen vaatimalla tavalla. K-0-koordinaattoreille järjestetyssä ryhmähaastattelussa eräs haastateltavista mainitsi, että hän ”näki suorastaan uhkatilanteeksi sen, että menetelmästä tehtäisiin yksinkertaistettu manuaali, jonka mukaan sitä toteutettaisiin”. Tarjottava tukimateriaali keskittyykin avaamaan menetelmän lähestymistapaa ja viitekehystä (esim. Turkka & Saarholm 2021) sekä kertomaan tapausesimerkkejä ratkaistuista tilanteista.

Kouluhaastattelujen mukaan K-0-toiminta ei sinällään tarjoakaan kouluille mitään uutta ja erikoista ratkaisukeinoja tai sellaisia toimintatapoja, joita ei kouluissa olisi jo tiedossa. Sen sijaan menetelmän käytön etuna nähtiin se, että kun toimintoja toteuttaa koulun ulkopuolinen toimija, voivat jo käytetyt keinotkin toimia paremmin. Koordinaattoreille tehdyssä ryhmähaastattelussa nousi esiin, että koordinaattoreiden näkemysten mukaan huoltajat pitävät ulkopuolisen toimijan mukaantuloa tärkeänä, sillä kärjistyneissä tilanteissa huoltajille on voinut syntyä epäluottamusta koulun toimijoita kohtaan.

K-0-toiminnassa tilanteiden selvittämisessä kuullaan aina kaikkia osapuolia, sekä oppilaita että heidän huoltajiaan. Koska toiminta kohdistuu vain tiettyihin konfliktissa mukana olleisiin henkilöihin, ei tarkoituksena olekaan osallistaa kaikkia koulun oppilaita tai heidän huoltajiaan. Tapauksesta riippuen prosessiin voi kuulua myös koko ryhmään ulottuvia toimenpiteitä, kuten koko luokan oppilaiden keskinäistä ryhmäytymistä tukevaa toimintaa. Koordinaattoreille tehdyssä haastattelussa kävi ilmi, että tapausten suuren määrän johdosta K-0-työntekijöillä ei ole mahdollisuuksia käyttää tähän enää yhtä paljon aikaa. Tästä syystä monella oppilaalla tai huoltajalla ei ole mitään tietoa K-0-toiminnasta, jos he eivät ole itse olleet mukana selvittelytilanteessa.

5.4 Juurrutettavuus

K-0-toiminta on tarkoitettu yksittäisten pitkittyneiden tilanteiden selvittelyyn, joten toiminnan taustalla ei olekaan ajatus siitä, että toiminta jatkuisi itsenäisesti kouluilla tai juurtuisi sen omaksi toiminnaksi. Itsearvioinnissa Aseman Lapset ry kuitenkin tuo esiin, että tavoitteena on tukea

koulua sen omissa prosesseissa ja täydentää ammatillisuutta tarvittavilla tahoilla. Ajatuksena on siis tuoda ulkopuolinen taho väliaikaisesti tukemaan koulun toimintaa. Kouluilla on kuitenkin oma vastuu sitoutua konfliktin ratkaisuun sekä olla osallisena toteutetuissa toimissa.

Koska K-0 ei tarjoa suoranaisesti mitään materiaaleja tai ohjeita, joita koulut voisivat omatoimisesti hyödyntää, oli vastaajien vaikea arvioida materiaalien ja toimintatapojen hyödyntämistä koulussa K-0-toiminnan jälkeen. Itsearviointikyselyssä K-0:n toimintatapojen kuvauksen yhteydessä on kuitenkin mainittu, että tilanteiden loppuun viemisen jälkeen prosessi käydään läpi koulun henkilöstön kanssa ja mietitään, mitä tapauksesta on opittu ja miten koulu voi toimia tulevaisuudessa paremmin vastaavissa tapauksissa. Selvittelyprosessissa mukana olevien koulun henkilöstön edustajien toivotaan vievän toiminnasta saatuja oppeja eteenpäin omassa koulussaan. Toiminnan tavoitteena on siten tarjota kouluille keinoja hyödyntää tilanteen ratkaisussa käytettyjä toimintoja myös jatkossa. Selvittelyprosessin aikana käytettyjä toimintatapoja voi kuitenkin olla vaikea soveltaa käyttöön laajemmin koulun arjessa, koska ne on aina räätälöity tapauskohtaisesti.

K-0-työmuoto ei varsinaisesti edellytä koululta erityistä vastuunjakoa, mutta on tärkeää, että koulun omat toimintatavat kiusaamistapauksissa ovat selkeitä. Koulujen tulee myös sitoutua konfliktin ratkaisuun ja sen yhteydessä sovittuihin toimenpiteisiin, kuten ryhmäytyksiin, sovitteeluihin ja vanhempainiltoihin. Henkilöstökyselyyn vastanneiden näkemykset vastuunjaon selkeydestä vaihtelivatkin suuresti. Puolet henkilöstökyselyyn vastanneista piti menetelmän vastuunjakoa omassa koulussaan selkeänä, kun taas niiden osuudet, jotka pitivät sitä epäselvänä tai eivät ottaneet asiaan kantaa, olivat yhtä suuret. Suurin osa (74 %) henkilöstökyselyyn vastanneista piti koulun johdon tukea hyvänä. Myös haastatteluissa tuotiin esiin koulun johdon merkitys sekä se, että toiminnassa mukana olleet opettajat olivat sitoutuneita asian hoitamiseen. Usein tapauksissa oli kouluista ollut mukana johdon lisäksi vain luokanopettaja tai -ohjaaja, jonka luokkaa tapaus koski, sekä mahdollisesti oppilashuollon henkilöstöä. Suurimmalla osalla koulun henkilökuntaa ei näin ollen ollut kokemusta toiminnasta, joten myös toimintaan sitoutumisen arviointi oli haastavaa.

Koulujen henkilöstön ohella tilanteiden selvittelyyn voi osallistua myös monialaisia sektorirajat ylittäviä toimijoita, joiden tarkoituksena on kehittää yhteistyötä ja auttaa tilanteen selvittelyssä. Koulun lisäksi toimijoina voi olla lastensuojelun tai nuorisotyön edustajia, järjestöjä, terveydenhuollon tai poliisin toimijoita. Haastatteluissa tuli esiin, että koulut olivat kokeneet tämän monialaisen yhteistyön hyvänä ja myös myöhemmin yhteistyö näiden tahojen kanssa oli koettu helpommaksi jo luotujen kontaktien vuoksi.

Koulujen henkilöstöltä kerätyn aineiston mukaan toiminnan juurtuminen osaksi koulun hyvinvointityötä on vaihtelevaa. Muutama vastaaja ilmoitti, että K-0 on otettu osaksi koulun hyvinvointityötä, ja hieman suurempi osa oli täysin vastakkaista mieltä. Suurin osa vastaajista ei myöskään tämän kysymyksen osalta ollut samaa tai eri mieltä, mikä kertoo siitä, että menetelmää ei välttämättä tunneta kovin hyvin vastaajan koulussa. K-0-koordinaattoreiden haastattelussa kävi ilmi, että niissä kaupungeissa ja kunnissa, joissa K-0-työmuoto on käytössä, sen toivotaan olevan kirjattu myös osaksi opetuksen järjestäjien tai koulujen suunnitelmaa oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä.

Suurin osa (70 %) henkilöstökyselyyn vastanneista koki, että he saavat tarvittaessa tukea tilanteiden selvittämiseen K-0:lta. Loput vastaajista eivät ottaneet selkeää kantaa puolesta tai vastaan. Myös henkilöstöhaastatteluissa tuen saanti ja yhteydenotto K-0-koordinaattoreihin koettiin helpoksi ja toimivaksi.

K-0:lla on sovitut ohjeet toimintansa seuraamiseksi, mutta nämä ovat koordinaattoreille tarkoitettuja ohjeita. Koordinaattorit kirjoittavat tapauksista kolmiosaisen raportin, johon kuuluvat alkukartoitus, työskentelyvaihe ja seurantaraportti. Aseman Lapset hyödyntää näitä raportteja oman toimintansa kehittämisessä ja tilanteiden seuraamisessa. Aseman Lapset on saanut toimintaansa rahoitusta, jonka avulla se on tehnyt omaa vaikuttavuusarviointia ja kehittämistyötä. Kouluille sen sijaan ei ole tarjolla ohjeistuksia toiminnan seuraamiseen.

Koulujen henkilöstöltä kysyttiin avokysymyksellä sitä, millaiset tekijät edistävät tai estävät K-0-toiminnan käyttöä koulussa. Työmuodon juurrutettavuuden näkökulmasta merkittäväksi tekijäksi nousi avovastausten perusteella työmuodon ja prosessin tunteminen. Osa vastaajista mainitsi käyttöä edistäneen sen, että koulussa on ollut tietoa saatavilla olevasta avusta ja tuesta, esimies tukee menetelmän käyttöä ja koulussa tiedettiin, miten ja keneen ottaa yhteyttä. Useassa vastauksessa mainittiin myös, että on tärkeää, että prosessi on selkeästi kuvattu ja työmuoto on osa koulun kirjattuja toimintatapoja. Estävinä tekijöinä mainittiin toisaalta tiedonpuute menetelmästä, toimintatavoista ja yhteyshenkilöistä. Rajoittavana tekijänä mainittiin myös selvittelyprosessiin laajuus, jonka vuoksi koulussa koettiin olevan haastavaa löytää aikaa ja mahdollisuuksia sitoutua.

K-0-toimintamallin juurrutettavuuteen liittyviä haasteita nousi esiin myös K-0-koordinaattoreille pidetyssä ryhmähaastattelussa. Koordinaattorin työ on haastavaa verkostotyötä, joka vaatii työntekijältä vahvaa osaamista. Työtä joutuu joillakin paikkakunnilla tekemään hyvin paljon yksin, vaikka Aseman Lasten koordinoima koordinaattoriverkosto tarjoaakin tukea työntekijälle. Verkostomaisen luonteen vuoksi työntekijöiden vaihtuvuus on työtavan onnistumiselle suuri haaste, sillä se edellyttää vahvaa yhteistyötä useiden paikallisten toimijatahojen kanssa.

5.5 Tuloksellisuus

K-0-toimintaa on alusta asti kehitetty niin, että rinnalla on kulkenut myös tutkimuksellinen näkökulma. Itsearviointin mukaan menetelmän vaikuttavuudesta on tehty tieteellisiä julkaisuja, opinnäytetöitä sekä raportteja ja selvityksiä omaan käyttöön. Työtavan viitekehukseenkin perustuen tutkimuksellinen näkökulma on ollut ensisijaisesti laadullinen. Menetelmään liittyen on tehty tapaustutkimus työmuodon kehittämistyön alkuvaiheessa (Hästbacka 2018). Tällä hetkellä on käynnissä tutkimus, jossa tarkastellaan huoltajien kokemuksia K-0-toiminnasta (Suhonen, vielä julkaisematon).

K-0-toiminnan prosessiin kuuluu kiinteästi myös toiminnan ja tehtyjen toimenpiteiden dokumentointi. Aseman Lasten toimittaman aineiston mukaan jokaisesta tapauksesta tehdään kolmivaiheinen anonyymi raportti, joka sisältää perustiedot tapauksesta, tapauksen analysoinnin sekä

loppurefleksion. Tilastoinnin ohella raportoinnin tavoitteena on tukea työparien työskentelyä tapausten selvittelyssä sekä ammatillisessa kehittämisessä. Aseman Lapset kerää ja seuraa jatkuvasti K-0-selvittelyyn tulevien tapausten ja konsultointipyyntöjen määrää sekä näiden etenemistä. Seurattaviin asioihin kuuluvat muun muassa tieto siitä, miten tapaus on tullut K-0-toiminnan piiriin, tapausten kesto, selvittelyssä mukana olevat tahot sekä tehtyjen toimenpiteiden määrä.

Aseman Lasten mukaan K-0-toimintaan selvitettäväksi tulevia tapauksia selvitetään aina niin kauan, kunnes tilanne on saatu ratkaistua. Prosessit ovat pitkiä, sillä tilanteet ovat usein haastavia ja yksittäisessä tapauksessa on tyypillisesti mukana useita henkilöitä. Prosessi vie aikaa, koska se on perusteellinen. Yleisimmin yksittäisen tapauksen selvittely kestää yhdestä kolmeen kuukautea, ja vain alle viidennes tapauksista ratkesi alle kuukaudessa. Itsearviointissa Aseman Lasten työntekijät ovat kuvanneet menetelmän vaikuttavuutta sillä, että toiminnan avulla on saatu palautettua useita nuoria turvallisesti takaisin kouluun sekä muutettua tilanteita paremmiksi. Myös oppilaiden turvallisuuden tunne on lisääntynyt ja opettajien jaksaminen parantunut, kun haastavaan tilanteeseen on saatu apua koulun ulkopuolelta. Monialainen verkostotyö on Aseman Lasten oman seurantatiedon mukaan parantunut ja jäänyt elämään myös K-0-toiminnan päätyttyä kouluissa.

Tutkija Eira Suhosen haastattelussa, koulujen henkilöstöhaastatteluissa ja K-0:n itsearviointissa nousi esiin yhtenä konfliktien taustatekijänä huoltajien keskinäisten sekä huoltajien ja koulun välisten tilanteiden kärjistyminen. Koska tilanteiden selvittämisessä on olennaista kuulla kaikkia osapuolia, ovat selvittämättömät tilanteet johtuneet pääsääntöisesti siitä, että kaikkia osapuolia ei ole saatu yhteisiin tapaamisiin. Tilanteiden selvittäminen on hyvin pitkälle kiinni myös siitä, kuinka pitkään tilanne on jatkunut ennen kuin K-0 on aloittanut selvittelyn.

Henkilöstökyselyyn vastanneiden kokemukset K-0-toiminnan tuloksellisuudesta olivat pääsääntöisesti myönteisiä. Vastaajista 70 prosenttia koki, että K-0:n tekemä verkostotyö auttoi asian selvittämisessä, ja 60 prosenttia arvioi, että K-0:n käyttö on lisännyt yhteistyötä muiden sidosryhmien kanssa. Sen sijaan vastaajien oli vaikea arvioida K-0:n vaikutusta kiusaamistilanteiden ennaltaehkäisyssä tai konfliktitilanteiden syntyminen vähentymisessä. Molemmissa kysymyksissä 60 prosenttia vastanneista ei ottanut kantaa puolesta tai vastaan. Tämä omalta osaltaan vahvistaa näkemystä siitä, että K-0-toiminta räätälöidään kulloisenkin tilanteen mukaan, ja tilanteiden selvittämiseen tarkoitettujen toimintojen hyödyllisyyttä tilanteiden ennaltaehkäisyssä on vaikea arvioida.

K-0-toimintaa toteutetaan neljässä kunnassa, joissa työskentelee Aseman Lasten kouluttamia koordinaattoreita. Työtapo edellyttää merkittävää resursointia sitä käyttävältä kunnalta, sillä sen tuloksellinen toiminta edellyttää, että kunta palkkaa yhden tai kaksi prosessijohtajina toimivaa koordinaattoria toiminnan ohjaamiseen kunnassa. Koordinaattorien vastuulla on huolehtia prosesseista ja toimenpiteiden oikea-aikaisuudesta. Sekä koulujen henkilöstölle toteutetuissa haastatteluissa että tutkijan haastattelussa tuli esiin, että koordinaattorit ovat keskeisessä roolissa tilanteiden selvittämisessä ja monelle nuorelle he ovat olleet se turvallinen aikuinen, jolle on voinut puhua asioista luottamuksellisesti. Toisaalta koordinaattorit itse toivat ryhmähaastatteluissa esiin sen, että heidän ensisijainen tehtävänsä on löytää paikallisesta verkostosta oikeat henkilöt selvittämään tilannetta sekä tukemaan nuorta eivätkä he itse kaikissa tapauksissa työskentele suoraan nuorten kanssa. Koordinaattoreiden työ voi ajoittain olla kuormittavaa, ja

koordinaattoreiden haastattelussa esiin tulikin osittain tästä johtuva henkilöstön vaihtuvuus. Koordinaattoreilla on viikoittainen yhteinen tapaaminen, jossa he saavat konsultaatioapua sekä reflektointia työnsä tueksi.

Vaikka K-0-koordinaattorit ovat päävastuussa tehtävistä toimenpiteistä koululla, tehdään työtä yhteistyössä koulun henkilöstön sekä monialaisen yhteistyöverkoston kanssa. Toimintaan osallistuvat vain ne henkilökunnan jäsenet, joihin konflikti vaikuttaa. Tämän lisäksi myös koulun johdon tulee sitoutua tilanteen selvittämiseen. Henkilöstökyselyyn vastanneiden keskuudessa oli jonkin verran hajontaa siinä, miten kouluissa koettiin K-0:n edellyttämien henkilöstö- ja aikaresurssien suhteutuvan siitä saatavaan hyötyyn. Muutamat vastaajista olivat tätä koskevan väittämän kanssa samaa mieltä, mutta osa vastaajista oli myös täysin vastakkaista mieltä. Toisaalta puolet vastaajista ei ottanut selkeästi kantaa kumpaankaan suuntaan. Kriittinen suhtautuminen K-0-työskentelyn edellyttämiin resursseihin nousi esiin myös henkilöstön avovastauksissa. Vain muutama vastaaja koki menetelmän käytössä negatiivisia puolia, ja nämä liittyivät nimenomaan vaadittaviin aika- ja henkilöstöresursseihin:

”Meidän koulussa K-0 on ollut mukana vain yksittäistapauksessa. Resursointi oli heidän puoleltaan mittava ja samanlaista resursointia odotettiin myös koululta. Työtavassa unohdettiin, mihin koulu pystyy vaikuttamaan ja mihin ei.”

Karvin keräämä aineisto kuitenkin osoitti, että koulujen henkilöstö arvioi K-0-toiminnan tarjoaman ulkopuolisen avun merkitykselliseksi. Lähes kaikki vastaajat (90 %) ilmoittivat toivovansa, että pitkittyneisiin kiusaamistapauksiin olisi jatkossakin saatavissa K-0:n tukea. Myös haastatelluissa kouluissa kokemukset K-0-toiminnasta olivat myönteisiä, ja heidän tarjoamansa apu koettiin tärkeäksi. Koulut myös toivoivat, että jatkossakin olisi tarvittaessa mahdollista ottaa yhteyttä ulkopuoliseen tahoon silloin, kun koulun omat keinot eivät enää riitä. Erään haastateltavan sanoin K-0 ”kuuluu ehdottomasti niihin vaikuttaviin toimenpiteisiin, joita on tärkeä jatkaa”.

Koulujen henkilöstö kuvasi avovastauksella myös sitä, millaisia myönteisiä vaikutuksia menetelmän käytöllä on ollut. Tyypillisin vastaus oli, että ulkopuolisen tuen avulla on saatu ratkaistua tilanne, johon ei koulun omalla toiminnalla ollut löytynyt ratkaisua. Myös huoltajien mukaan ottaminen ja heidän toimijuutensa vahvistuminen mainittiin myönteisenä vaikutuksena useassa vastauksessa. Yksittäisiä mainintoja saivat myös työrauhan sekä luokan vuorovaikutuksen paraneminen. K-0-toiminnan nähtiin myös lisänneen koulun monialaista yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa:

”Tiivistänyt lähialueyhteistyötä Aseman Lapsiin sekä Poliisin ennalta estävään toimintaan. Rauhoittanut tilanteiden seuranta ja tuonut huoltajat mukaan tilanteiden seurantaan.”

K-0:n tarjoamalle ulkopuoliselle avulle pitkittyneiden kiusaamistapausten ratkaisemiseksi on Karvin keräämän aineiston mukaan tarvetta niin koulujen henkilöstön, huoltajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta. Menetelmä on siis kehitetty selkeään tarpeeseen. Vaikka oppilaskyselyn mukaan vain kymmenellä oppilaalla oli omakohtaisia kokemuksia K-0-toiminnasta, monet kiusaamista kokeneet oppilaat olisivat toivoneet ulkopuolista apua tilanteen selvittämiseen. Kouluissa, joissa

K-0-toimintaa oli ollut, kiusaamista kokeneista oppilaista (n = 266) 17 prosenttia ilmoitti, että he olisivat toivoneet, että omaa tilannetta olisi selvitetty koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Myös monet huoltajakyselyyn vastanneet huoltajat olisivat kaivanneet ulkopuolisen selvittelijän apua tilanteessa. Kolmannes niistä huoltajista, joiden lasta oli koulussa kiusattu ja joiden koulussa K-0-toimintaa oli ollut (n = 53), olisi toivonut, että oman lapsen tilannetta olisi selvitetty koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

K-0-toiminnassa mukana olleiden oppilaiden lisäksi 17 oppilasta ilmoitti, että he olivat kuulleet muiden kokemuksia K-0-toiminnasta. K-0-toiminnassa mukana olleita sekä toiminnasta kuulleita oppilaita pyydettiin kertomaan kokemuksistaan. Avokysymykseen saatiin vastauksia 17 oppilaalta. Vastaajista noin puolet oli toimintaan tyytyväisiä, neljäsosalla ei ollut selkeää mielipidettä ja loput vastaajista olivat tyytymättömiä. Myönteisenä asiana oppilaat näkivät sen, että K-0:n avulla tilanteeseen saadaan enemmän keskustelijoita ja että asiat oikeasti selvitetään. Huonoina puolina oppilaat toivat esiin sen, että kiusaamiseen puuttuminen ei oppilaiden näkökulmasta ole aina oikea-aikaista.

”Joskus toimintaan lähdetään liian myöhään ja joskus vähän liiankin helposti. K-0-toiminta on silti hyvä.”

Huoltajakyselyyn vastanneista kukaan ei ollut itse ollut mukana K-0-toiminnassa, mutta kuusi vastaajaa kertoi kuulleen muiden kokemuksia toiminnasta. Kuitenkin vain kaksi huoltajaa toi avovastauksissa esiin näkemyksiään toiminnasta. Vastauksissa tuotiin esiin, että toiminnassa hyvää on ulkopuolisten asiantuntijoiden mukana olo, sillä heillä on selkeä rooli ja halu auttaa asian selvittelyssä. Kouluilta toivottiin kuitenkin myös selkeämpää K-0-toiminnan sitomista osaksi koulujen toimintaa. Myös huoltajien kokemuksia K-0-toiminnasta selvittäneen tutkija Eira Suhosen haastattelussa nousi esiin huoltajien kiitollisuus toimintaa kohtaan ja siihen, että ulkopuolinen toimija paneutui asiaan syvällisesti.

5.6 Pohdinta

K-0-toiminnan vahvuutena käytettävyyden näkökulmasta on se, että se on kehitetty tunnistettuun tarpeeseen selvittää pitkittyneet kiusaamistapaukset. Menetelmä tukee kouluja tuoden ulkopuolisen avun haastavien kiusaamistapausten selvittelyyn. Tilanteiden selvittely on systemaattista ja jatkuu niin pitkään kuin sille on tarvetta. Koulujen kokemukset menetelmän tuomasta avusta olivat myönteisiä. Perheiden rooli huomioidaan hyvin tapausten käsittelyssä ja kaikkia konfliktissa mukana olleita tahoja kuullaan tasapuolisesti.

K-0-toiminta edellyttää aina ulkopuolisen koordinaattorin tuen, joten toiminta ei ole suoranaisesti koulujen omatoimisesti käytettävissä. Koulujen on kuitenkin tärkeä ottaa itse vastuuta toiminnan toteutuksesta. Jotta välttyttäisiin pitkittyneiden tapausten selvittelyltä, on tärkeää, että kouluilla on riittävästi keinoja ennaltaehkäistä tällaisten tilanteiden syntyminen. Tähän koulut toivoisivat enemmän tukea K-0:lta.

Juurrutettavuuden näkökulmasta K-0:n vahvuutena on monialaisten verkostojen muodostuminen, jotka voivat kouluissa säilyä tapausten selvittelyn jälkeen ja tukea kouluja kiusaamisen vastaisessa työssä. Tällä voidaan nähdä olevan myös ennaltaehkäisevää vaikutusta kiusaamistilanteissa. Koska K-0-toimintaa toteutetaan kouluissa yleensä yksittäisten tapausten selvittelyssä, ei sen tavoitteena olekaan pidempiaikainen toiminnan juurtuminen kouluihin. Toiminnassa kuitenkin hyödynnetään esimerkiksi sovittelua, johon liittyviä toimintatapoja voisi olla hyödynnettävissä myös koulun muussa toiminnassa.

Vaikka K-0-työmuoto olisi koululla käytössä, se ei ole välttämättä koko koulun henkilöstön tiedossa. Tämä voi omalta osaltaan vaikuttaa siihen, ettei toiminnan aikana syntyviä hyviä käytänteitä välttämättä osata ottaa käyttöön ja hyödyntää koulujen omassa arjessa. Ongelmana kouluissa voi olla myös se, ettei aina tiedetä, milloin ja missä tilanteissa otetaan yhteyttä K-0-koordinaattoriin. Myös huoltajille tämä voi olla epäselvää. Kouluille laajaan prosessiin sitoutuminen voi myös olla haastavaa ja aikaa vievää. Kouluilla on lakisääteinen tehtävä puuttua kiusaamiseen, joten on tärkeä varmistaa, että kouluilla on riittävästi mahdollisuuksia myös haastavien kiusaamistilanteiden selvittämiseen. K-0-toiminta on osoittanut, että pitkäänkin jatkuvia haastavia tilanteita saadaan ratkaistua, kun siihen osoitetaan riittävät resurssit ja kaikki osapuolet sitoutuvat sovittuihin toimintatapoihin.

Tuloksellisuuden näkökulmasta K-0:n vahvuutena voi pitää sitä, että selvitettäväksi tulevia tapauksia ratkotaan pitkäjänteisesti. K-0-toiminta perustuu systeemiseen ratkaisukeskeiseen lähestymistapaan, jolloin yksittäisissä tilanteissa käytettävät ratkaisukeinot vaihtelevat tapauksesta toiseen. Kouluilta kerätyn aineiston sekä Aseman Lasten oman seurantatiedon mukaan toiminta on tuloksellista ja siinä osallisena olevat ovat olleet tyytyväisiä selvittelyn tuloksiin. Molemmat aineistot osoittavat, että selvitettäväksi tulevissa tapauksissa on löydetty ratkaisuja ja selvittely on tuonut apua niin oppilaille, perheille kuin kouluillekin. Menetelmän määrittelemien periaatteiden mukaan selvittelytyötä jatketaan niin pitkään, että tilanteet saadaan ratkaistua.

Vaikuttavuustutkimusta K-0-toiminnasta on melko vähän. Erityisesti toiminnassa mukana olleiden lasten ja nuorten näkemyksen esiin tuominen olisi tärkeää. Sekä Karvin keräämän aineiston että Aseman Lapset ry:n tekemän oman tiedonkeruun ja tutkimuksen kautta on tullut esille, että osallisina olevilta oppilailta ja heidän huoltajiltaan on kuitenkin ollut haastavaa kerätä tietoa toiminnasta sen päätyttyä.

KiVa Koulu

6

Menetelmän koordinaattori: Turun yliopisto / INVEST Psykologia

Menetelmä ollut käytössä vuodesta 2009 alkaen

Ensisijainen kohderyhmä: perusopetus (vuosiluokat 1–9)

Lisätietoja: kivakoulu.fi

KIVA KOULUN ARVIOINNIN KESKEISET TULOKSET:

- Koulujen henkilöstöstä kolme neljäsosaa piti KiVa Koulua ohjelmana, joka tarjoaa välineitä erityisesti kiusaamiseen puuttumiseen ja reilu puolet oli sitä mieltä, että menetelmällä on merkittävä rooli kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä.
- KiVa Koulu -ohjelman toimivimmiksi osa-alueiksi koettiin kiusaamiseen puuttumiseen liittyvät toimintatavat: selvittämiskeskustelut, kiusaamistilanteiden seuranta ja niiden kirjaaminen.
- Kolme viidesosaa niistä oppilaista, joiden luokassa oli pidetty KiVa-tunteja, piti niiden sisältöjä mielenkiintoisina.
- Huoltajista lähes kolme neljäsosaa piti tärkeänä, että koulussa pidetään KiVa-tunteja, ja näillä tunteilla käsiteltyjä asioita piti tärkeänä lähes kaksi kolmasosaa.
- Kouluissa, joissa KiVan rooli kiusaamiseen puuttumisessa oli merkittävä, oli henkilöstön sitoutuneisuus vahvempaa verrattuna niihin kouluihin, joissa KiVan rooli kiusaamiseen puuttumisessa koettiin vähäiseksi.
- Kouluista vain neljännes hyödyntää KiVa Koulun laatukriteerejä toimintansa seuraamisessa ja arvioimisessa omassa koulussaan.

- Yli puolet henkilöstöstä koki, että KiVa Koulun käyttö vahvistaa yhteisöllisyyttä heidän koulussaan ja kolme neljäsosaa arvioi KiVa Koulun käytön ennaltaehkäisevän kiusaamistilanteiden syntymistä koulussa.
- Kaksi kolmasosaa oppilaista koki saaneensa tunneilta tärkeää tietoa kiusaamisesta ja lähes yhtä moni vastaaja koki tuntien avulla alkaneensa pohtia omaa käyttäytymistään muita kohtaan sekä miettimään omaa rooliaan kiusaamistilanteissa.

6.1 Menetelmän kuvaus

Menetelmän tavoitteet

KiVa Koulu -ohjelma on Turun yliopistossa kehitetty sekä kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen että siihen puuttumiseen tarkoitettu toimenpideohjelma, joka on suunnattu vuosiluokille 1–9. KiVa Koulu -ohjelma pyrkii vähentämään kiusatuksi joutumista ja oppilaiden keskuudessa tapahtuvaa kiusaamista sekä lisäämään oppilaiden uskallusta puolustaa kiusattua sekä olla kannustamatta kiusaajaa.

KiVa Koulun avulla pyritään lisäämään oppilaiden tietoa kiusaamisesta ryhmäilmiönä sekä vaikuttamaan kiusaamista sivustaseuraavien oppilaiden toimintaan. Ohjelman tavoitteena on myös lisätä empatiaa sekä vahvistaa oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja. Lisäksi KiVa Koulu tukee koulua kiusaamisen vastaisen työn kehittämisessä ja kiusaamistapausten määrän seuraamisessa.

KiVa Koulun tavoitteet on jaoteltu kolmeen osa-alueeseen. Ensimmäisenä tavoitteena on kiusaamisen ennaltaehkäisy. Toinen tavoite on puuttua tehokkaasti esille tuleviin kiusaamistapauksiin. Kolmantena tavoitteena KiVa Koulu tarjoaa kouluille työkaluja jatkuvaan tilanteen seuraamiseen omassa koulussa. Tätä tukevat jokavuotiset sähköiset kyselyt sekä niistä saatava palaute.

Menetelmän toiminnot

KiVa Koulu -ohjelma perustuu tutkittuun tietoon, jonka mukaan kiusaaminen on ryhmäilmiö. Ohjelmassa painotetaan vertaisten merkitystä kiusaamistilanteissa. Tutkimusten (esim. Salmivalli ym. 2011) mukaan kiusaamista esiintyy harvemmin sellaisissa luokissa, joissa oppilaat puolustavat ja tukevat kiusatuksi joutuvia oppilaita. Olennaista on, kannustavatko vertaiset kiusaajaa vai puolustavatko kiusattua ja auttavat häntä tilanteessa (Kärnä ym. 2010; 2011a, b; Salmivalli ym. 2011). Vertaisten toiminta kiusaamistilanteissa on merkityksellistä myös oppilaiden hyvinvoinnin kannalta esimerkiksi siten, onko kiusatuksi joutuneella edes yksi puolustaja tai hiljaisesti tukeva kaveri (Sainio ym. 2011).

KiVa Koulu tarjoaa materiaaleja koulun johdolle, henkilöstölle, oppilaille sekä huoltajille. Materiaalit ovat saatavilla sähköisesti ja niitä on tarjolla suomen, ruotsin ja englannin lisäksi 12 muulla kielellä. Keskeisiä toimintoja ovat oppituntikokonaisuudet, joihin kuuluu monipuolisia tehtäviä sekä sähköistä materiaalia. Oppitunneilla opittujen taitojen on tarkoitus siirtyä myös tuntien ulkopuolella tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Oppituntimateriaaleja on tarjolla luokille 1, 4, ja 7 sekä tietokone- ja mobiilipelejä eri ikäryhmille, ja niiden avulla oppilaat voivat harjoitella opittuja taitoja. Myös koulun sisäisiin kokouksiin on tarjolla materiaaleja. Kiusaamista ennaltaehkäisevänä materiaalina toimivat lisäksi vuosittain toteutettavat kyselyt kouluille sekä laatusuosituksset. Myös välituntivalvojen huomioliivit voidaan nähdä ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä. KiVa Koulu sisältää kaikille oppilaille suunnattuja yleisiä toimenpiteitä sekä kohdennettuja toimenpiteitä kiusaamistapausten selvittämiseen.

KiVa Koulu tarjoaa kiusaamisen ennaltaehkäisyn lisäksi mallin kiusaamiseen puuttumiseen, jonka mukaan kiusaamistapauksia koulussa selvitetään ja tapausten selviämistä seurataan. KiVa Koulua käyttäviä kouluja ohjeistetaan kokoamaan koulun henkilöstöstä koostuva KiVa-tiimi, joka vastaa kiusaamistapausten selvittelystä. Materiaaleissa on yksityiskohtaisesti kuvattu keskustelujen luonne ja kulku.

Opettajille on tarjolla yksityiskohtaiset opettajan oppaat, joten ohjelman käyttöönotto ei tästä syystä edellytä koulutukseen osallistumista. Opetusmateriaalin ohella koulut pääsevät kaikkiin KiVa-sovelluksiin sekä virtuaalisiin koulutusmateriaaleihin. Henkilöstölle tarjotaan myös webinaareja sekä maksullisia koulutuksia. Kouluilla on myös mahdollisuus tilata räätälöityjä koulutuksia.

Menetelmään tarvittavat resurssit

KiVa Koulun käyttö on maksullista ja hinta määräytyy koulun oppilasmäärän mukaan. Halutessaan kunta tai kaupunki voi tarjota ohjelman kaikille oppilaitoksilleen (nk. kuntalisenssi), jolloin hinta määräytyy koko kunnan tai kaupungin oppilasmäärän mukaan. KiVa Koulun lisenssimaksua vastaan koulut saavat käyttönsä opetusmateriaalin, pääsyn peleihin ja sovelluksiin sekä virtuaalisen koulutusmateriaalin. Lisäksi kouluille tarjotaan tarvittaessa tukea vaikeiden kiusaamistilanteiden selvittämiseen sekä erilaisia kiusaamiseen ja vertaissuhteisiin liittyviä webinaareja.

Ohjelman toteuttaminen kouluissa vaatii henkilöstön paneutumista ja aikaa toteutukselle. Koulut valitsevat henkilöstöstään myös KiVa-tiimin, jonka vastuulla on kiusaamistapausten selvittely.

6.2 Arviointiaineisto

KiVa Koulu toimitti arviointia varten listan 882 koulusta, joissa menetelmä on käytössä. Näistä kouluista otokseen valittiin 117 koulua. Vastauksia saatiin yhteensä 88 koulusta. Puolet kouluista oli alakouluja ja kolmannes yhtenäiskouluja. Yläkouluja vastanneiden joukossa oli 16 prosenttia.

Oppilasmäärällä tarkasteltuna aineistossa hieman alle puolet (46 %) kouluista oli pieniä, alle 200 oppilaan kouluja. Kaksi viidesosaa (42 %) kouluista oli 200–500 oppilaan kouluja ja yli 500 oppilaan kouluja aineistossa oli 13 prosenttia.

Koulujen henkilöstölle suunnattuun kyselyyn (n = 90) saatiin vastauksia 76 koulusta. Vastaajina oli KiVa-tiimin jäseniä, rehtoreita sekä opettajia, ja vastaajia oli koulua kohden keskimäärin kolmesta kuuteen. Vaikka kyselyn ohjeistuksessa suositeltiin vastaamista ryhmässä, saatiin kymmenestä koulusta useampi vastaus. Aineiston analyysivaiheessa samasta koulusta tulleita yksittäisiä vastauksia ei yhdistetty, vaan niitä käsiteltiin omina vastauksinaan, koska jokaisen vastauksen ajateltiin antavan kuvan KiVa Koulun käyttäjän näkökulmasta.

Oppilaskyselyyn vastasi 4 059 oppilasta 82 koulusta. Eniten oppilasvastauksia saatiin seitsemäsluokkalaisilta (28 %). Neljäsluokkalaisia vastaajia oli 26 prosenttia ja viidesluokkalaisia lähes yhtä paljon (25 %). Kahdeksaluokkalaisia vastaajissa oli 19 prosenttia. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilta saatiin muutamia vastauksia.

Huoltajakyselyyn vastasi 747 huoltajaa 66 koulusta. Neljänneksellä huoltajakyselyyn vastanneista lapsi opiskeli kahdeksannella luokalla. Neljännellä luokalla ilmoitti lapsensa opiskelevan 24 prosenttia huoltajista, ja sama osuus oli seitsemäsluokkalaisten huoltajia. Noin viidennes (21 %) vastaajista oli viidesluokkalaisten huoltajia. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten huoltajia aineistossa oli muutamia prosentteja.

Aineistoa täydennettiin etäyhteydellä toteutetuilla kouluvierailuilla, joissa haastateltiin sekä koulujen henkilökuntaa että oppilaita. Haastatteluissa kartoitettiin henkilöstön ja oppilaiden näkemyksiä sekä yleisesti koulun toimintatavoista kiusaamiseen liittyen, että tarkemmin KiVa Koulun käytöstä kyseisessä koulussa. Kouluvierailut toteutettiin kahdessa suomenkielisessä koulussa, joista toinen oli alakoulu ja toinen yhtenäiskoulu. Näiden kouluvierailujen lisäksi muutamien muihin menetelmiin liittyvien kouluvierailujen yhteydessä tuli esiin KiVa Koulun käyttö.

Vastaajien välisiä eroja analysoitiin taustamuuttujittain sekä summamuuttujien että yksittäisten väittämien tasolla. Vastaajaryhmien erot on ilmoitettu, jos niissä on tilastollisesti merkitseviä eroja sekä jos ryhmien välillä on keskisuuri tai suuri ero. Kaikkien vastaajaryhmien vastauksia vertailtiin luvussa 3.6 esitettyjen taustamuuttujien mukaan. Henkilöstökyselyssä vertailua tehtiin myös KiVa Koulun käyttöön, KiVa-tiimiläisten määrän sekä sen mukaan, miten systemaattisesti vastaajat ilmoittivat käyttävänsä KiVa Koulua ja millaisena he näkivät KiVa Koulun roolin koulunsa kiusaamista ehkäisevässä työssä, kiusaamiseen puuttumisessa sekä kiusaamisen jälkihoidossa. Koska monessa koulussa on käytössä useampi kiusaamisen vastainen menetelmä, tarkasteltiin vastauksia myös sen mukaan, oliko vastaaja ilmoittanut KiVa Koulun olevan ensisijainen koulussa käytössä oleva kiusaamisen vastainen menetelmä.

Kyselyaineiston ja haastattelujen lisäksi arvioinnissa on käytetty KiVa Koulun tekemää hakemusta ja itsearviointia sekä sen Karville toimittamaa materiaalia, joka koostui koulujen käytössä olevasta opettajamateriaalista sekä uusimmista tutkimusartikkeleista.

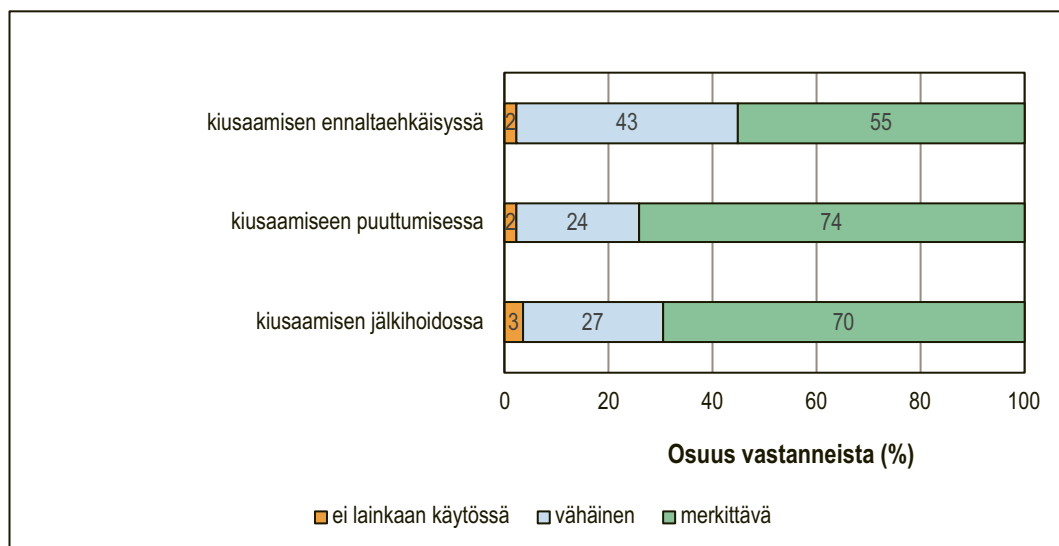
6.3 Käytettävyys

Suurin osa (81 %) Karvin toteuttamaan henkilöstökyselyyn vastanneista ilmoitti, että KiVa Koulu oli ollut koulussa käytössä jo yli kymmenen vuotta. Osa vastaajista ei osannut määritellä tarkkaa aloitusvuotta esimerkiksi sen takia, että oli itse tullut kouluun vasta myöhemmin. Useimmiten päätöksen KiVa Koulun käyttöönotosta oli tehnyt opetuksen järjestäjä (32 %) tai koulun johto (24 %). Koulun henkilökunta yhteisesti oli tehnyt päätöksen KiVa Koulun käyttöönotosta viidenneksessä henkilöstökyselyyn vastanneiden kouluissa. Vastaajista kymmenen prosenttia ilmoitti, että päätös oli ollut useamman koulun tai yksikön yhteinen, ja 14 prosenttia ei osannut sanoa, kuka oli päätöksen tehnyt. Osittain tähän vaikutti varmasti se, että KiVa Koulu oli ollut koulussa käytössä jo niin pitkään, ettei vastaajilla ollut tarkkaa tietoa päätöksen taustoista.

KiVa Koulu -ohjelma sisältää sekä kiusaamisen ennaltaehkäisyn että kiusaamiseen puuttumisen toimintamalleja. Kiusaamisen ennaltaehkäisyn keskeisin osa ovat eri luokka-asteille pidettävät oppitunnit ja niihin liittyvät materiaalit. Kohdennettuihin toimenpiteisiin kuuluu malli, jonka mukaan kiusaamistapauksia koulussa selvitetään ja seurataan tapausten selviämistä. KiVa Koulun kiusaamiseen puuttumisen malliin kuuluu keskustelu kiusatun kanssa, yksilökeskustelut kiusaajan/ kiusaajien kanssa, yhteiskeskustelu kiusaamiseen osallistuneiden kanssa, luokanopettajan tapaaminen muutaman kiusatun luokkatoverin kanssa sekä seurantakeskustelut kiusatun ja kiusaajien kanssa. Lisäksi malliin sisältyy myös näiden keskustelujen kirjaaminen.

Karvin toteuttaman kyselyn mukaan suuri osa vastaajista (74 %) piti KiVa Koulua ohjelmana, joka tarjoaa välineitä erityisesti kiusaamiseen puuttumiseen (kuvio 5). Sen sijaan ennaltaehkäisevä merkitys jakoi vastaajien mielipiteitä. Reilu puolet (55 %) oli sitä mieltä, että menetelmällä on merkittävä rooli kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä, kun taas toinen puoli (43 %) piti roolia vähäisenä. KiVa Koulun rooli kiusaamisen jälkihoidossa oli merkittävä 70 prosentin mielestä. Vastaajat, joiden koulussa KiVa Koulu oli ensisijainen kiusaamisen vastainen menetelmä, arvioivat KiVa Koulun roolin kaikissa kolmessa kysytyssä asiassa merkittävämmäksi kuin ne vastaajat, jotka eivät olleet nimenneet KiVaa ensisijaiseksi käytössä olevaksi menetelmäksi¹.

¹ Asteikko: 1 = ei lainkaan käytössä, 2 = vähäinen, 3 = merkittävä. Kiusaamisen ennaltaehkäisyssä: KiVa ensisijainen (ka. 2,6), joku muu ensisijainen (ka. 2,2), $p < 0,05$, $f = 0,24$, kiusaamiseen puuttumisessa: KiVa ensisijainen (ka. 2,8), joku muu ensisijainen (ka. 2,2), $p < 0,001$, $f = 0,47$, kiusaamisen jälkihoidossa: KiVa ensisijainen (ka. 2,8), joku muu ensisijainen (ka. 2,1), $p < 0,001$, $f = 0,45$.



KUVIO 5. Henkilöstökyselyyn vastanneiden näkemys siitä, mikä on KiVa Koulun rooli koulun kiusaamisen vastaisessa työssä (n = 89)

Yli puolet (53 %) vastaajista ilmoitti, että he noudattavat KiVa Koulun toimintaperiaatteita ja ohjeita melko tarkasti. Vajaa kolmannes (30 %) ilmoitti käyttävänsä vain joitain toimintatapoja, ja 14 prosenttia ilmoitti noudattavansa täysin KiVa Koulun toimintaperiaatteita ja ohjeita. Muutama vastaaja ilmoitti menetelmän olevan koulussa käytössä vain nimellisesti. Oppilasmäärän mukaan tarkasteltuna niissä kouluissa, joissa oppilaita oli yli 500, käytettiin KiVa Koulua jonkin verran systemaattisemmin (ka. 3,3) verrattuna alle 200 oppilaan kouluihin (ka. 2,6)². Menetelmän käytön systemaattisuus oli myös yhteydessä siihen, oliko KiVa Koulu vastaajan koulussa ensisijainen kiusaamisen vastainen menetelmä vai ei³.

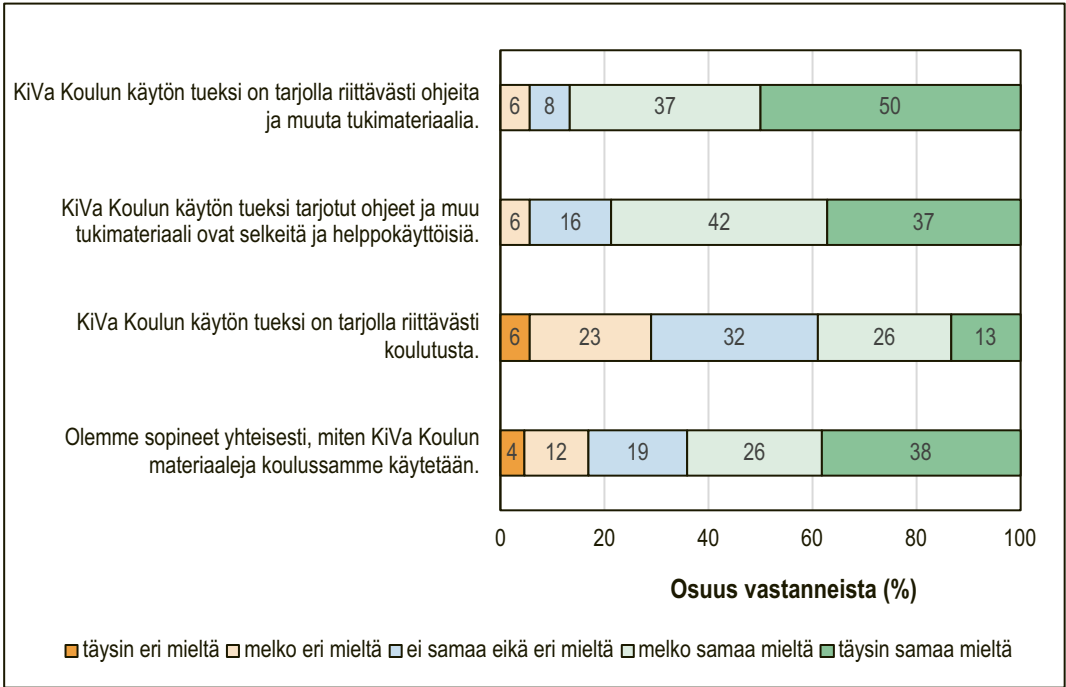
Materiaalit ja toimintatavat

Koulutuksen KiVa Koulun käyttöön oli kyselyyn vastanneissa kouluissa saanut yhdestä kahteen-toista opettajaa koulua kohden. Muutama vastaaja ei osannut tarkasti sanoa, kuinka moni oli koulutuksen saanut, ja joissain kouluissa koulutuksen oli saanut puolet henkilöstöstä tai kaikki. Useimmiten koulutuksen oli saanut yksi tai kaksi opettajaa. KiVa-tiimin jäseniä oli vastanneissa kouluissa yhdestä kolmeentoista. Yleisimmin mainittu määrä oli kaksi tai kolme henkilöä.

² Asteikko: 1 = Menetelmä on käytössä vain nimellisesti, 2 = Käytämme vain joitain toimintatapoja, 3 = Noudatamme menetelmän toimintaperiaatteita ja ohjeita melko tarkasti, 4 = Noudatamme menetelmän toimintaperiaatteita ja ohjeita täysin, $p < 0,05$, $f = 0,34$

³ KiVa Koulu ensisijainen kiusaamisen vastainen menetelmä (ka. 2,9), joku muu ensisijainen menetelmä (ka. 2,0), $p < 0,001$, $f = 0,46$

Suurin osa henkilöstökyselyyn vastanneista piti KiVa Koulun tarjoamia materiaaleja riittävinä sekä selkeinä ja helppokäyttöisinä (kuvio 6). Enemmän koulutusta olisi sen sijaan toivonut vajaa kolmannes vastanneista. Kaikki koulut eivät myöskään olleet yhteisesti sopineet siitä, miten materiaaleja omassa koulussa käytetään. KiVa Koulun oppituntimateriaalit on uusittu vuonna 2018, mutta kyselyssä ei tarkemmin kysytty, minkä vuoden materiaalit vastaajilla oli käytössä, joten vastauksista ei tiedetä, minkä vuoden materiaaleja vastaajat ovat arvioineet.



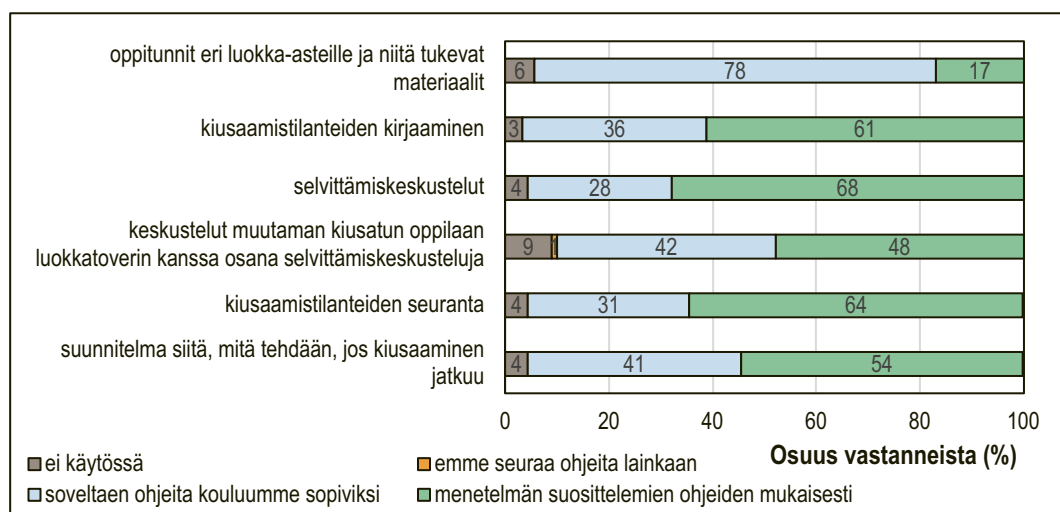
KUVIO 6. Henkilöstön näkemys KiVa Koulun materiaalista ja koulutuksesta (n = 89–90)

Materiaaleihin ja koulutukseen liittyvistä väitteistä muodostettiin summamuuttuja, jolla mitattiin vastaajien tyytyväisyyttä materiaaleihin kokonaisuutena. Summamuuttujatasolla tarkasteltuna niissä kouluissa, joissa KiVaa käytettiin systemaattisemmin, arvioitiin materiaalit kokonaisuutena toimivimmiksi (summamuuttujan ka. 4,3) kuin niissä kouluissa, joissa käytettiin vain joitain toimintatapoja (summamuuttujan ka. 3,6)⁴. Vastaajien välinen ero tuli selkeimmin esille siinä, onko materiaalien käytöstä sovittu koulussa yhteisesti. Ne vastaajat, jotka ilmoittivat noudattavansa KiVa Koulun ohjeita ja toimintaperiaatteita täysin, olivat useammin sopineet yhteisesti siitä, miten materiaaleja koulussa käytetään (ka. 4,4). Sen sijaan ne vastaajat, jotka käyttivät KiVa Koulusta vain joitain toimintatapoja, arvioivat yhteisesti sovitut tavat käyttää materiaaleja huonommaksi (ka. 3,0)⁵.

4 p < 0,01, f = 0,38

5 p < 0,01, f = 0,51

Koulujen välillä oli vaihtelua siinä, miten KiVa Koulun toimintatapoja niissä toteutetaan (kuvio 7). Henkilöstökyselyyn vastanneista 68 prosenttia ilmoitti toteuttavansa selvittämiskeskusteluja suositeltujen ohjeiden mukaisesti. Myös kiusaamistilanteiden seuranta ja kiusaamistilanteiden kirjaamista toteutti ohjeiden mukaan lähes kaksi kolmasosaa henkilöstökyselyyn vastanneista. Eniten KiVa Koulun toimintatavoista sovellettiin eri luokka-asteille pidettäviä oppitunteja ja niitä tukevia materiaaleja, joita kolme neljäsosaa henkilöstökyselyn vastaajista ilmoitti soveltavansa kouluunsa sopiviksi. Toisaalta KiVa Koulun materiaalit ovat sellaisia, että niitä voi hyödyntää eri luokka-asteilla. Tämä tuli esille myös eräässä kouluvierailussa, jossa opettajat kertoivat materiaalin eri osien soveltuvan hyvin eri luokka-asteille. Myös keskustelut muutaman kiusatun oppilaan luokkatoverin kanssa osana selvityskeskusteluja jakoi vastaajien näkemyksiä. Lähes joka kymmenes vastaaja ilmoitti, ettei niitä käytetä omassa koulussa lainkaan.



KUVIO 7. KiVa Koulun toimintatapojen toteutus kouluissa (n = 89–90)

KiVa Koulun toimintatapojen käytöllä oli yhteyttä siihen, miten systemaattisesti vastaajat olivat ilmoittaneet käyttävänsä KiVa Koulun ohjeita. Selkeimmillään erot näkyivät niiden koulujen välillä, jotka noudattivat KiVa Koulun toimintaperiaatteita täysin, ja niiden välillä, jotka käyttivät vain joitain toimintatapoja. Selkeimmät erot olivat selvittämiskeskusteluissa ja kiusaamistilanteiden seurannassa⁶. Toimintatapojen käytössä koulussa oli vaihtelua myös sen mukaan, kokivatko vastaajat KiVa Koulun merkityksen kiusaamistilanteisiin puuttumisessa koulussaan vähäisenä vai merkittävänä⁷. Ne vastaajat, jotka kokivat, että KiVa Koulun rooli koulussa kiusaamiseen puuttumisessa oli merkittävä, kirjasivat kiusaamistilanteet (ka. 2,8) ja käyttivät selvittämis-

6 Selvittämiskeskustelut: noudattaa täysin KiVa Koulun ohjeita (ka. 3,0), käyttää vain joitain toimintatapoja (ka. 2,4), $p < 0,001$, $f = 0,52$. Kiusaamistilanteiden seuranta: noudattaa täysin KiVa Koulun ohjeita (ka. 3,0), käyttää vain joitain toimintatapoja (ka. 2,4), $p < 0,001$, $f = 0,60$. Asteikko: 1 = Emme seuraa ohjeita lainkaan, 2 = Soveltaen ohjeita kouluunne sopiviksi, 3 = Menetelmän suosittelemien ohjeiden mukaisesti.

7 Vertailusta poistettu vastaajat, jotka ilmoittivat, ettei KiVa Koulu ole lainkaan käytössä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, puuttumisessa tai jälkihoidossa.

keskusteluja systemaattisemmin (ka. 2,9) kuin ne vastaajat, joiden koulussa KiVa Koulun rooli kiusaamistilanteisiin puuttumisessa oli vähäinen⁸. Ero vastaajaryhmien välillä oli samansuuntainen myös kiusaamistilanteiden seurannan toteuttamisessa⁹. Kiusaamistilanteiden seuranta oli systemaattisempaa niissä kouluissa, joissa KiVa Koulun rooli kiusaamisen jälkihoidossa koettiin merkittävänä (ka. 2,8), verrattuna niihin kouluihin, joissa sen rooli kiusaamiseen puuttumisessa oli vähäinen (ka. 2,4)¹⁰. Kouluissa, joissa KiVa oli ensisijainen kiusaamisen vastainen menetelmä, käytettiin selvittämiskeskusteluja ja kiusaamistilanteiden seurantaa systemaattisemmin¹¹.

KiVa Koulu ohjeistaa kouluja laatimaan suunnitelma siitä, mitä tehdään, jos kiusaaminen jatkuu. Näiden ohjeiden mukaan toimiminen oli yleisempää niissä kouluissa, joissa KiVa Koulua toteutettiin ohjeiden mukaan (ka. 2,9) verrattuna niihin kouluihin, joissa KiVa Koulusta käytettiin vain joitain toimintatapoja (ka. 2,3)¹². Myös niiden vastaajien koulussa, jossa KiVa Koulu oli ensisijainen kiusaamisen vastainen menetelmä, oli suunnitelma useammin laadittu (ka. 2,6)¹³.

Myös haastatteluissa tuli esille, että materiaaleja hyödynnetään ja oppitunteja pidetään vaihtelevasti, toisissa kouluissa selkeästi ohjeistusten mukaan, toisissa soveltaen omaan kouluun sopivaksi. Yksi syy soveltamiseen oli haastateltavien mukaan se, että opetettavan materiaalin ja asian pitää olla opettajan omaan persoonaan sopivaa, jolloin muokkaamiselle koetaan tarvetta.

Toimintatapojen käytön ohella henkilöstöä pyydettiin arvioimaan, miten toimivina he pitivät KiVa Koulu -ohjelmaan kuuluvia toimintatapoja (kuvio 8). Vastausten mukaan KiVa Koulu -ohjelman toimivimmiksi osa-alueiksi koettiin nimenomaan kiusaamiseen puuttumiseen liittyvät toimintatavat: selvittämiskeskustelut, kiusaamistilanteiden seuranta ja niiden kirjaaminen. Näiden toimivuuden arvioi hyväksi noin kolme neljäsosaa vastaajista. Samat toimintatavat olivat myös niitä, joita vastaajat olivat ilmoittaneet useimmiten toteuttavansa KiVa Koulun suosittelmien ohjeiden mukaisesti (ks. kuvio 7). Eri luokka-asteille pidettävät oppitunnit ja niitä tukevat materiaalit jakoivat eniten vastaajien mielipiteitä toimivuudesta, ja nämä myös olivat niitä toimintatapoja, joita sovellettiin eniten omaan kouluun sopivaksi.

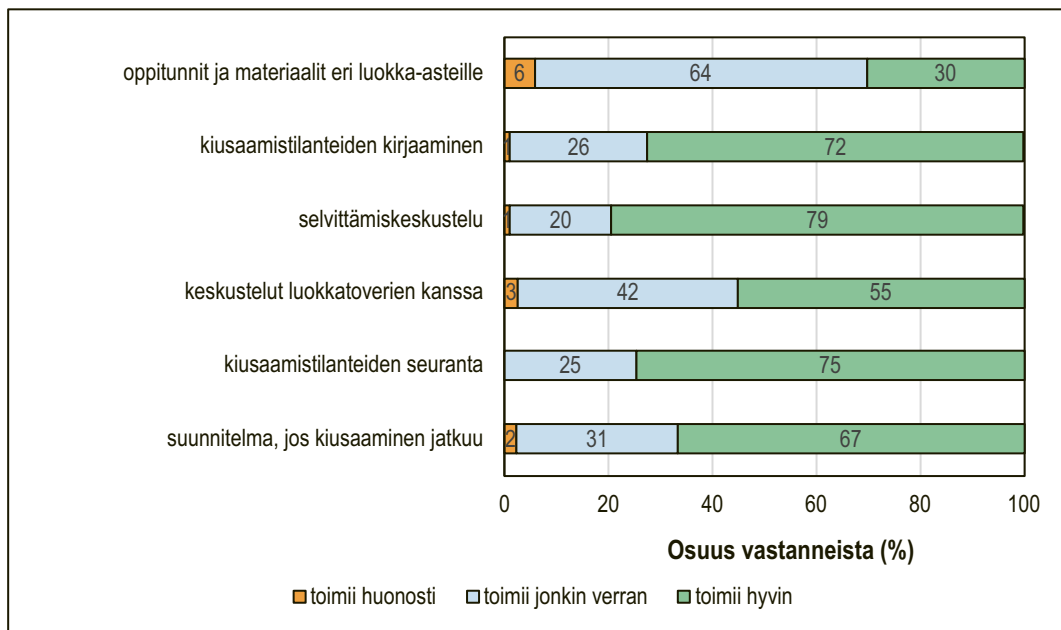
8 Kiusaamistilanteiden kirjaaminen (ka. 2,3), $p < 0,001$, $f = 0,41$, selvittämiskeskustelut (ka. 2,3), $p < 0,001$, $f = 0,56$

9 Noudattaa täysin KiVa Koulun toimintatapoja (ka. 2,8), käyttää vain joitain toimintatapoja (ka. 2,3), $p < 0,001$, $f = 0,57$
10 $p < 0,001$, $f = 0,42$

11 Selvittämiskeskustelut: KiVa ensisijainen (ka. 2,8), muu ensisijainen (ka. 2,2), $p < 0,01$, $f = 0,32$, kiusaamistilanteiden seuranta: KiVa ensisijainen (ka. 2,7), muu ensisijainen (ka. 2,3), $p < 0,05$, $f = 0,27$

12 $p < 0,001$, $f = 0,45$

13 Muu menetelmä ensisijainen (ka. 2,2), $p < 0,05$, $f = 0,26$



KUVIO 8. KiVa Koulun toimintatapojen toimivuus koulussa (n = 78–87)

Kiusaamistilanteiden kirjaaminen ja selvittämiskeskustelut koettiin toimivimmiksi niissä kouluissa, joissa KiVa Koulua käytettiin ohjeiden mukaisesti, kuin niissä kouluissa, joissa KiVa Koulusta käytettiin vain joitain toimintatapoja¹⁴. KiVa Koulun rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ja siihen puuttumisessa oli myös yhteydessä vastaajien kokemukseen toimintatapojen toimivuudesta. Niissä kouluissa, joissa KiVa Koulun rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä oli merkittävä, arvioitiin kiusaamistilanteiden kirjaaminen, selvittämiskeskustelut, kiusaamistilanteiden seuranta sekä suunnitelma siitä, mitä tehdään, jos kiusaaminen jatkuu (kaikkien ka. 3,9), toimivammaksi kuin niissä kouluissa, joissa KiVan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä nähtiin vähäisenä¹⁵. Kiusaamistilanteiden kirjaaminen, selvittämiskeskustelut ja kiusaamistilanteiden seuranta nousivat selkeimmiksi eroiksi tarkasteltaessa toimintatapojen toimivuutta sen suhteen, millainen rooli KiVa Koululla oli kiusaamiseen puuttumisessa. Kouluissa, joissa KiVan rooli oli merkittävä kiusaamiseen puuttumisessa, arvioitiin kiusaamistilanteiden kirjaaminen (ka. 3,9), selvittämiskeskustelut (ka. 3,9) ja kiusaamistilanteiden seuranta (ka. 3,9) toimivammaksi kuin niissä kouluissa, joissa KiVan rooli kiusaamiseen puuttumisessa koettiin vähäiseksi¹⁶.

14 Kiusaamistilanteiden kirjaaminen: noudattaa täysin KiVa Koulun ohjeita (ka. 3,9), käyttää vain joitain toimintatapoja (ka. 3,4), $p < 0,001$, $f = 0,46$. Selvittämiskeskustelut: noudattaa täysin KiVa Koulun ohjeita (ka. 4,0), käyttää vain joitain toimintatapoja (ka. 3,5), $p < 0,001$, $f = 0,55$. Asteikko: 1 = Ei toimi lainkaan, 2 = Toimii huonosti, 3 = Toimii jonkin verran, 4 = Toimii hyvin.

15 Kiusaamistilanteiden kirjaaminen (ka. 3,5), $p < 0,001$, $f = 0,42$; selvittämiskeskustelu (ka. 3,6), $p < 0,001$, $f = 0,40$; kiusaamistilanteiden seuranta (ka. 3,6), $p < 0,001$, $f = 0,38$; suunnitelma siitä, mitä tehdään, jos kiusaaminen jatkuu (ka. 3,4), $p < 0,001$, $f = 0,40$

16 Kiusaamistilanteiden kirjaaminen (ka. 3,3), $p < 0,001$, $f = 0,62$, selvittämiskeskustelu (ka. 3,3), $p < 0,001$, $f = 0,69$, kiusaamistilanteiden seuranta (ka. 3,4), $p < 0,001$, $f = 0,42$

KiVa Koulun tavoite vaikuttaa ryhmään ja ryhmän toimintaan kiusaamistilanteissa näkyy hyvin oppituntimateriaaleissa, joissa on useita oppitunteja siitä, miten ryhmä vaikuttaa kiusaamiseen ja miten jokainen voi omalta osaltaan vaikuttaa kiusaamiseen. Vaikka oppituntimateriaali on tarkoitettu perusopetukseen, yläkoulun materiaali voisi soveltua hyvin myös toiselle asteelle. Yläkoulun oppituntimateriaalissa on enemmän tietoa myös opettajalle kiusaamisesta ilmiönä sekä erilaisia improvisaatioharjoituksia, jotka saattavat innostaa aiheen käsittelyyn.

KiVa Koulun opettajan oppaiden mukaan oppitunneilla opittujen taitojen on tarkoitus siirtyä myös tuntien ulkopuolella tapahtuvaan kanssakäymiseen. Tämä siirtyminen voidaan ajatella kolmivaiheiseksi. Ensinnäkin opittuja asioita harjoitellaan oppituntien aikana. Toiseksi niitä pyritään käyttämään ja niistä palkitsemaan myös muilla oppitunneilla. Kolmanneksi tarkoituksena on, että oppilaat käyttävät oppimiaan taitoja myös koulumatkoilla, välitunneilla ja muissa arjen tilanteissa. Opettajan antama palaute on äärimmäisen tärkeää tämän siirtovaikutuksen aikaansaamisessa. Arviointiryhmän mukaan menetelmästä uupuu kuitenkin tarkempi materiaali, jonka avulla opettajan olisi mahdollista tätä siirtovaikutusta ohjata.

Henkilöstökyselyyn vastanneilla oli myös mahdollisuus tarkentaa avovastauksella, miksi KiVa Koulun toimintatavat eivät heidän mielestään toimi omassa koulussa. Vastaajien mukaan materiaaleja ei kaikilta osin pidetty toimivina ja niihin kaivattiin uudistusta sekä uusia ideoita oppitunneille. Osassa vastauksissa tuotiin esiin myös näkemys siitä, että materiaaleissa ei huomioida erityisen tuen oppilaita, minkä vuoksi materiaaleja ja toimintatapoja ei pidetty heille sopivina. Osassa kouluissa oli KiVa Koulun lisäksi käytössä myös muita menetelmiä, jolloin näiden menetelmien materiaaleja ja toimintatapoja käytettiin yhdessä tai soveltaen omaan kouluun sopiviksi. Vastauksissa nousi myös esiin koulun omaan toimintaan liittyvät haasteet toimintatapojen käytössä, kuten ajankäyttöön liittyvät vaikeudet sekä se, etteivät kaikki koulun opettajat toimi yhtenäisesti sovituihin tavoille. Pienissä kouluissa vastaavasti valmis toimintamalli ja sen toteuttaminen, erityisesti kiusaamiseen puuttumisen osalta, koettiin liian raskaaksi ja jäykäksi toteuttaa, mikä oli johtanut siihen, että toimintatapoja sovellettiin omaan kouluun sopiviksi.

Toiminnan näkyvyys oppilaille ja huoltajille

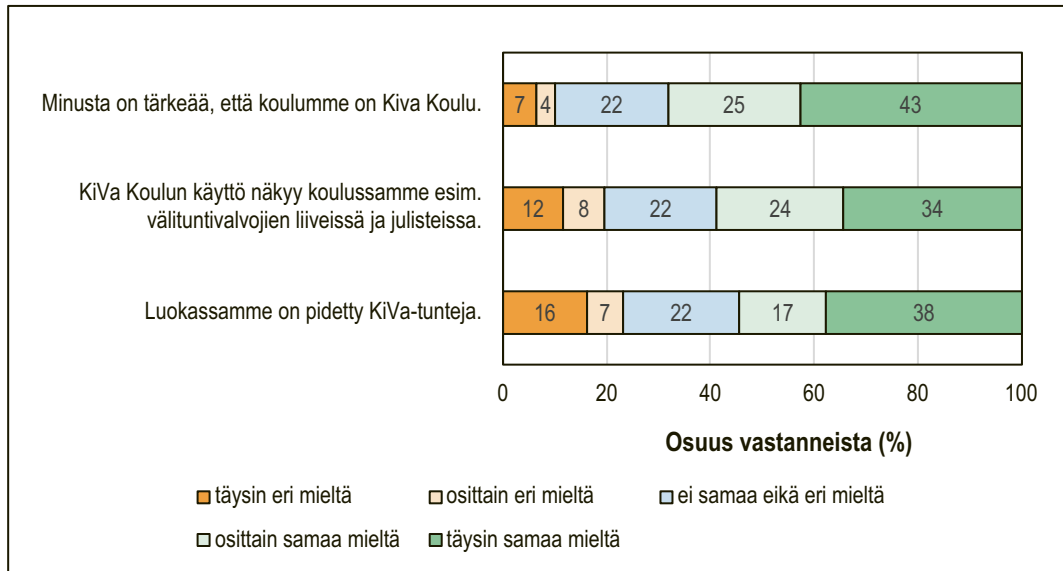
KiVa Koulun oppituntimateriaalissa ohjeistetaan siitä, miten menetelmästä kerrotaan oppilaille. KiVa Koulut saavat myös vanhemmille tarkoitetun materiaalin, jossa kerrotaan menetelmästä.

KiVa Koulusta viestimisen arvioitiin henkilöstökyselyssä toteutuvan hyvin. Kaksi kolmasosaa henkilöstökyselyyn vastanneista oli samaa mieltä siitä, että he viestivät lukuvuoden aikana sekä oppilaille että huoltajille KiVa Koulusta ja siihen liittyvistä toimintatavoista. KiVa Koulun käytön systemaattisuus oli yhteydessä siihen, miten viestiminen oppilaille ja huoltajille toteutui. Vastaajat, joiden koulussa KiVa Koulua toteutettiin täysin ohjeiden mukaan, arvioivat viestimisen sekä oppilaille (ka. 4,7) että huoltajille (ka. 4,8) selvästi paremmaksi kuin ne vastaajat, joiden kouluissa käytettiin vain joitain KiVa Koulun toimintatapoja (viestiminen oppilaille ka. 3,4, viestiminen huoltajille ka. 3,3)¹⁷. Viestiminen oppilaille ja huoltajille arvioitiin paremmaksi

¹⁷ Viestiminen oppilaille: $p < 0,001$, $f = 0,48$; viestiminen huoltajille: $p < 0,001$, $f = 0,52$

myös niissä kouluissa, joissa ilmoitettiin KiVa Koulun olevan ensisijainen koulun käytössä oleva kiusaamisen vastainen menetelmä¹⁸.

KiVa Koulun näkyvyyttä kouluissa selvitettiin myös oppilailta. Suurin osa kyselyyn vastanneista oppilaista piti tärkeänä, että heidän koulunsa on KiVa Koulu (kuvio 9). Reilu puolet (58 %) oppilaista koki, että KiVa Koulun käyttö näkyy koulussa esimerkiksi välituntivalvojen liiveissä sekä julisteissa koulun seinillä. Oppilaista 55 prosenttia muisti, että omassa luokassa oli pidetty KiVa-tunteja. Kuitenkin reilu neljäsosa ei ollut asiasta varma ja lähes yhtä moni oli asiasta eri mieltä.



KUVIO 9. Oppilaiden näkemys KiVa Koulusta ja sen näkyvyydestä omassa koulussa (n = 3 900–3 931)

Alakoulujen oppilaat kokivat KiVa Koulun näkyvän koulussaan selvemmin (ka. 4,0) kuin yläkoulujen oppilaat (ka. 2,9)¹⁹. Koulutyypin ohella samansuuntainen ero oli havaittavissa oppilaiden luokka-asteen mukaan. Vuosiluokkien 3–6 oppilaat kokivat KiVa Koulun näkyvyyden olevan parempi (ka. 4,0) kuin ne oppilaat, jotka opiskelivat vuosiluokilla 7–9 (ka. 3,2)²⁰.

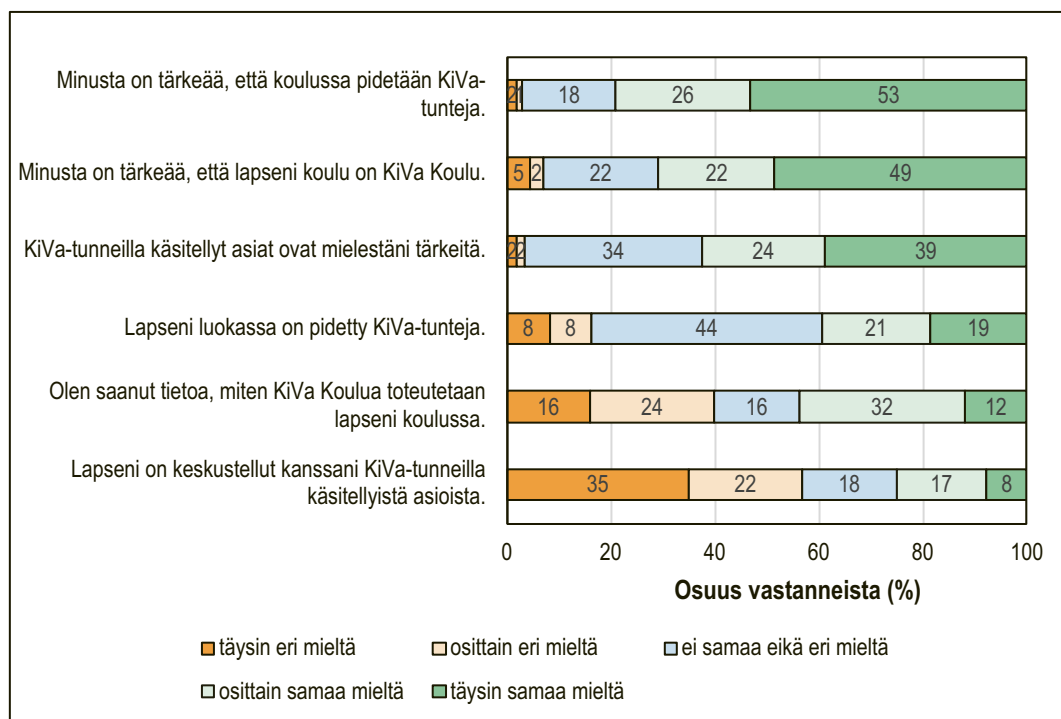
Kolme viidesosaa (61 %) niistä oppilaista, joiden luokassa oli pidetty KiVa-tunteja, piti niiden sisältöjä mielenkiintoisina. Vajaa neljännes (23 %) oppilaista ei osannut ottaa kantaa, ja 16 prosenttia ei pitänyt tuntien sisältöjä mielenkiintoisina. Vain kolmannes oppilaista (36 %) oli keskustellut KiVa-tunneista kotona vanhempiensa kanssa.

¹⁸ Viestiminen oppilaille: KiVa ensisijainen (ka. 4,1), muu ensisijainen (ka. 2,9), $p < 0,01$, $f = 0,36$; viestiminen huoltajille: KiVa ensisijainen (ka. 4,0), muu ensisijainen (ka. 2,8), $p < 0,001$, $f = 0,38$

¹⁹ $p < 0,001$, $f = 0,34$

²⁰ $p < 0,001$, $f = 0,35$

Karvin toteuttaman huoltajakyselyn vastauksista ilmenee, että lähes neljä viidesosaa (79 %) huoltajista piti tärkeänä sitä, että lapsen koulussa on käytössä KiVa Koulu -ohjelma, mutta kokemukset siitä, miten hyvin huoltajia on tiedotettu ohjelman käytöstä tai sen sisällöstä, vaihtelivat (kuvio 10). Vajaa kolme neljäsosaa (71 %) huoltajakyselyyn vastanneista piti tärkeänä, että koulussa pidetään KiVa-tunteja, ja näillä tunneilla käsiteltyjä asioita piti tärkeänä lähes kaksi kolmasosaa. Tietoa siitä, miten oman lapsen koulussa KiVa Koulua toteutetaan, vastasi saaneensa alle puolet huoltajista. Huoltajakyselyyn vastanneista 40 prosenttia tiesi, että oman lapsen luokassa on pidetty KiVa-tunteja, mutta vain neljännes oli keskustellut KiVa-tuntien sisällöstä oman lapsensa kanssa.



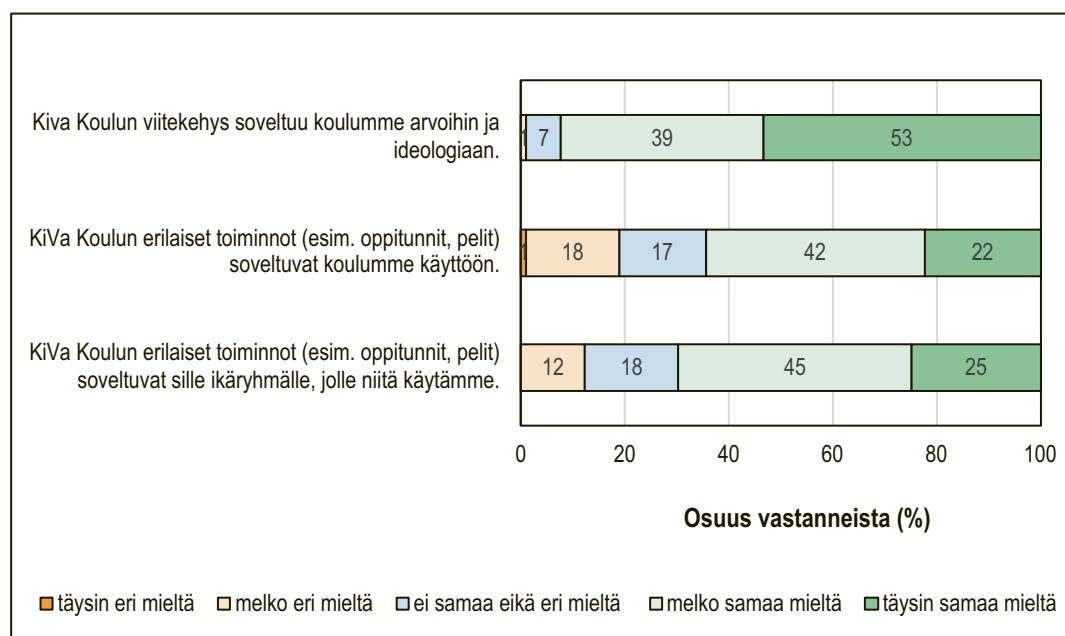
KUVIO 10. Huoltajien näkemykset KiVa Koulusta (n = 740–742)

Menetelmän sopivuus kouluun

KiVa Koulun avulla pyritään lisäämään oppilaiden tietoa kiusaamisesta ryhmäilmiönä sekä vaikuttamaan kiusaamista sivustaseuraavien oppilaiden toimintaan. Ohjelman tavoitteena on myös lisätä empatiaa sekä vahvistaa oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tavoitteiden voidaan nähdä olevan samansuuntaisia opetussuunnitelman perusteissa mainittujen yhteisöllisen oppilashuollon ja hyvinvoinnin edistämisen tavoitteiden kanssa. KiVa Koulu -ohjelman sisällöillä on

yhteyttä myös eri oppiaineisiin, kuten äidinkieleen ja kirjallisuuteen, uskontoon, ympäristöoppiin ja liikuntaan, erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä ryhmäytymisen osalta. Lisäksi KiVa Koululla voidaan nähdä yhtymäkohtia useamman laaja-alaisen oppimisen tavoitteen kanssa.

Karvin toteuttaman kyselyn mukaan koulut kokivat KiVa Koulun viitekehyksen sopivan hyvin oman koulunsa arvoihin ja ideologiaan (kuvio 11). Vastaajista 70 prosenttia koki KiVa Koulun erilaisten toimintojen, kuten oppituntien ja pelien, sopivan sille ikäryhmälle, joilla he niitä käyttävät. Sen sijaan toimintojen sopivuus omaan kouluun jakoi hieman enemmän vastaajien näkemyksiä, joskin lähes kaksi kolmasosaa koki ne omaan kouluunsa sopiviksi.



KUVIO 11. Koulujen henkilöstön näkemys KiVa Koulun soveltuvuudesta omaan kouluun (n = 89–90)

Menetelmän soveltuvuudesta koulun käyttöön muodostettiin kuvion 11 väittämistä summamuuttaja. KiVa Koulua systemaattisemmin käyttävät vastaajat arvioivat ohjelman soveltuvan kouluunsa paremmin (summamuuttujan ka. 4,5) verrattuna niihin kouluihin, joissa käytettiin vain joitain toimintatapoja (summamuuttujan ka. 3,7)²¹. Yksittäisistä väittämistä selvimmin vastaajia erotteli KiVa Koulun viitekehyksen sopivuus oman koulun arvoihin ja ideologiaan. Ne vastaajat, jotka ilmoittivat noudattavansa KiVa Koulun toimintaperiaatteita ja ohjeita täysin, kokivat menetelmän viitekehyksen sopivan koulunsa arvoihin ja ideologiaan selvästi paremmin (ka. 4,8) kuin vastaajat, jotka ilmoittivat käyttävänsä menetelmästä vain joitain toimintatapoja (ka. 4,2)²².

²¹ $p < 0,01$, $f = 0,38$

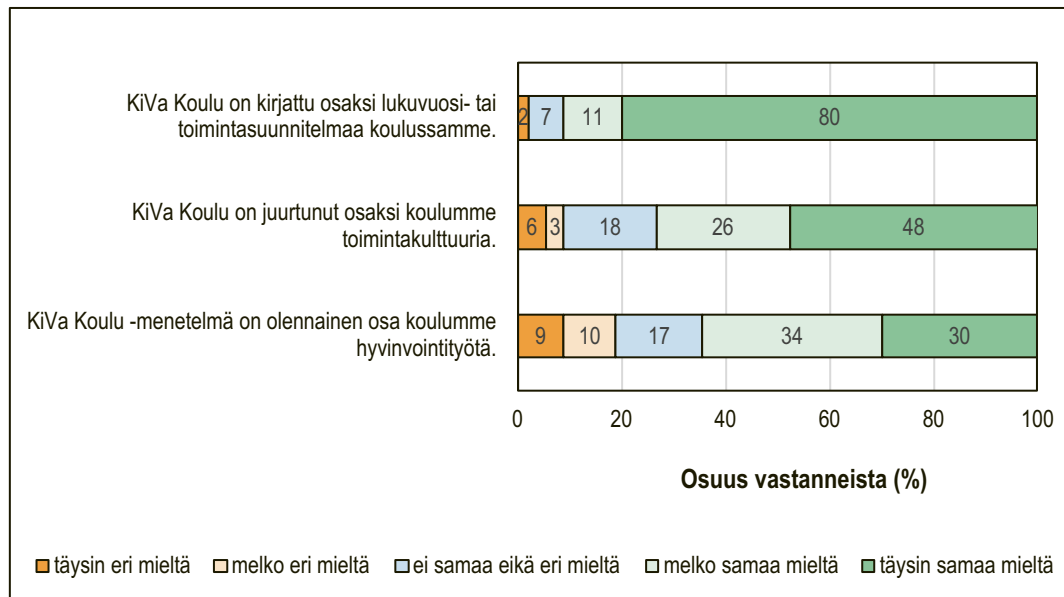
²² $p < 0,01$, $f = 0,37$

6.4 Juurrutettavuus

KiVa Koulu tukee käyttäjäksi rekisteröityneitä kouluja ohjelman toteuttamisessa esimerkiksi lähettämällä uutiskirjeitä sekä tarjoamalla ilmaisia webinaareja uusimmista tutkimustuloksista ja ohjelman käytöstä. Kouluille tarjotaan myös mahdollisuutta maksulliseen räätälöityyn koulutukseen sekä tukea vaikeiden kiusaamistapausten selvittämiseen. KiVa Koulu myös seuraa vuosittain ohjelman käyttöä ja käytön astetta kouluissa. KiVa Koulu ilmoittaa olevansa yhteydessä ohjelmaa käyttäviin kouluihin useamman kerran vuodessa ja kutsuvansa kouluja vuosittain rekisteröitymään uudelleen ja päivittämään tietonsa. Oppaissa ohjeistetaan kouluja ohjelman toteuttamiseen tarjoamalla esimerkiksi KiVa-vuosikelloa.

Menetelmän sitominen osaksi koulun hyvinvointityötä

Suurin osa henkilöstökyselyyn vastanneista oli käyttänyt KiVa Koulu -ohjelmaa jo vuosia, ja neljä viidesosaa oli käyttänyt sitä yli kymmenen vuotta. Suurimmassa osassa henkilöstökyselyyn vastanneissa kouluissa KiVa Koulu olikin juurtunut osaksi koulun toimintakulttuuria (kuvio 12). Toiminnan juurtumisesta kertoo myös se, että lähes kaikissa kouluissa se oli kirjattu osaksi lukuvuosi- tai toimintasuunnitelmaa. Eniten vaihtelua oli siinä, koettiinko KiVa Koulun olevan osa koulun hyvinvointityötä.



KUVIO 12. Henkilöstön näkemys KiVa Koulun asemasta koulun hyvinvointityössä (n = 90)

KiVa Koulun ohjeiden systemaattisella noudattamisella oli yhteyttä siihen, miten hyvin vastaajat kokivat KiVa Koulun olevan sidoksissa koulun hyvinvointityöhön. Kaikissa niissä kouluissa, joissa KiVa Koulun toimintaperiaatteita ja ohjeita noudatettiin täysin, oli se myös kirjattu osaksi koulun lukuvuosi- tai toimintasuunnitelmaa (ka. 5,0)²³. Näissä kouluissa KiVa Koulu oli myös selkeästi paremmin juurtunut osaksi koulun toimintakulttuuria (ka. 4,8) verrattuna niihin kouluihin, joissa KiVasta käytettiin vain joitain toimintatapoja (ka. 3,4)²⁴. Myös KiVa Koulun asema koulun muussa hyvinvointityössä oli selkeämpi niissä kouluissa, joissa sitä toteutettiin ohjeiden mukaisesti (ka. 4,8)²⁵.

KiVa Koulun asema koulun hyvinvointityössä oli selkeämpi niissä kouluissa, joissa sen rooli kiusaamiseen puuttumisessa tai sen jälkihoidossa oli merkittävä. Vastaajat, joiden koulussa KiVan rooli oli merkittävä kiusaamiseen puuttumisessa, vastasivat sen olevan useammin osa lukuvuosi- tai toimintasuunnitelmaa (ka. 4,9), juurtuneen paremmin osaksi koulun toimintakulttuuria (ka. 4,6) sekä olevan olennaisempi osa koulun hyvinvointityötä (ka. 4,1) verrattuna niihin kouluihin, joissa KiVan rooli kiusaamiseen puuttumisessa koettiin vähäiseksi²⁶. KiVa Koulun kirjaaminen osaksi koulun lukuvuosi- ja toimintasuunnitelmaa, sen juurtuminen osaksi koulun toimintakulttuuria sekä sen osa koulun muussa hyvinvointityössä oli selkeämpää myös niissä kouluissa, joissa sen rooli kiusaamisen jälkihoidossa koettiin merkittäväksi²⁷.

Kouluissa, joissa KiVa Koulu oli ensisijainen koulun käyttämä kiusaamisen vastainen menetelmä, oli se useammin kirjattu osaksi lukuvuosi- tai toimintasuunnitelmaa (ka. 4,8) sekä juurtunut paremmin osaksi koulun toimintakulttuuria (ka. 3,8)²⁸. Näissä kouluissa KiVan rooli osana koulun hyvinvointityötä oli selkeämpi (ka. 3,8) kuin niissä kouluissa, joissa jokin muu menetelmä oli ensisijainen käytössä oleva kiusaamisen vastainen menetelmä (ka. 2,8)²⁹.

Menetelmän vastuunjako ja henkilöstön sitoutuneisuus

KiVa Koulun ohjeistuksen mukaan rehtorin tehtävänä on tukea ja johtaa kiusaamisen vastaista työtä koulussa sekä osallistua sen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Opettajien tehtävänä on pitää KiVa-oppitunteja ja osallistua soveltuvien osien muihin yhteisiin toimenpiteisiin esimerkiksi pitämällä välituntivalvojen huomioliivejä, informoida huoltajia sekä toteuttaa vuosittainen oppilaskysely omassa luokassa. KiVa Koulu ohjeistaa kouluja muodostamaan useammasta

23 Vastaajat, joiden koulussa käytettiin vain joitain toimintatapoja (ka. 4,3), $p < 0,001$, $f = 0,70$

24 $p < 0,001$, $f = 0,82$

25 Vastaajat, joiden koulussa käytettiin vain joitain toimintatapoja (ka. 2,9), $p < 0,001$, $f = 0,70$

26 KiVa Koulu on kirjattu osaksi lukuvuosi- tai toimintasuunnitelmaa koulussamme (ka. 4,1), $p < 0,001$, $f = 0,93$; KiVa Koulu on juurtunut osaksi koulumme toimintakulttuuria (ka. 3,3), $p < 0,001$, $f = 0,70$; KiVa Koulu -menetelmä on olennainen osa koulumme hyvinvointityötä (ka. 2,7), $p < 0,001$, $f = 0,62$

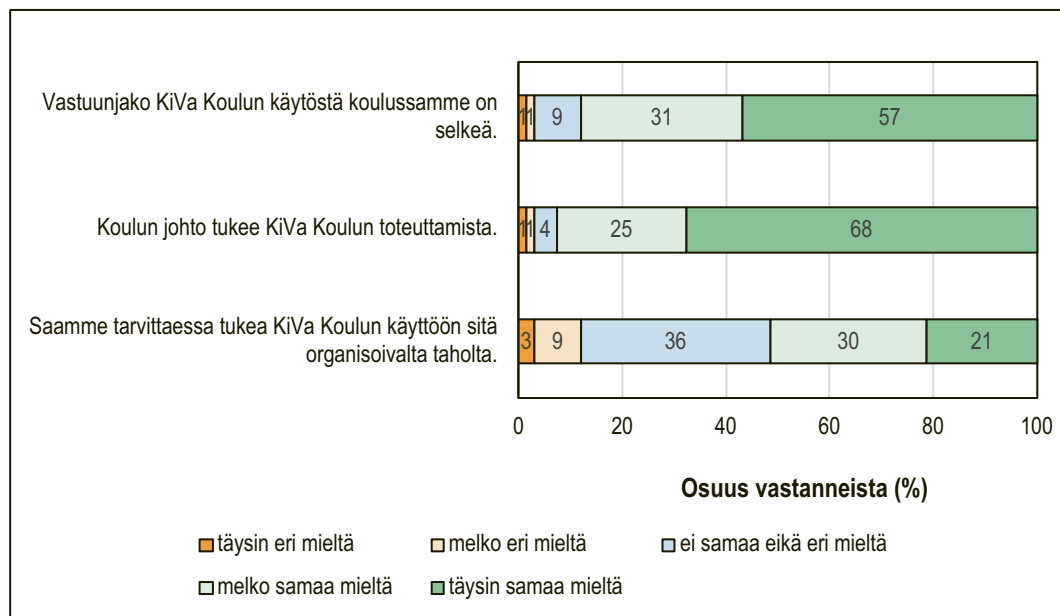
27 KiVa Koulu on kirjattu osaksi lukuvuosi- tai toimintasuunnitelmaa koulussamme: KiVan rooli kiusaamisen jälkihoidossa merkittävä (ka. 4,9), KiVan rooli kiusaamisen jälkihoidossa vähäinen (ka. 4,4), $p < 0,001$, $f = 0,53$. KiVa Koulu on juurtunut osaksi koulumme toimintakulttuuria: KiVan rooli kiusaamisen jälkihoidossa merkittävä (ka. 4,5), KiVan rooli kiusaamisen jälkihoidossa vähäinen (ka. 3,7), $p < 0,001$, $f = 0,40$. KiVa Koulu -menetelmä on olennainen osa koulumme hyvinvointityötä: KiVan rooli kiusaamisen jälkihoidossa merkittävä (ka. 4,1), KiVan rooli kiusaamisen jälkihoidossa vähäinen (ka. 3,2), $p < 0,001$, $f = 0,39$

28 Muu menetelmä ensisijainen: KiVa Koulu on kirjattu osaksi lukuvuosi- tai toimintasuunnitelmaa koulussamme. (ka. 3,8), $p < 0,001$, $f = 0,49$. KiVa Koulu on juurtunut osaksi koulumme toimintakulttuuria. (ka. 2,8), $p < 0,001$, $f = 0,54$

29 $p < 0,01$, $0,31$

henkilökunnan jäsenestä koostuvan KiVa-tiimin, joka vastaa kiusaamistapausten selvittämisestä yhteistyössä luokanopettajan kanssa. KiVa-tiimin jäseniä suositellaan vaihdettavaksi ajoittain, ja toiveena on, että mukana on aina joku, jolla on mahdollisuus irrottautua opetustyöstä kesken koulupäivän. Jokaisessa koulussa tulisi olla myös KiVa-yhteyshenkilö tai -koordinaattori, joka vastaa ohjelmaan liittyvästä tiedottamisesta ja koordinoinnista omassa koulussaan.

Vastuunjako KiVa Koulun käytöstä oli lähes kaikkien vastaajien (85 %) mielestä omassa koulussa selkeä (kuvio 13). Johdon tukea menetelmän toteuttamiseen sai vielä suurempi osuus (92 %). KiVa Koulun käytön systemaattisuus oli yhteydessä siihen, miten vastaajat kokivat koulun johdon tukevan KiVan toteuttamista. Vastaajat, joiden koulussa KiVaa käytettiin suositeltujen ohjeiden mukaisesti, arvioivat johdon tuen paremmaksi (ka. 4,9) verrattuna niihin vastaajiin, joiden koulussa KiVasta käytettiin vain joitain toimintatapoja (ka. 4,1)³⁰. Johdon koettiin tukevan toimintaa paremmin myös niissä kouluissa, joissa KiVa oli ensisijainen kiusaamisen vastainen menetelmä (ka. 4,6)³¹. Myös KiVa Koulun rooli kiusaamiseen puuttumisessa jakoi vastaajien kokemuksia vastuunjaon selkeydestä ja johdon tuesta. Niissä kouluissa, joissa KiVan rooli kiusaamiseen puuttumisessa oli merkittävä, koettiin sekä vastuunjako selkeämmäksi (ka. 4,6) että johdon tuki paremmaksi (ka. 4,8) kuin niissä kouluissa, joissa KiVa Koulun rooli kiusaamiseen puuttumisessa oli vähäinen³².



KUVIO 13. Henkilöstön näkemys KiVa Koulun vastuunjaosta ja johdon tuesta (n = 86–89)

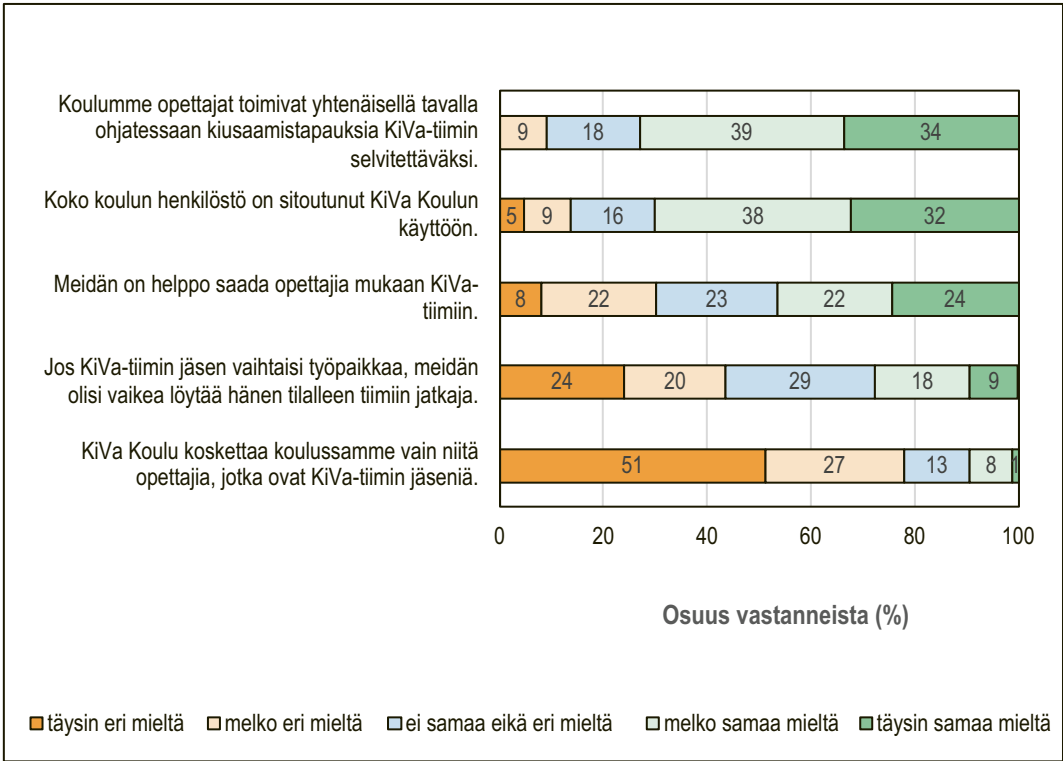
30 $p < 0,001$, $f = 0,61$

31 Muu menetelmä ensisijainen (ka. 3,9), $p < 0,01$, $f = 0,33$

32 Vastuunjako KiVa Koulun käytöstä on koulussamme selkeä (ka. 3,7), $p < 0,001$, $f = 0,46$; Koulun johto tukee KiVa Koulun toteuttamista (ka. 4,1), $p < 0,001$, $f = 0,52$

Henkilöstökyselyyn vastanneista puolet koki saavansa tarvittaessa tukea KiVa Koulun käyttöön sitä organisoivalta taholta. Kuitenkin lähes kolmannes vastaajista ei osannut ottaa kantaa puolesta tai vastaan. Yhteydenpito KiVa Koulua organisoivaan tahoon tuli esille myös haastatteluissa. Haastatellut henkilöstön jäsenet kokivat yhteydenpidon toimivana, ja he saivat tukea KiVan taustaorganisaatiolta sitä tarvitessaan. Tosin yhteydenpitokerrat olivat haastateltujen mukaan olleet melko vähäisiä.

Suurin osa henkilöstökyselyn vastaajista oli samaa mieltä siitä, että heidän koulunsa henkilöstö on sitoutunut KiVa Koulun käyttöön ja se koskettaa koko koulua, ei vain KiVa-tiimin jäseniä (kuvio 14). Henkilöstön sitoutuneisuus menetelmän käyttöön näkyi myös siinä, että lähes kolme neljäsosaa vastaajista arvioi kaikkien koulun opettajien toimivan yhtenäisellä tavalla kiusaamistapausten ohjaamisessa KiVa-tiimin selvitettäväksi. Toisaalta lähes kolmannes vastaajista koki, että KiVa-tiimiin on vaikea saada opettajia mukaan, ja lähes yhtä suuri osuus koki, että KiVa-tiimin jäsenen vaihtuessa hänen tilalleen olisi vaikea löytää jatkaja.



KUVIO 14. Henkilöstön sitoutuneisuus KiVa Koulun käyttöön (n = 86–89)

KiVa Koulun käytön systemaattisuus koulussa heijastui vastaajien näkemykseen henkilöstön sitoutuneisuudesta. Kuvion 14 väittämistä muodostettiin summamuuttuja³³, jolla mitattiin henkilöstön sitoutuneisuutta menetelmän käyttöön. Summamuuttujalla tarkasteltuna niissä kouluissa, joissa KiVa Koulun ohjeita noudatettiin täysin, oli henkilöstön sitoutuneisuus vahvempaa (ka. 4,3) kuin niissä kouluissa, joissa käytettiin vain joitain toimintatapoja (ka. 3,3)³⁴. Selkeimmin ryhmien välinen ero tuli esiin siinä, toimivatko opettajat yhtenäisellä tavalla ohjatessaan kiusaamistapauksia KiVa-tiimin selvittettäväksi. Systemaattisimmin KiVaa käyttävissä kouluissa tämä tapahtui lähes aina (ka. 4,9), kun vastaavasti vain joitain KiVan toimintatapoja käyttävissä kouluissa opettajien yhtenäisessä toiminnassa oli eniten vaihtelua (ka. 3,6)³⁵. Koko koulun henkilöstön koettiin myös olevan sitoutuneempia KiVa Koulun käyttöön niissä kouluissa, joissa menetelmän käyttö oli systemaattisempaa (ka. 4,3)³⁶.

Vastauksissa oli eroja myös sen mukaan, millainen rooli KiVa Koululla oli kiusaamiseen puuttumisessa. Kouluissa, joissa KiVan rooli kiusaamiseen puuttumisessa oli merkittävä, oli henkilöstön sitoutuneisuus vahvempaa (ka. 3,9) verrattuna niihin kouluihin, joissa KiVan rooli kiusaamiseen puuttumisessa koettiin vähäiseksi (ka. 3,3)³⁷. Selkeimmin ryhmien väliset erot tulivat esille siinä, koettiinko koko henkilöstön olevan sitoutunut KiVa Koulun käyttöön³⁸, sekä siinä, toimivatko koulun opettajat yhtenäisellä tavalla ohjatessaan kiusaamistapauksia KiVa-tiimin selvittettäväksi³⁹.

Toiminnan arviointi ja kehittäminen

KiVa Koululla on ohjeet menetelmää käyttäville kouluille toiminnan seuraamiseksi. Itsearviointin mukaan KiVa Koulu kehottaa menetelmää käyttäviä kouluja osallistumaan vuosittain järjestettäviin oppilas- ja henkilökuntakyselyihin sekä seuraamaan omaa kiusaamisenvastaista toimintaansa. Kouluilla toteutettavat kyselyt pitävät sisällään osioita esimerkiksi kiusaamiskokemuksista, sukupuolisensitiivisestä häirinnästä, kouluviihtyvyydestä ja ohjelman toteuttamisesta. Koulut saavat kyselystä palautteen, jonka avulla he voivat tarkastella omaa kehitystään sekä verrata oman koulunsa tilannetta muihin suomalaisiin KiVa-kouluihin. Kouluille on myös tarjolla laatusuosituksia, joiden avulla ne voivat arvioida omaa toimintaansa, tunnistaa mahdollisia kehittämistarpeita sekä kehittää omaa kiusaamisenvastaista toimintaansa. KiVa Koulu kannustaa kouluja hyödyntämään sekä kyselypalautteita että laatusuosituksia oman koulunsa toiminnan kehittämisessä.

Henkilöstökyselyn vastausten mukaan vain reilu neljännes (28 %) hyödyntää KiVa Koulun laatuksiteerejä toimintansa seuraamisessa ja arvioimisessa omassa koulussaan (kuviokuva 15). Sen sijaan yli puolet vastaajista ilmoittaa seuraavansa ja arvioivansa KiVa Koulun toteutumista koulussaan oman tiedonkeruun avulla. Seurantaohjeiden hyödyntämistä KiVa Koulun toimivuuden

33 Kielteiset kysymykset käännettiin samansuuntaisiksi muiden kysymysten kanssa.

34 $p < 0,001$, $f = 0,45$

35 $p < 0,001$, $f = 0,47$

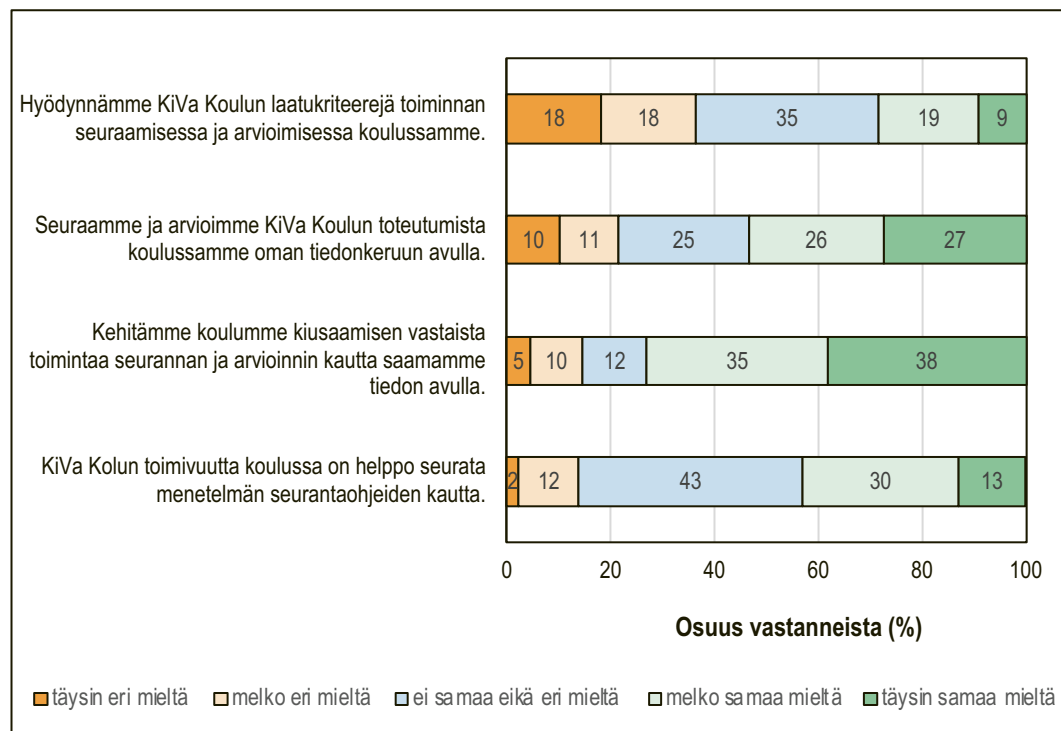
36 Käyttää vain joitain KiVan toimintatapoja (ka. 3,3), $p < 0,01$, $f = 0,41$

37 $p < 0,01$, $f = 0,37$

38 KiVan rooli kiusaamiseen puuttumisessa merkittävä (ka. 4,2), KiVan rooli kiusaamiseen puuttumisessa vähäinen (ka. 3,1), $p < 0,001$, $f = 0,47$

39 KiVan rooli kiusaamiseen puuttumisessa merkittävä (ka. 4,2), KiVan rooli kiusaamiseen puuttumisessa vähäinen (ka. 3,3), $p < 0,001$, $f = 0,44$

seuraamisessa piti helppona 43 prosenttia vastaajista. Lähes kolme neljäsosaa vastaajista ilmoitti kehittävänsä koulunsa kiusaamisen vastaista toimintaa seurannan ja arvioinnin kautta saamansa tiedon avulla.



KUVIO 15. Henkilöstön näkemys menetelmän seurannasta, kehittämisestä ja arvioinnista omassa koulussaan (n = 86–89)

KiVa Koulun seurantaohjeet ohjelman toimivuuden seuraamisessa koettiin paremmiksi niissä kouluissa, joissa KiValla oli merkittävä rooli kiusaamiseen puuttumisessa (ka. 3,6), ja vastaavasti heikoksi niissä kouluissa, joissa KiVan rooli kiusaamiseen puuttumisessa oli vähäinen (ka. 2,7)⁴⁰. Myös ne vastaajat, jotka käyttivät KiVa Koulua systemaattisesti, arvioivat seurantaohjeet toimivuuden arvioinnissa paremmiksi (ka. 3,8) kuin vastaajat, joiden koulussa käytettiin vain joitain toimintatapoja (ka. 2,8)⁴¹.

Henkilöstökyselyyn vastanneita pyydettiin kertomaan, mitkä asiat ovat heidän mielestään edistäneet KiVa Koulun käyttöä omassa koulussa. Edistävinä tekijöinä mainittiin KiVa Koulun toimivuus tunnettuna ohjelmalla. Vastauksissa korostettiin materiaalien toimivuutta ja sitä, että ohjelmaa on helppo toteuttaa omassa koulussa. Koulun omaan toimintaan liittyvissä edistävissä tekijöissä keskeisenä nousi esille sitoutunut henkilökunta ja erityisesti asiasta innostuneet KiVa-tiimiläiset

40 $p < 0,001$, $f = 0,40$

41 $p < 0,01$, $f = 0,42$

ja heidän sitoutumisensa asiaan. Myös johdon tuki nousi esiin toiminnan mahdollistajana sekä asian esillä pitämisessä. Keskeisenä edistävänä tekijänä mainittiin myös käytön hyödyt eli se, että toiminnalla oli havaittu olevan omassa koulussa positiivisia vaikutuksia.

”KiVa Koulun vetäjät ovat hoitaneet hommaansa todella hyvin ja heiltä on saanut tukea myös omassa luokassa ilmaantuneiden haasteiden ratkaisemiseen.”

”Tiimin jäsenet ovat pysyneet samoina, tutut henkilöt oppilaille. Toiminnan säännöllisyys ja jalkauttaminen koulun arkeen.”

Edistävien tekijöiden ohella vastaajia pyydettiin kertomaan, mitkä asiat ovat puolestaan estäneet KiVa Koulun käyttöä omassa koulussa. Estävissä tekijöissä tuotiin esille hyvin samantyyllisiä asioita kuin ohjelman käyttöä edistävissä asioissa. Osa vastaajista koki materiaalit vanhentuneiksi tai ohjeiden mukaan toimimisen liian kaavamaiseksi. Tarkempia ohjeita esimerkiksi verkossa tapahtuvaan kiusaamiseen toivottiin myös lisää. KiVa-tuntien liittäminen osaksi erityisesti yläkoulun lukujärjestystä koettiin haastavaksi, ja osa vastaajista kokikin, että samantyyllisiä asioita käsitellään jo muilla oppitunneilla, joten KiVa-tunnit olivat tästä syystä jääneet vähemmälle. Tuntien pitämisen ohella aikapula nousi esiin kiusaamistilanteiden selvittämisessä, jolle ei aina löytynyt sopivaa aikaa ja paikkaa, ja tästä syystä tilanteet saatettiin ratkaista muulla tavoin. KiVa Koulun käyttöä estävinä tekijöinä mainittiin myös henkilöstön sitoutuneisuus. Kaikki opettajat eivät välttämättä halunneet sitoutua ohjelmaan, vaan ratkaisivat kiusaamistapauksia omalla tavallaan. Osa vastaajista mainitsi ongelmia myös KiVa-tiimiläisten rekrytoinnissa. Muutamat vastaajat mainitsivat, että ovat ottaneet käyttöönsä jonkin toisen kiusaamisen vastaisen menetelmän, jonka olivat kokeneet omassa koulussaan toimivammaksi.

”On vaikea saada henkilöitä KiVa koulun vetäjiksi. Tehtävä on haastava. Tällä hetkellä emme ole saaneet KiVa koulun ennaltaehkäisevää toimintaa kunnolla käyntiin. Vastuujako ongelmana.”

”Kaikki eivät ole kiinnostuneet asiasta. Nykyään on paljon erilaisia tunnetuntiohjelmiä käytössä. Opettajilla on paljon omia tapoja, aineistoja.”

6.5 Tuloksellisuus

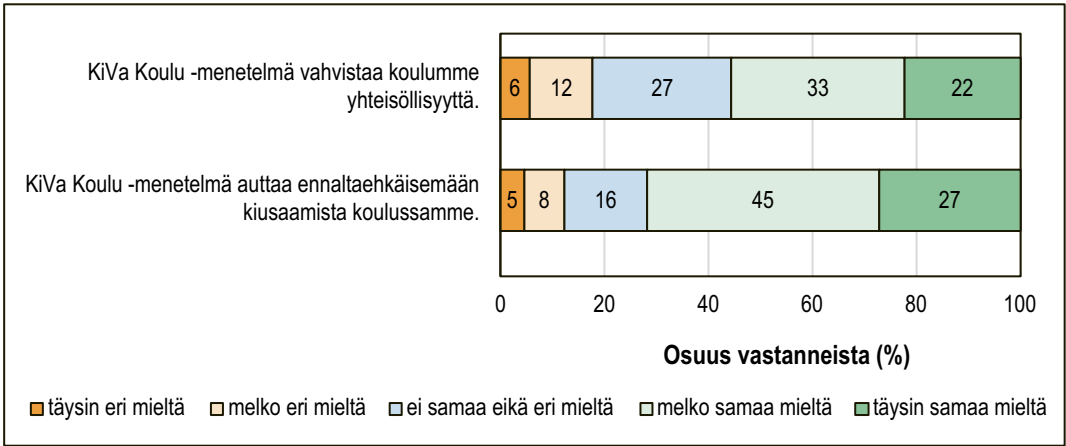
KiVa Koulu -ohjelmaa on tutkittu runsaasti eri näkökulmista ja sen vaikuttavuudesta on tehty paljon tieteellisiä julkaisuja. KiVan vaikuttavuutta on tutkittu Suomessa satunnaistettua koe-kontrolliasetelmaa hyödyntäen vuosina 2007–2009. Vuodesta 2009 lähtien aineistoa on kerätty ohjelmaa toteuttavissa kouluissa oppilas- ja henkilöstökyselyillä.

Tutkimusten perusteella KiVa Koulun on todettu olevan tehokas tapa puuttua kiusaamiseen (Kärnä ym. 2011a) ja myös nettikiusaamiseen (Salmivalli ym. 2011). Sen on myös todettu lisäävään oppilaiden hyvinvointia (Willford ym. 2012) ja jopa motivaatiota koulutyöhön (Salmivalli ym.

2012). Ohjelman käyttämistä toimintatavoista, kuten erilaisten selvittämiskeskustelumenetelmien tehokkuudesta, sen mekanismeista ja implementoinnista sekä menetelmän juurrutettavuudesta on tehty tutkimuksia (esim. Johander ym. 2021; Garandeau ym. 2014; Sainio ym. 2020; Haataja ym. 2014; Herkama ym. 2022).

Tehtyjen tutkimusten mukaan KiVa Koulun vaikutukset ulottuvat kiusatuksi joutuvien ja muita kiusaavien lisäksi myös muihin oppilaisiin sekä opettajiin. Saadun tutkimustiedon perusteella KiVa Koulua käyttävissä kouluissa sekä kiusattujen että muita kiusaavien osuudet ovat vähentyneet (Kärnä ym 2011a; Kärnä ym. 2011b ; Kärnä ym. 2013). Lisäksi on havaittu empatian ja kiusaamisen vastaisten asenteiden lisääntymistä sekä kiusaamista sivusta seuraavien oppilaiden rakentavan toiminnan lisääntymistä (Kärnä ym. 2011b; Saarento ym. 2015). Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilaat eivät mene mukaan kiusaamistilanteisiin vaan puolustavat ja tukevat kiusattua. Tutkimusten mukaan myös lasten käsitys siitä, että opettajat ovat kiusaamista vastaan on vahvistunut (Saarento ym. 2015) sekä opettajien oma kokemus valmiuksistaan kiusaamisen vastaiseen työhön lisääntynyt (Ahtola ym. 2012). Vaikka KiVa Koulu -ohjelma on ensisijaisesti suunniteltu kiusaamisen vastaiseksi työvälineeksi, on sen käytöllä havaittu olevan vaikutuksia myös yleisemmin hyvinvointiin ja myönteiseen kokemukseen vertaisista (Williford ym. 2012). Tulosten perusteella kiusaamisen vähenemisen mekanismi KiVa Kouluissa on taustateorian mukainen ja menetelmän vaikuttavuudesta saadut tulokset tukevat siten sen viitekehystä (Saarento ym. 2015).

Karvin keräämässä aineistossa KiVa Koulun käytön tuloksellisuutta selvitettiin vastaajien kokemuksella ohjelman vaikutuksista omassa koulussa. Yli puolet (55 %) henkilöstökyselyyn vastanneista koki, että KiVa Koulun käyttö vahvistaa yhteisöllisyyttä heidän koulussaan (kuvio 16). Vielä suurempi osuus (72 %) arvioi KiVa Koulun käytön ennaltaehkäisevän kiusaamistilanteiden syntymistä koulussa.



KUVIO 16. Henkilöstön näkemys KiVa Koulun merkityksestä yhteisöllisyyden vahvistamisessa ja kiusaamisen ennaltaehkäisyssä (n = 89–90)

Kouluissa, joissa KiVa Koulun rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä oli merkittävä, arvioitiin menetelmän apu kiusaamisen ennaltaehkäisyssä korkeammalle (ka. 4,3) kuin kouluissa, joissa KiVan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä nähtiin vähäisenä (ka. 3,5)⁴². KiVa Koulun rooli kiusaamiseen puuttumisessa erotteli myös vastaajien näkemyksiä. KiVa Koulun merkitys yhteisöllisyyttä vahvistavana menetelmänä arvioitiin paremmaksi niissä kouluissa, joissa sillä nähtiin olevan merkittävä rooli kiusaamiseen puuttumisessa (ka. 3,9)⁴³. Selkeimmät erot vastaajien välillä olivat kuitenkin siinä, miten systemaattisesti he arvioivat KiVa Koulua koulussaan käytettävän. KiVa Koulun ohjeita täysin noudattavat koulut arvioivat sekä ohjelman merkityksen yhteisöllisyyden vahvistamisessa (ka. 4,6) että kiusaamisen ennaltaehkäisyssä (ka. 4,6) selvästi paremmaksi, kuin vastaajat, joiden koulussa käytettiin vain joitain toimintatapoja⁴⁴.

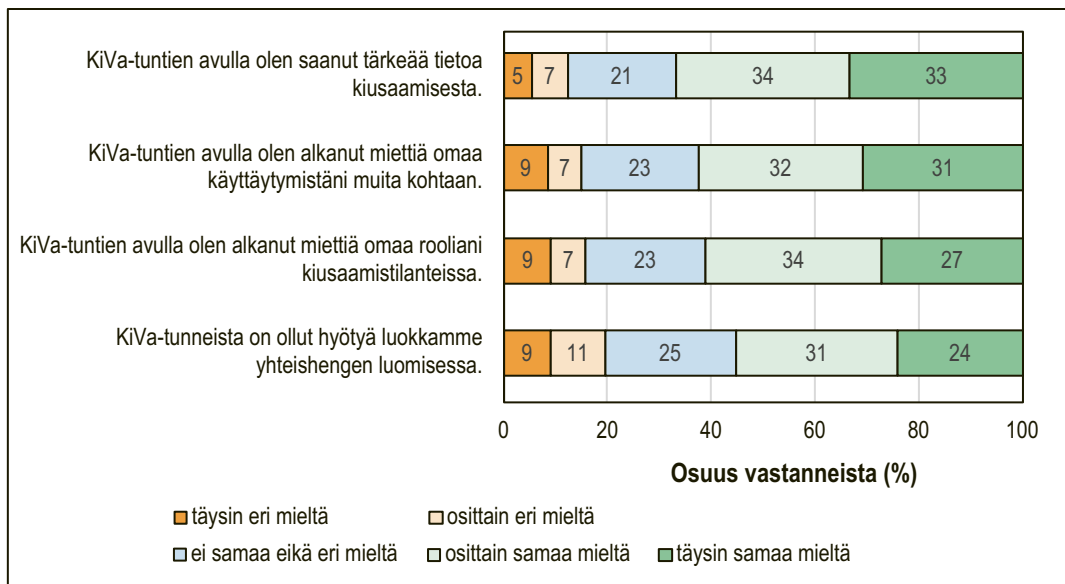
Oppilaiden ja huoltajien kokemukset

Oppilailta kysyttiin, mitä he kokivat oppineensa KiVa-tunneilla (kuvio 17). Kaksi kolmasosaa oppilaista koki saaneensa tunneilta tärkeää tietoa kiusaamisesta. Lähes yhtä moni vastaaja koki tuntien avulla alkaneensa pohtia omaa käyttäytymistään muita kohtaan sekä miettimään omaa rooliaan kiusaamistilanteissa. Oppilaiden näkemykset jakaantuivat hieman enemmän siinä, miten he kokivat KiVa-tuntien auttaneen luokan yhteishengen luomisessa. Viidennes oppilaista ei kokenut niistä olleen apua, ja neljännes oli kannassaan epävarma. Kuitenkin yli puolet oppilaista (55 %) koki tunneista olleen hyötyä luokan yhteishengen luomisessa.

42 $p < 0,001$, $f = 0,42$

43 KiVa Koulun rooli kiusaamiseen puuttumisessa vähäinen (ka. 2,8), $p < 0,001$, $f = 0,46$

44 KiVa Koulu -menetelmä vahvistaa koulumme yhteisöllisyyttä (ka. 3,0), $p < 0,001$, $f = 0,59$; KiVa Koulu menetelmä auttaa ennaltaehkäisemään kiusaamista koulussamme (ka. 3,3), $p < 0,001$, $f = 0,54$



KUVIO 17. Oppilaiden näkemys KiVa-tunneilla oppimistaan asioista (n = 2 071–2 092)

Oppilaat saivat myös avovastauksella kertoa, mikä heidän mielestään on KiVa Koulussa hyvää ja mikä taas ei toimi. KiVa Koulun hyvinä puolina oppilaat toivat selkeimmin esiin sen, että koulussa puhutaan kiusaamisesta enemmän, kerrotaan, miten kiusaamistilanteissa tulee toimia, ja tilanteisiin puututaan tehokkaasti. Kommenteissa mainittiin myös yhteisöllisyyteen liittyvät asiat ja kaverisuhteiden vahvistaminen.

”Kiva koulussa on mielestäni hyvää se, että kaikki otetaan mukaan.”

”Se, että jos jotakin kiusataan, niin apua saa nopeasti ja luotettavilta henkilöiltä.”

”Se juurikin, että vastustetaan kiusaamista ja se että me opimme miten toimia kiusaamistilanteessa.”

Kielteisinä asioina oppilaat mainitsivat, että kiusaamistilanteisiin ei puututa aina riittävän tehokkaasti ja sen, että kertomisesta ei ole mitään apua. KiVa-tuntien osalta oppilaat kokivat, että niitä on liian vähän tai ei ole pidetty lainkaan. Osa koki tunnit tylsiksi ja pohti sitä, onko käsitellyillä asioilla vaikutusta kiusaajan käyttäytymiseen. Osassa vastauksissa tuotiin esiin sitä, ettei KiVa koulu näyttäydy omassa koulussa oikeastaan ollenkaan, muuten kuin nimenä.

*”Kaikki välituntivalvojat ei pidä liiviä ja voisi olla enemmän KiVa Koulu tunteja. Esim. joka kuu-
kausi yksi.”*

*”Vaikka niitä kivatunteja on ollut se ei aina auta olen huomannut miten eräät oppilaat pilkkaavat
silti muita.”*

"En ole juurikaan huomioinut KiVa koulua koulussamme, se ei näy erityisesti arjessa."

"Se että matsku KiVa käsittelyssä on käyty varmaan 10000000000000000 kertaa aiemmin."

Myös huoltajilta pyydettiin avovastauksella myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia KiVa Koulusta. Monet huoltajat ilmoittivat, ettei heillä ole omakohtaisia kokemuksia toiminnasta, koska eivät ole saaneet lapsen koulusta tietoa toiminnasta eikä omakaan lapsi ole asioista kotona kertonut. Monet huoltajat vastasivatkin kysymykseen saamansa yleisvaikutelman perusteella. Hyvinä puolina huoltajat toivat esiin kiusaamisesta puhumisen tärkeyden ja sen, että henkilökunta puuttuu tilanteisiin nopeasti. Osa myös kertoi KiVa-käsittelyjen auttaneen kiusaamisen loppumisessa.

"Asiaa käsitellään ja kiusaamisesta puhutaan. Ehkäissee jonkin verran kiusaamistapauksia."

"Ei ole oman lapsen kohdalle osunut KiVa-selvittelyä, eikä hän ole puhunut KiVa-tunneista. Mielestäni on tärkeää, että KiVa on kuitenkin olemassa koulussa myös sen vuoksi, että siitä puhuminen ja keskustelussa pitäminen voi jo itsessään ehkäistä kiusaamista."

"Hyviä ja myönteisiä kokemuksia. Edellisen lapsen kohdalla kiusaaminen loppui Kiva- tiimin käsittelyn jälkeen."

"Opettajat pyytävät yhteisneuvotteluihin vakavissa kiusaustapauksissa. Oppilasta kuullaan."

Kielteisissä kokemuksissa mainittiin yleisesti siitä, ettei KiVa Koulun koettu toimivan oman lapsen koulussa ja esimerkiksi kiusaamistilanteita ei ollut saatu selvitettyä. Huoltajat toivat esiin myös sitä, ettei koulu ole viestinyt huoltajille riittävästi siitä, miten KiVa Koulua omassa koulussa toteutetaan. Osa huoltajista myös koki, että kouluissa kuitataan kiusaamistapaukset sillä, että koulu on KiVa Koulu ja tapaukset hoidetaan menetelmän ohjeiden mukaisesti, vaikka kiusaaminen vanhempien kokemuksen mukaan saattoi vielä tämän jälkeen jatkua.

"Koen kielteisenä kokemuksena sen, että mitään kokemusta ei oikein ole syntynyt. Koululta on tullut hyvin vähän mitään asiaan liittyvää tietoa."

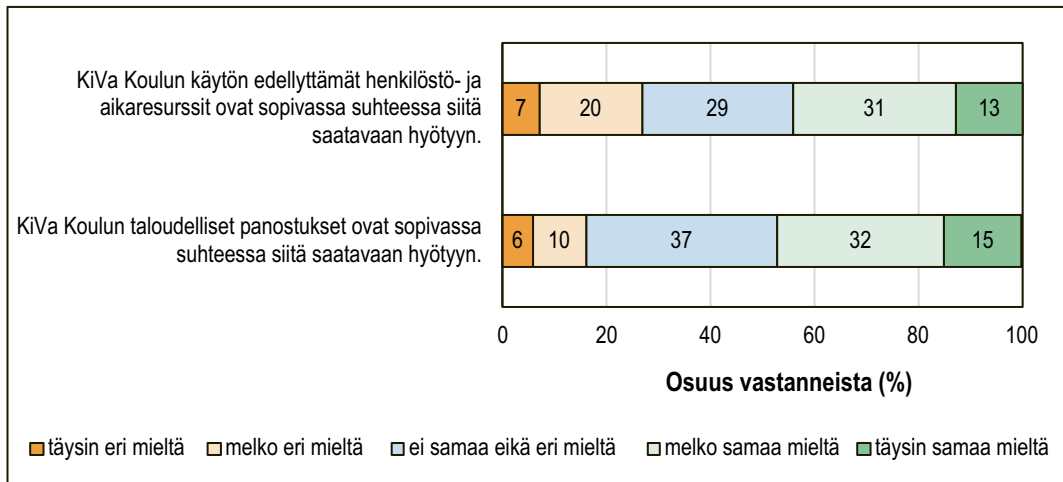
"KiVa -tunteja pitäisi olla säännöllisemmin, tällä hetkellä tunteja pidetään vain muutamia lukuvuoden aikana."

"Ollut aika tehoton ajoittain joissakin tapauksissa. Jotkut ovat kertoneet, etteivät uskalla kertoa kiusaamisesta, koska siitä seuraa Kiva-koulu kyselyä ja useita palavereja. Se voi olla tuskallista kiusatulle olla usean aikuisen haastateltavana."

"Harmi, että se on riittämätön, johtuen varmaan koulun omasta toteutuksesta ja toimintaan sitoutumisesta."

Resursointi ja koettu hyöty

Henkilöstökyselyyn vastanneita pyydettiin arvioimaan KiVa Koulun resursseja suhteessa siitä saatavaan hyötyyn. Vastaajista hieman alle puolet piti henkilöstö- ja aikaresursseja sekä taloudellisia panostuksia sopivina KiVa Koulun käytöstä saatavaan hyötyyn nähden (kuvio 18). Henkilöstö- ja aikaresurssien suhteen vastaajien näkemykset vaihtelivat enemmän, sillä neljännes vastaajista arvioi henkilöstö- ja aikaresurssien olevan epäsuhtaiset menetelmän käytöstä saatavaan hyötyyn nähden.



KUVIO 18. Henkilöstön näkemys KiVa koulun edellyttämistä resursseista suhteessa siitä saatavaan hyötyyn (n = 86–87)

KiVa Koulun käytöstä koetusta hyödystä kertoo omalta osaltaan se, että henkilöstökyselyyn vastanneista kolme neljäsosaa ilmoitti aikovansa käyttää KiVa Koulua koulussaan myös jatkossa. Vastaajat, joiden koulussa KiVa Koulun rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä oli merkittävä, ilmoittivat todennäköisemmin käyttävänsä menetelmää myös jatkossa (ka. 4,6) verrattuna niihin vastaajiin, joiden koulussa KiVan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä nähtiin vähäisenä (ka. 3,7)⁴⁵.

Henkilöstökyselyyn vastanneita pyydettiin kertomaan, mitä myönteisiä vaikutuksia KiVa Koulun käytöllä on heidän koulussaan ollut. Vastauksista nousi selkeimpänä myönteisenä vaikutuksena se, että KiVa Koulu tarjoaa selkeän ja yhtenäisen mallin kiusaamiseen puuttumiseen ja selvittelyyn. Vastauksissa nostettiin esille myös se, että kun malli esitellään oppilaille, oppilaat tietävät, kuinka koulussa kiusaamistilanteita selvitetään, jolloin sillä voi olla myös ennaltaehkäisevä merkitys. Toiseksi yleisin myönteinen vaikutus oli se, että oppilaat tunnistavat kiusaamisen ilmiönä ja ymmärtävät paremmin oman roolinsa kiusaamistilanteissa. Vastaukset kuvaavat siis melko hyvin KiVa Koulun tavoitteita.

⁴⁵ $p < 0,001$, $f = 0,57$

"Kiusaaminen on vähentynyt. Oppilailla on turvallisempi olo. Oppilaiden ja henkilökunnan hyvinvointi on lisääntynyt. Koululla on selkeä malli kiusaamisen puuttumiseen."

"Kiusaaminen on vähentynyt koulussamme. Tietoisuus kiusaamiseen liittyvistä ilmiöistä on lisääntynyt. Ennaltaehkäisevä työ on systemaattisempaa."

"Oppitunnit avaavat hyvin kiusaamista oppilaille ja he näkevät siihen liittyviä asioita tarkemmin ja osaavat siksi puuttua paremmin. Myös selvittelyissä voi oman luokan kanssa käyttää opittuja asioita selittämässä asioita."

Myönteisten vaikutusten ohella vastaajilta kysyttiin myös, onko KiVa Koulun käytöllä ollut jotain kielteisiä vaikutuksia koulussa. Avovastauksia tutkittaessa yksi yleinen kielteinen kokemus tuli vanhempien suhtautumisesta menetelmään. Vanhemmat saattoivat vastaajien mielestä ihmetellä, miten koulussa on kiusaamista, jos se on KiVa Koulu, tai selvittely ei ole mennyt vanhemman mielen mukaisesti. Myös koko henkilöstön sitoutumisen tärkeys nostettiin esiin. Vastauksissa painotettiin, että kiusaamistapausten selvittely vie aikaa ja saattaa kuormittaa tiimiläisiä varsinkin, jos tiimissä olemisesta ei saa korvausta. Muutamissa vastauksissa tuotiin esiin myös opetusmateriaaleihin liittyviä ongelmia sekä kyselyiden sopivuutta pienemmille oppilaille.

"Osalla vanhemmista erittäin kielteinen asenne KiVa-ohjelmaa kohtaan. Osa henkilökunnasta voi vetäytyä kiusaamiseen puuttumisesta, kun mieltävät sen kuuluvan KiVa-tiimille."

"Lähinnä se, ettei ohjelmaa käytetä oikein ja tarpeeksi tehokkaasti. On helppo sanoa olevansa KiVa koulu, mutta olisi hyvä myös käyttää sitä ahkerasti."

"Joskus KiVa-keskusteluun joutuminen koetaan "tuomioistuimeksi", vaikka käytössä on sovittelava ote. Usein kyse on siitä, ettei luokanohjaaja ole tehnyt alkuselvittelyä asianmukaisesti."

6.6 Pohdinta

Henkilöstökyselyyn vastanneista 70 prosenttia koki KiVa Koulun erilaisten toimintojen, kuten oppituntien ja pelien, sopivan sille ikäryhmälle, joilla he niitä käyttävät. Sen sijaan toimintojen sopivuus omaan kouluun jakoi hieman enemmän vastaajien näkemyksiä, joskin lähes kaksi kolmasosaa koki ne omaan kouluunsa sopiviksi. Henkilöstökyselyn mukaan suuri osa vastaajista piti KiVa Koulua menetelmänä, joka tarjoaa välineitä erityisesti kiusaamiseen puuttumiseen sekä kiusaamisen jälkihoitoon. Sen sijaan menetelmän ennaltaehkäisevä merkitys jakoi vastaajien mielipiteitä. Noin puolet oli sitä mieltä, että menetelmällä on merkittävä rooli kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä, kun taas toinen puoli piti roolia vähäisenä. Vaikka KiVa Koulu ei sisällä kiusaamisen jälkihoitoon liittyviä toimintoja, piti osa vastaajista sitä myös merkittävänä menetelmänä kiusaamisen jälkihoidossa.

KiVa Koulun vahvuutena menetelmän käytettävyyden näkökulmasta on se, että kouluille on tarjolla paljon materiaaleja, jotka tarjoavat käyttäjilleen monipuolisia mahdollisuuksia tuntien toteuttamiseen. Oppituntimateriaali on arviointiryhmän mielestä laadukasta ja pedagogisesti monipuolista. Tehtäviä materiaaleissa on runsaasti, jopa liikaakin yhtä oppituntia (45 min) kohti. Materiaalista riittäisi pidettäväksi oppitunteja enemmänkin esimerkiksi muillakin luokka-asteilla kuin 1., 4. ja 7. Kouluissa oli vaihtelevat tavat siinä, miten oppitunteja toteutetaan. Suurin osa vastaajista kertoi toteuttavansa oppitunteja soveltaen, mikä on toisaalta yllättävää, koska arviointiryhmän näkemyksen mukaan oppituntimateriaali on hyvin helposti lähestyttävää ja käyttökelpoista selaisenaan. Avovastauksissa osa toivoi uudistusta materiaaleihin.

Koulut soveltavat KiVa Koulun toimintatavoista eniten eri luokka-asteille tarkoitettuja oppitunteja ja materiaaleja. Eri toimintatapojen soveltaminen omalle koululle sopivaksi voi kertoa myös siitä, että alkuperäinen toteutustapa koetaan omassa koulussa liian raskaaksi toteuttaa.

KiVa Koulun materiaalien mukaan pidettävät KiVa-tunnit eivät vie aikaa opetussuunnitelman mukaiselta työltä, vaan ne sisältyvät siihen. KiVa-tunnit nähdään välineenä toteuttaa koulujen kiusaamisen vastaista työtä, joka on niiden lakisääteinen velvollisuus. Materiaaleissa voisi antaa täsmällisempiä ohjeita KiVa-tuntien sijoittamisesta lukujärjestykseen ja kertoa, mitä opetussuunnitelman tavoitteita niillä voi toteuttaa ja millä oppitunneilla.

Sekä huoltajat että oppilaat pitävät KiVa Koulua tärkeänä sekä siihen liittyviä tunteja hyödyllisinä. Vaikka huoltajat kokivat pääsääntöisesti KiVa Koulun olevan myönteinen asia, ei huoltajien tietämys siitä, miten KiVa Koulua oman lapsen koulussa toteutetaan, ollut aina selvää. Huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön tukeminen kouluissa onkin yksi KiVa Koulu -ohjelman kehittämishaaste. Myös kouluissa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten huoltajille tiedotetaan KiVa Koulun toteuttamisesta omassa koulussa.

Suurimmat erot käytettävyydessä liittyivät siihen, miten systemaattisesti KiVa Koulua kouluissa toteutettiin sekä millaisena sen rooli nähtiin kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, siihen puuttumisessa tai kiusaamisen jälkihoidossa. Systemaattisemmin KiVa Koulua käyttävät koulut kokivat menetelmän käytettävyyden kokonaisuutena toimivampana kuin koulut, joissa menetelmän käyttö oli vain muutamien toimintatapojen toteuttamista. Käytettävyyteen liittyvät asiat koettiin vahvempina myös niissä kouluissa, joissa KiVan rooli oli merkittävä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, siihen puuttumisessa tai sen jälkihoidossa.

KiVa Koulun vahvuutena juurrutettavuuden näkökulmasta on, että menetelmä on ollut useissa kouluissa käytössä jo pitkään ja toiminnasta on tullut osa koulun arkea. Menetelmä on yleensä myös kirjattu osaksi lukuvuosisuunnitelmaa, mikä tukee menetelmän systemaattista käyttöä kouluissa. Kyselyyn vastanneissa kouluissa KiVa Koulu oli yleensä ollut käytössä jo useamman vuoden, joten vastaajat kokivat sen juurtuneen hyvin oman koulun toimintakulttuuriin ja koulun muuhun hyvinvointityöhön. Menetelmän käyttöön liittyvä vastuunjako ja johdon tuki koettiin hyvänä. Henkilöstön sitoutuneisuus menetelmän käyttöön sen sijaan vaihteli jonkin verran vastaajien mukaan. Juurruttamisen näkökulmasta sekä menetelmän kehittäjien että koulujen on hyvä miettiä, miten koko henkilöstöä voidaan tukea menetelmään sitoutumisessa.

Menetelmän käytön seurantaan ja sitä kautta toiminnan juurruttamiseksi osaksi koulun arkea on tarjolla materiaalia ja tukea, mutta niiden käytössä oli kouluissa jonkin verran vaihtelua. Vastajaat kyllä ilmoittivat kehittävänsä kiusaamisen vastaista toimintaa koulussaan, mutta useimmin seuranta perustui enemmänkin omaan tiedonkeruuseen kuin KiVa Koulun tarjoamaan seuranta-materiaaliin. Menetelmän seurannan tueksi kehitetyt kriteerit ja ohjeet auttavat omalta osaltaan menetelmän juurtumista kouluihin sekä tukevat toiminnan seuraamista ja kehittämistä. Tästä syystä on tärkeää, että koulut myös seuraavat omaa toimintaansa. Menetelmän seurantaohjeiden ja laatukriteerien vähäinen käyttö joissain kouluissa kertoo osittain niiden käytön haasteellisuudesta koulun arjessa. Menetelmän koordinoijien olisikin tärkeä miettiä, millainen seurantatieto palvelisi sekä käyttäjiä että kehittäjiä parhaiten.

Jotta KiVa Koulun tavoitteet saataisiin kouluissa juurtumaan osaksi arkea, olisi tärkeää, että KiVa-tunneilla käsitellyt asiat, kuten kunnioittava vuorovaikutus, kiusaamiseen puuttuminen tai yhdessä toimiminen siirtyisivät sujuvasti oppituntien lisäksi myös muuhun oppilaiden väliseen toimintaan. Tähän koulut vaikuttaisivat tarvitsevan enemmän tukea. Menetelmän juurtumiseen kouluun vaikutti vastausten mukaan se, kuinka systemaattisesti KiVa Koulun ohjeita koulussa noudatettiin. Mitä systemaattisemmin KiVa Koulun toimintatapoja ja ohjeita noudatettiin, sitä vahvemmaksi myös juurtumiseen liittyvät asiat koettiin. Käytön systemaattisuuden lisäksi juurtuminen koettiin vahvemmaksi niissä kouluissa, joissa KiVa Koulun rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ja siihen puuttumisessa oli merkittävä. Menetelmän juurtumisen edistämiseksi kouluissa onkin tärkeää pohtia sen merkitystä koulun kiusaamisen vastaisessa työssä sekä käytön systemaattisuutta. Tässä myös KiVa Koulu -organisaation tuki on tärkeää.

KiVa Koulun vahvuutena tuloksellisuuden näkökulmasta on, että menetelmän käytöstä on tehty paljon tutkimuksia, joista on saatu vahvaa näyttöä menetelmän toimivuudesta kiusaamisen vähentämisessä. Myös Karvin keräämän aineiston mukaan KiVa Koulua käyttävät koulut olivat tyytyväisiä ohjelman käytöstä saatuihin tuloksiin esimerkiksi yhteisöllisyyden vahvistumisen ja kiusaamisen ennaltaehkäisyn näkökulmista. Mitä systemaattisemmin menetelmää koulussa käytettiin, sitä paremmaksi siitä saadut tulokset arvioitiin. Kouluissa, joissa KiVa Koululla oli merkittävä rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä tai siihen puuttumisessa, koettiin käytön tulokset paremmiksi. Arviointitulosten mukaan menetelmän käyttö koettiin kuitenkin joissain kouluissa raskaaksi, ja käytön edellyttämien aika- ja henkilöstöresurssien nähtiin olevan epäsuhtaiset siitä saatavaan hyötyyn verrattuna.

Oppilaat kokivat KiVa-tuntien myötä saaneensa tietoa kiusaamisesta sekä oppineensa pohtimaan omaa rooliaan kiusaamistilanteissa. KiVa Koulun näkymisessä oppilaille ja huoltajille oli kuitenkin vaihtelua, ja osa vastaajista toikin esille, etteivät toiminta ja sen vaikutukset näy riittävän selkeästi. Jotta KiVa Koulu olisi vaikuttava sitä käyttävissä kouluissa, edellyttää se menetelmän selkeää roolia koulun kiusaamien vastaisessa työssä sekä henkilöstön sitoutuneisuutta sen systemaattiseen käyttöön.

Oulun tunne- ja turvataito- kasvatus



Menetelmän koordinaattori: Oulun kaupunki / Turvallinen Oulu -hanke

Menetelmä ollut käytössä vuodesta 2020 alkaen

Ensisijainen kohderyhmä: perusopetus (vuosiluokat 1–9)

Lisätietoja: turvataitokasvatus.fi

OULUN TUNNE- JA TURVATAITOKASVATUKSEN ARVIOINNIN KESKEISET TULOKSET:

- Koulujen henkilöstöstä lähes kolme neljäsosaa näki Oulun tunne- ja turvataitokasvatuksen roolin oman koulun kiusaamista ennaltaehkäisevässä työssä merkittävänä.
- Koulujen henkilöstö oli pääsääntöisesti hyvin tyytyväinen menetelmän tarjoamiin materiaaleihin ja niiden kattavuuteen. Tarjolla olevia ohjeita ja materiaaleja pidettiin riittävinä sekä selkeinä ja helppokäyttöisinä.
- Lähes kaikki huoltajat pitävät tunne- ja turvataitojen opetusta tärkeänä. Huoltajista kuitenkin vain kaksi viidesosaa oli saanut tietoa siitä, miten tunne- ja turvataitokasvatusta toteutetaan koulussa. Kolmannes huoltajista kertoi tutustuneensa huoltajille suunnattuihin materiaaleihin.
- Henkilöstön sitoutuneisuus menetelmään oli vahvempaa alakouluissa sekä niissä kouluissa, joissa menetelmän rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä oli merkittävä.
- Vain kolmannes henkilöstöstä ilmoitti seuraavansa ja arvioivansa tunne- ja turvataitojen opettamista koulussa säännöllisesti.
- Neljä viidesosaa henkilöstöstä näki menetelmän käytön auttavan kiusaamisen ennaltaehkäisyssä omassa koulussa. Hieman yli puolet henkilöstöstä koki menetelmän vahvistavan myös koulun yhteisöllisyyttä.

- Alakoululaiset suhtautuivat tunne- ja turvataitokasvatustunteihin kokonaisuutena yläkoululaisia myönteisemmin.
- Lähes kolme neljäsosaa oppilaista arvioi, että tunne- ja turvataitokasvatuksen oppitunnit ovat saaneet miettimään omaa käyttäytymistä muita kohtaan. Omaa nettikäyttäytymistä tuntien ansiosta oli alkanut miettiä kaksi kolmasosaa oppilaista. Oppilaista kolme viidesosaa koki tunteista olleen hyötyä myös oman luokan yhteishengen luomisessa.

7.1 Menetelmän kuvaus

Menetelmän tavoitteet

Tunne- ja turvataitokasvatus – Oulun malli (jatkossa raportissa käytetään menetelmästä nimitystä Oulun malli) on Oulun kaupungissa kehitetty toimintamalli esi- ja perusopetusikäisten oppilaiden tunne- ja turvataitojen vahvistamiseen. Toimintamalli on käytössä kaikissa Oulun kaupungin peruskouluissa sekä esiopetusyksikössä. Hanke käynnistyi vuonna 2019 osana laajempaa Turvallinen Oulu -hanketta, kun kaupungissa ilmi tulleet alaikäisiin kohdistuneet seksuaalirikosten sarjat vaikuttivat kaupungin yleiseen ilmapiiriin ja lisäsivät turvattomuuden tunnetta kaupunkilaisissa. Oulun tunne- ja turvataitokasvatuksen tavoitteena on ennaltaehkäistä kaikkea lapsiin niin kasvotusten kuin digitaalisissa ympäristöissään kohdistuvaa kiusaamista, häirintää ja väkivaltaa sekä lasten keskinäisissä että aikuisten ja lasten välisissä suhteissa.

Oulun mallin tavoitteet liittyvät lapsen oikeuksien, itsetunnon ja omien rajojen tunnistamisen vahvistamiseen sekä lapsen kykyyn tunnistaa uhkaa ja toimia uhkaavissa tilanteissa. Kiusaamiseen liittyen tavoitteeksi nostetaan, että lapsi oppii puolustamaan omia rajojaan kaikenlaista kiusaamista ja häirintää vastaan, sekä se, että lapsi oppii kertomaan kohtaamastaan kiusaamisesta aikuiselle. Tavoitteet on määritelty yksilökeskeisesti kunkin lapsen osaamisen tai taitojen vahvistamisena, ei koko kouluyhteisön tai luokan tasolla.

Menetelmän kehittäjät korostavat menetelmän ennaltaehkäisevää luonnetta sekä tuovat esiin myös yhteisötasoisia tavoitteita. Itsearviointin mukaan turvataitokasvatuksen mallissa puututaan kiusaamiseen eri tasoilla ennaltaehkäisevästi siten, että luokissa ei syntyisi ryhmädynamiikan häiriöitä ja valtavinoumia. Turvataitokasvatuksen tarkoituksena on, että opettajat puuttuvat kaikkeen epäkunnioittavaan käytökseen ja lieviinkin käytöksen ja ryhmädynamiikan häiriöihin.

Mallin suunnittelun lähtökohdat pohjautuvat useisiin kansallisiin ja kansainvälisiin lasten turvallisuutta ja oikeuksia tukeviin periaatteisiin ja toimenpideohjelmiin. Oulun mallissa sovellettavan tunne- ja turvataitokasvatuksen juuret ovat sosiaali- ja terveysministeriön julkaisussa ”Väkivallaton lapsuus: toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020–2025” esitetyissä turvataitokasvatukseen liittyvissä toimenpiteissä. Lisäksi mallin suunnittelussa on huomioitu valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet sekä muun muassa WHO:n seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa sekä YK:n Lapsen oikeuksien sopimus ja Lanzaroten sopimus.

Menetelmän toiminnot

Oulun mallissa on tarjolla materiaaleja koulun johdolle, henkilöstölle, eri luokka-asteiden oppilaille sekä huoltajille. Materiaaleissa on tietoa niiden käyttäjille sekä selkeitä ohjeita harjoitusten pitämiseen. Kunkin osion yhteydessä on myös kuvattu, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja mihin laaja-alaiseen oppimiskokonaisuuteen kyseinen osa-alue liittyy.

Ikätasoisesti etenevät tuki- ja opetusmateriaalit on laadittu kehittämishankkeessa hyödyntäen jo valtakunnallisesti olemassa olevia materiaaleja. Keskeisinä lähdemateriaaleina on mainittu muun muassa Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisema Tunne- ja turvataitoja lapsille -oppimateriaali, Väestöliiton kehotunnekasvatukseen liittyvät materiaalit, Mannerheimin Lastensuojeluliiton kouluille tuottamat materiaalit sekä yksittäisinä lähteinä Kukoistava kasvatusta: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja sekä Rovaniemen Hyvinvoinnin vuosikello -toimintamalli. Vuosiluokittain jaotellut tukimateriaalit on koottu menetelmän omalle verkkosivulle, ja ne ovat maksuttomasti kaikkien käytössä (Opetusmateriaalit – Turvataitokasvatusta – Oulun kaupunki).

Oulun mallin materiaalit sisältävät koko lukuvuoden kattavat valmiit tuntisuunnitelmat oppitunneille sekä näihin liittyvät osaamistavoitteet. Koulut ja esiopetusryhmät voivat toteuttaa turvataitokasvatusta näiden valmiiden suunnitelmien pohjalta tai soveltaa materiaaleja omaan kouluun ja opetustyöhön sopivaksi.

Menetelmän vaatimat resurssit

Oulun malli on kirjattu osaksi Oulun kaupungin opetussuunnitelmaa, joten se sitoo kaikkia kaupungin kouluja. Menetelmän käyttöön liittyvät materiaalit ja koulutukset ovat kouluille ilmaisia. Koulujen tulee valita henkilöstöstään yksi tai useampi tunne- ja turvataitovastaava, joka vastaa omassa koulussaan menetelmän käyttöön liittyvistä asioista. Tämän vastuutehtävän tueksi tunne- ja turvataitovastaaville maksetaan TVA-korvaus ja heille on järjestetty perehdytys- ja koulutuspäiviä sekä mahdollistettu vähintään yksi päivä suunnittelu-aikaa tunne- ja turvataitokasvatuksen vuosikellon rakentamiseen. Turvataitovastaavien TVA-korvauksen⁴⁶ maksaa Oulun kaupunki.

Tunne- ja turvataitokasvatuksesta vastaa kuitenkin koko koulun henkilöstö, joten menetelmän käyttö edellyttää koko henkilöstön sitoutumista tunne- ja turvataitojen opettamiseen sekä johdon tukea.

7.2 Arviointiaineisto

Oulun malli on käytössä kaikissa Oulun kaupungin kouluissa. Arviointia varten Turvallinen Oulu -hanke toimitti Karville listan 46 koulusta. Oulun mallin osalta otokseen valittiin 27 koulua. Vastauksia saatiin yhteensä 17 koulusta. Kouluista yli puolet (54 %) oli alakouluja ja kolmannes

⁴⁶ TVA-korvaus on työn vaativuuden arviointiin perustuva korvaus.

(36 %) yhtenäiskouluja. Vain yksi kouluista oli yläkoulu. Lähes kolme viidesosaa (59 %) kouluista oli suuria, yli 500 oppilaan kouluja. Keskikokoisia 200–500 oppilaan kouluja oli aineistossa 39 prosenttia, ja vain yksi kouluista oli alle 200 oppilaan koulu.

Henkilöstökyselyn saatiin vastauksia 13 koulusta. Vastaajat (n = 17) koostuivat pääasiassa rehtoreista ja opettajista. Lisäksi lähes jokaisessa vastaajaryhmässä oli vähintään yksi tunne- ja turvataitovastaava tai muu kiusaamisen ehkäisyyn ja oppilaiden hyvinvoinnin lisäämiseen erikoistunut opettaja. Vastaajia oli yleensä kolmesta viiteen koulua kohden. Vaikka kyselyn ohjeistuksessa suositeltiin vastaamista koulukohtaisena ryhmänä, saatiin yhdestä koulusta useampi vastaus. Aineiston vähyiden vuoksi nämä samasta koulusta tulleet yksittäiset vastaukset käsiteltiin omina vastauksinaan, koska jokaisen vastauksen ajateltiin antavan kuvan Oulun mallista käyttäjän näkökulmasta.

Oppilasvastauksia saatiin 1 025 kappaletta 17 koulusta. Oppilaskyselyyn saatiin eniten vastauksia alaluokilta. Oppilaista 38 prosenttia opiskeli neljännellä luokalla ja 31 prosenttia viidennellä luokalla. Kahdeksaluokkalaisia vastanneista oli 14 prosenttia ja seitsemäsluokkalaisia 12 prosenttia, ja viisi prosenttia opiskeli yhdeksännellä luokalla. Kolmas- ja kuudesluokkalaisilta saatiin vain muutama vastaus.

Huoltajakyselyyn saatiin 188 vastausta 15 koulusta. Myös huoltajavastauksista suurin osa oli alakoululaisten huoltajilta. Vajaa kaksi viidesosaa (38 %) vastaajista oli neljäsluokkalaisten huoltajia, ja reilu neljännes (28 %) oli viidesluokkalaisten huoltajia. Kyselyyn vastanneita seitsemännen luokan huoltajia oli 17 prosenttia, ja 14 prosentilla vastaajista lapsi opiskeli kahdeksannella luokalla. Kolmannen ja yhdeksännen luokan huoltajia vastanneissa oli vain muutamia.

Kyselyaineistoa täydennettiin etäyhteydellä toteutetuilla kouluvierailuilla. Vierailuja toteutettiin kolmessa koulussa, joissa kahdessa haastateltiin sekä henkilöstöä että oppilaita ja yhdessä haastateltiin vain henkilöstöä. Kaikki kolme koulua olivat yhtenäiskouluja. Yhdessä koulussa haastatellut oppilaat olivat yläkoululaisia ja toisessa haastattelussa alakoululaisia.

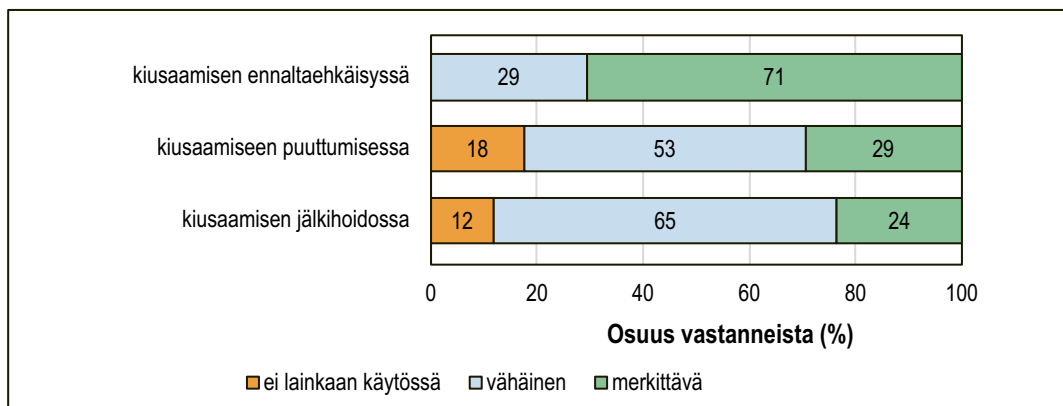
Vastaajien välisiä eroja analysoitiin taustamuuttujittain sekä summamuuttujien että yksittäisten väittämien tasolla. Vastaajaryhmien erot on ilmoitettu, jos niissä on tilastollisesti merkitseviä eroja sekä jos ryhmien välillä on keski-suuri tai suuri ero. Kaikkien vastaajaryhmien vastauksia vertailtiin luvussa 3.6 esitettyjen taustamuuttujien mukaan. Henkilöstökyselyssä vertailua tehtiin myös sen mukaan millaisena vastaajat näkivät Oulun mallin roolin koulunsa kiusaamista ehkäisevässä työssä, kiusaamiseen puuttumisessa sekä kiusaamisen jälkihoidossa.

Kyselyaineiston ja haastattelujen lisäksi arvioinnissa on käytetty Oulun mallin tekemää hakemusta ja itsearviointia sekä sen Karville toimittamaa materiaalia.

7.3 Käytettävyys

Henkilöstökyselyyn vastanneiden mukaan koulujen henkilöstöstä tunne- ja turvataitokoulutuksen oli käynyt yhdestä kolmeen kymmeneen henkilöä. Osa vastaajista ilmoitti, että koko henkilökunta on saanut koulutuksen. Kymmenessä koulussa oli vain yksi nimetty tunne- ja turvataito-opettaja ja kolmessa kaksi.

Hakulomakkeessa menetelmän koordinoijat ovat ilmoittaneet, että Oulun malli kohdistuu kiusaamisen ennaltaehkäisyyn, siihen puuttumiseen ja kiusaamisen jälkihoitoon. Kouluissa Oulun malli nähtiin ennen kaikkea kiusaamista ennaltaehkäisevänä menetelmänä (kuvio 19). Henkilöstökyselyn vastaajista 71 prosenttia näki tunne- ja turvataitokasvatuksen roolin kiusaamista ennaltaehkäisevässä työssä merkittävänä. Vastaajien näkemykset menetelmän puuttumiseen ja jälkihoidolliseen tehtävään jakoivat enemmän mielipiteitä. Kiusaamiseen puuttumisessa 29 prosenttia vastaajista koki tunne- ja turvataitokasvatuksella olevan merkittävä rooli, ja merkittävänä menetelmän roolin kiusaamisen jälkihoidossa näki noin neljännes (24 %) vastaajista.



KUVIO 19. Henkilöstön näkemys Oulun mallin roolista koulun kiusaamisen vastaisessa työssä (n = 17)

Haastatelluissa kouluissa Oulun malli ei ollut ainoa koulun käytössä oleva kiusaamisen vastainen menetelmä, vaan sen nähtiin ennemmin tukevan koulun muita kiusaamisen vastaisia menetelmiä. Myös henkilöstökyselyn perusteella lähes kaikki vastaajat kertoivat koulussa olevan käytössä Oulun mallin lisäksi myös muita kiusaamisen vastaisia menetelmiä.

Koulujen henkilöstölle suunnatun kyselyn mukaan lähes kaikki vastaajat (88 %) olivat sitä mieltä, että Oulun tunne- ja turvataitokasvatuksen viitekehys soveltuu oman koulun arvoihin ja ideologiaan. Vain muutama vastaaja ei ottanut asiaan selkeästi kantaa. Sen sijaan Oulun mallin soveltuvuudesta oman koulun käyttöön vastaajat olivat hyvin yksimielisesti samaa mieltä. Myös kouluvierailujen kautta välittyi tieto siitä, että kouluissa menetelmän tavoitteet ja lähtökohdat koettiin omaan kouluun sopiviksi.

Viitekehysten arvioi omaan kouluunsa sopivammaksi ne vastaajat, joiden koulussa oli oppilaita 200–500 (ka. 4,9), verrattuna yli 500 oppilaan kouluihin (ka. 4,0)⁴⁷. Oulun mallin arvioitiin soveltuvan paremmin niiden koulujen arvoihin ja ideologiaan, joissa menetelmän rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä arvioitiin merkittäväksi (ka. 4,8)⁴⁸.

Materiaalit, ohjeet ja koulutus

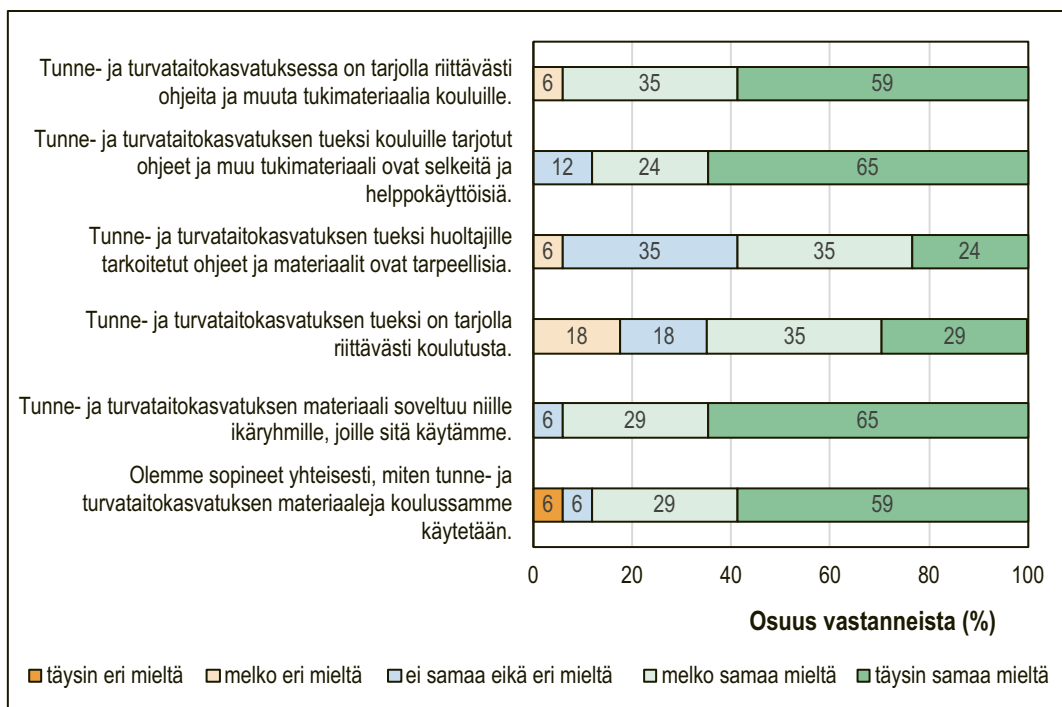
Oulun mallin tueksi tarjottavat ikätasoisesti etenevät tuki- ja opetusmateriaalit on laadittu hyödyntäen jo valtakunnallisesti olemassa olevia materiaaleja, ja ne sisältävät koko lukuvuoden kattavat valmiit tuntisuunnitelmat oppitunneille sekä näihin liittyvät osaamistavoitteet. Koulut ja esiopetusryhmät voivat toteuttaa turvataitokasvatusta näiden valmiiden suunnitelmien pohjalta tai soveltaa materiaaleja omaan kouluun ja opetustyöhön sopivaksi.

Menetelmän käyttö ei edellytä maksullisiin koulutuksiin osallistumista, eikä kaikkien koulun opettajien kouluttaminen ole välttämätöntä menetelmän toteuttamisen kannalta. Koko henkilöstön kouluttautumista pidetään kuitenkin suotavana, ja itsearviointikyselyn mukaan suurin osa Oulun peruskouluista onkin saanut koulutusta turvataitokasvatuksesta ennen menetelmän käyttöönoton käynnistymistä kaikissa perusopetuksen yksiköissä syyslukukauden 2021 alussa. Koulutus on pitänyt sisällään sekä teoretietoa tunne- ja turvataidoista sekä materiaaleihin tutustumista. Lisäksi lukuvuoden aikana on järjestetty myös erilaisia täydennyskoulutuksia ja sparraustilaisuuksia perusopetuksen yksiköille. Näillä on pyritty vastaamaan kouluilta nousseisiin tarpeisiin yksilöllisesti esimerkiksi motivoimalla koulujen henkilöstöä turvataitokasvatuksen toteuttamiseen. Opettajien ohella koulutusta on ollut myös muille lasten parissa työskenteleville, opiskelijaryhmille sekä vastaanottokeskuksen työntekijöille. Tällä on hankkeen koordinaattorien mukaan pyritty vahvistamaan koko kaupunkiyhteisön lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten tukea turvataitokasvatukselle.

Materiaalit on julkaistu verkkosivuille elokuussa 2021, joten niiden käytöstä on kokemuksia kouluissa vasta yhden lukuvuoden ajalta. Koulujen henkilöstölle suunnatun kyselyn mukaan henkilöstö oli pääsääntöisesti hyvin tyytyväinen menetelmän tarjoamiin materiaaleihin ja niiden kattavuuteen (kuvio 20). Tarjolla olevia ohjeita ja materiaaleja pidettiin riittävinä sekä selkeinä ja helppokäyttöisinä. Niiden koettiin myös olevan sopivia sille ikäryhmälle, jolla sitä omassa koulussa käytettiin, ja suurin osa vastaajista myös ilmoitti, että omassa koulussa on yhteisesti sovittu, miten materiaaleja käytetään. Hieman enemmän vastaajien näkemykset vaihtelivat siinä, miten riittävästi koulutusta on tarjolla sekä miten tarpeellisina huoltajille tarkoitetut ohjeet ja materiaalit koettiin.

47 $p < 0,05$, $f = 0,79$. Oppilasmäärän mukaisesta vertailusta poistettiin alle 200 oppilaan koulut, koska vastaajia tässä joukossa oli vain yksi.

48 Vastaajat, joiden koulussa tunne- ja turvataitokasvatuksen rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä oli vähäinen (ka. 3,8), $p < 0,05$, $f = 0,70$



KUVIO 20. Henkilöstökyselyyn vastanneiden näkemys materiaaleista, ohjeista ja koulutuksesta (n = 17)

Materiaaleihin, ohjeisiin ja koulutukseen liittyvistä väittämistä muodostettiin summamuuttuja kuvaamaan vastaajien kokonaisnäkemystä materiaaleista ja ohjeista. Summamuuttujatasolla tarkasteltuna vastaajien kesken oli eroja oppilasmäärän mukaan tarkasteltuna sekä sen suhteen, millainen rooli menetelmällä nähtiin kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Keskokokoisissa, 200–500 oppilaan kouluissa arvioitiin materiaalit ja ohjeet kokonaisuutena jonkin verran paremmiksi (summamuuttujan ka. 4,7) verrattuna yli 500 oppilaan kouluihin (summamuuttujan ka. 3,9)⁴⁹. Selkeimmin ero oppilasmäärän mukaan tarkasteltuna tuli esille siinä, miten materiaalien koettiin sopivan sille ikäryhmälle, jolla sitä käytettiin. Yli 500 oppilaan kouluissa materiaalin soveltuvuus ikäryhmälle arvioitiin hieman heikommaksi (ka. 4,3) kuin niissä kouluissa, joissa oppilaita oli 200–500 (ka. 5,0)⁵⁰.

⁴⁹ $p < 0,05$, $f = 0,69$

⁵⁰ $p < 0,05$, $f = 0,80$

Niissä kouluissa, joissa Oulun tunne- ja turvataitokasvatuksen merkitys kiusaamista ennaltaehkäisevässä työssä nähtiin merkittävänä, arvioitiin summamuuttujatasolla tarkasteltuna materiaaleihin ja ohjeisiin liittyvät asiat positiivisemmin (summamuuttujan ka. 4,5) kuin niissä kouluissa, joissa menetelmän rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä koettiin vähäisenä (summamuuttujan ka. 3,6)⁵¹. Suurimmillaan erot ryhmien välillä olivat siinä, kuinka tarpeellisiksi vastaajat kokivat huoltajille suunnatut ohjeet ja materiaalit⁵², oliko koulussa sovittu yhteisesti materiaalien käytöstä⁵³ ja oliko materiaaleja ja ohjeita riittävästi tarjolla⁵⁴.

Vastaajilla oli myös mahdollisuus kertoa, millaista materiaalia koulussa kaivattaisiin tunne- ja turvataitokasvatuksen tueksi. Vastauksissa toivottiin erityisesti videoita sekä digitaalisia oppimistehtäviä oppilaille. Useampi vastaaja mainitsi, että opettajille on jo riittävästi materiaaleja tarjolla.

Toiminnan näkyminen oppilaille ja huoltajille

Kolme neljästä henkilöstökyselyyn vastanneesta ilmoitti, että koulussa viestitään oppilaille säännöllisesti tunne- ja turvataitokasvatuksen toteuttamisesta lukuvuoden aikana. Neljännes vastaajista ei ottanut asiaan selkeää kantaa. Koulun henkilöstön arvion mukaan huoltajille viestiminen toteutui hieman heikommin, mutta kuitenkin lähes kaksi kolmasosaa vastaajista arvioi huoltajille viestimisen hyväksi. Kuitenkin reilu kolmannes (35 %) henkilöstökyselyyn vastanneista ei pitänyt huoltajille viestimistä toimivana, muttei myöskään toimimattomana. Keskikokoisissa, 200–500 oppilaan kouluissa arvioitiin oppilaille viestimisen toteutuvan paremmin (ka. 4,6) kuin suurissa yli 500 oppilaan kouluissa (ka. 3,5)⁵⁵.

Oppilaskyselyyn vastanneista lähes neljä viidestä ilmoitti, että omassa luokassa on pidetty tunteja, joissa keskustellaan tunne- ja turvataidoista (kuvio 21). Lähes yhtä suuri osa oppilaskyselyyn vastanneista piti tärkeänä sitä, että omassa koulussa toteutetaan tunne- ja turvataitokasvatusta. Tunne- ja turvataitotuntien sisältöjä piti mielenkiintoisina 71 prosenttia vastanneista. Hieman alle puolet oppilaista oli keskustellut tunne- ja turvataitotunneista myös kotona huoltajiensa kanssa.

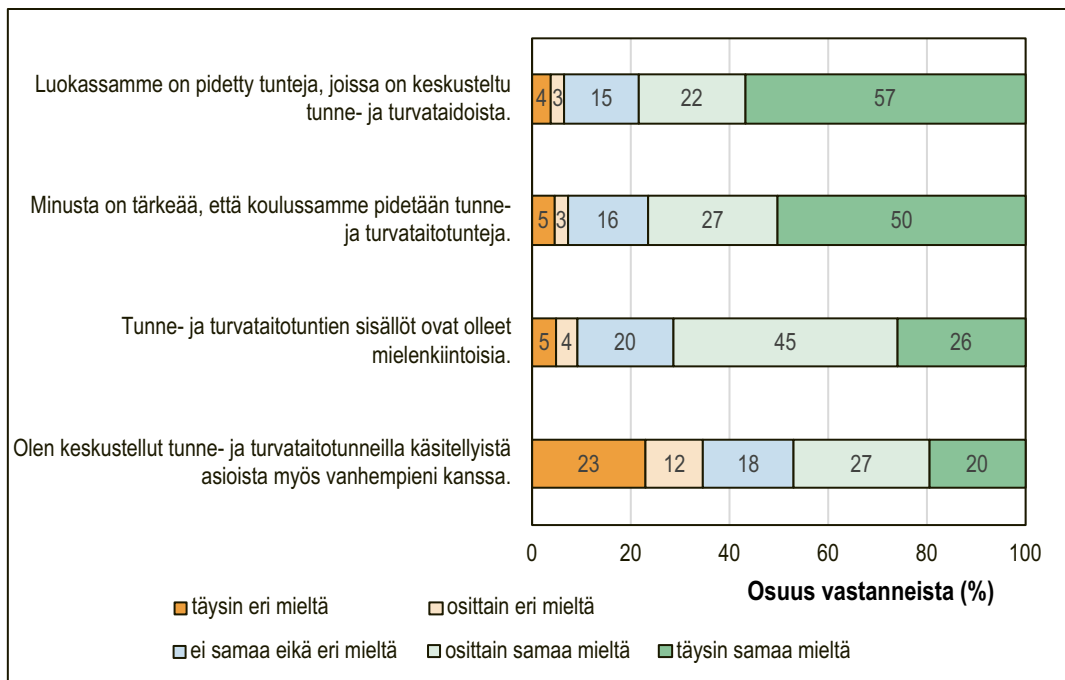
51 $p < 0,01$, $f = 0,88$

52 Tunne- ja turvataitokasvatuksen rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä merkittävä (ka. 4,2), rooli vähäinen (ka. 2,8), $p < 0,01$, $f = 1,01$

53 Tunne- ja turvataitokasvatuksen rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä merkittävä (ka. 4,8), rooli vähäinen (ka. 3,4), $p < 0,05$, $f = 0,75$

54 Tunne- ja turvataitokasvatuksen rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä merkittävä (ka. 4,8), rooli vähäinen (ka. 3,8), $p < 0,05$, $f = 0,67$

55 $p < 0,001$, $f = 1,14$



KUVIO 21. Oppilaiden näkemys Oulun mallin tunne- ja turvataitotunneista (n = 781–1 014)

Alakoululaiset suhtautuivat tunne- ja turvataitokasvatustunteihin kokonaisuutena yläkoululaisia myönteisemmin. Mielenkiintoisimpina tuntien sisältöjä pitivät neljäsluokkalaiset vastaajat (ka. 4,1), kun taas vähiten mielenkiintoisena niitä pitivät seitsemäsluokkalaiset (ka. 3,4)⁵⁶. Eri luokka-asteiden välisessä vertailussa neljäsluokkalaiset myös arvioivat tunne- ja turvataitotuntien pitämisen omassa koulussaan tärkeämmäksi (ka. 4,4) kuin seitsemäsluokkalaiset (ka. 3,7)⁵⁷. Neljäsluokkalaiset olivat myös useammin keskustelleet tunne- ja turvataitotunneilla käsitellyistä asioista huoltajiensa kanssa (ka. 3,6), kun vastaavasti vähiten tuntien sisällöistä oli huoltajiensa kanssa keskustellut kahdeksaluokkalaiset vastaajat (ka. 2,3)⁵⁸.

Sekä henkilöstön että oppilaiden haastatteluissa nousi esiin, että oppilaat olivat kokeneet tunnit pääosin myönteisinä. Sekä ala- että yläluokkien oppilaat kertoivat, että tunnit ovat olleet mielenkiintoisia ja niistä on opittu hyödyllisiä asioita. Myös henkilöstö kuvasi haastatteluissa, että oppilaat ovat osallistuneet tunneilla tehtyihin tehtäviin ja harjoituksiin hyvin.

Huoltajakyselyn mukaan lähes kaikki huoltajat pitivät tunne- ja turvataitojen opetusta tärkeänä (kuvio 22). Alaluokkalaisten huoltajat pitivät tunne- ja turvataitojen opettamista koulussa jonkin verran tärkeämpänä (ka. 4,9) verrattuna yläluokkalaisten huoltajiin (ka. 4,6)⁵⁹. Yli puolet

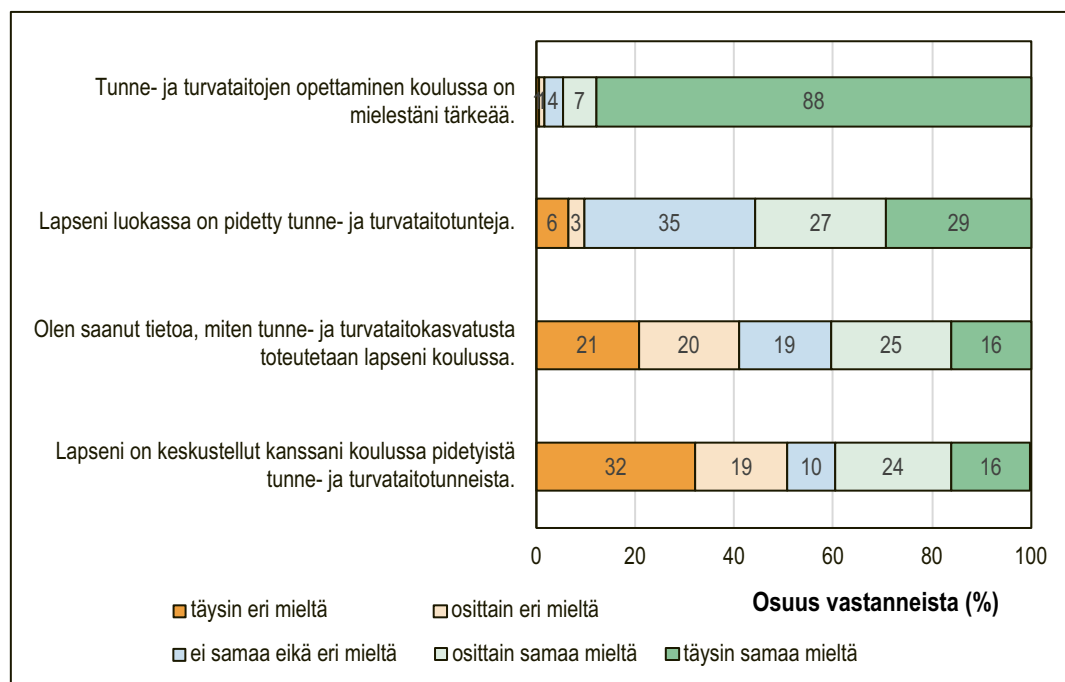
⁵⁶ $p < 0,001$, $f = 0,21$

⁵⁷ $p < 0,001$, $f = 0,23$

⁵⁸ $p < 0,001$, $f = 0,35$

⁵⁹ Vertailussa on yhdistetty 3.–6.-luokkalaisten ja 7.–9.-luokkalaisten huoltajien vastaukset. $p < 0,01$, $f = 0,22$

vastaajista tiesi, että oman lapsen luokassa on pidetty tunne- ja turvataitotunteja, mutta vain kaksi viidesosaa oli saanut tietoa siitä, miten tunne- ja turvataitokasvatusta toteutetaan koulussa. Koulujen ja huoltajien näkemykset menetelmästä viestimisestä erosivat jonkin verran toisistaan, sillä henkilöstökyselyyn vastanneista kaksi kolmasosaa ilmoitti, että omassa koulussa viestitään huoltajille lukuvuoden aikana tunne- ja turvataitokasvatuksen toteuttamisesta. Huoltajista kaksi viidesosaa ilmoitti keskustelleensa lapsensa kanssa tunne- ja turvataitotunneista.

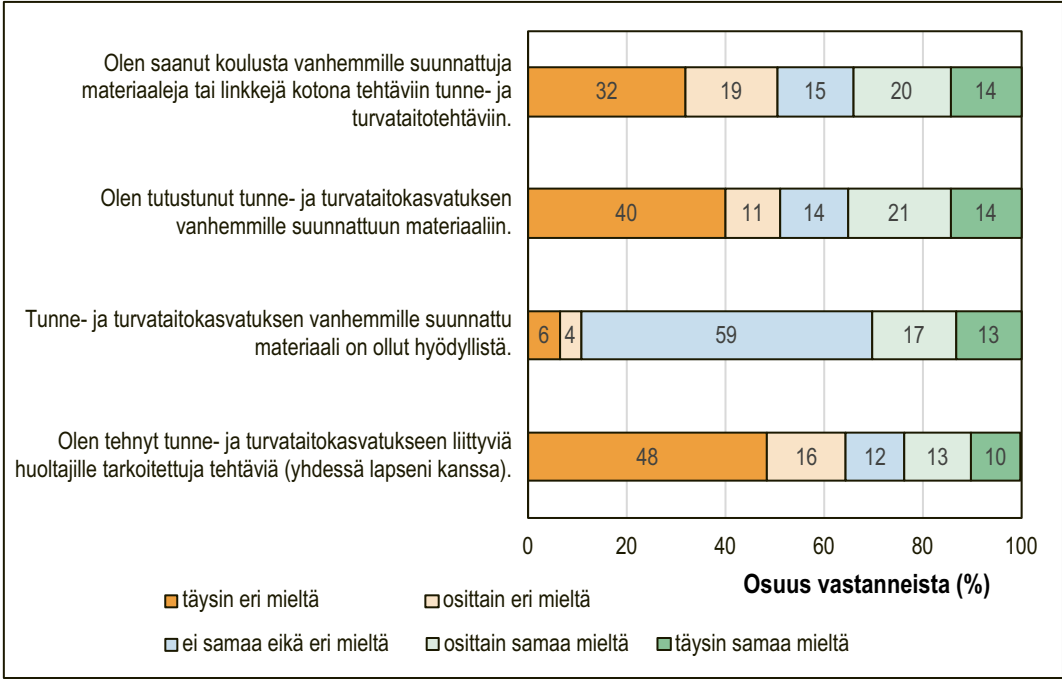


KUVIO 22. Huoltajien näkemys Oulun mallin tunne- ja turvataitokasvatuksesta (n = 187–188)

Huoltajille on tarjolla verkossa ohjeita sekä lasten kanssa yhdessä tehtäviä harjoituksia asioiden käsittelemiseksi. Materiaaleja on huoltajille tarjolla suomen, ruotsin ja englannin lisäksi myös pohjoissaameksi, arabiaksi, dariksi ja somaliksi. Materiaalin ohella Turvallinen Oulu -hanke järjestää myös koulutusta vanhempainilloissa sekä kaikille avoimissa vanhempainwebinaareissa. Huoltajien ja koulun yhteistyötä pidetään tärkeänä turvataitokasvatuksen onnistumisen kannalta, joten tarjoamalla tietoa suoraan huoltajille, pyritään vahvistamaan heidän tietotaitojaan ja osallistumistaan.

Huoltajakyselyyn vastanneista kuitenkin vain kolmannes ilmoitti saaneensa koulusta materiaaleja tai linkkejä kotona tehtäviin tunne- ja turvataitotehtäviin (kuviokuva 23). Yhtä suuri osuus myös kertoi tutustuneensa näihin materiaaleihin, mutta vain vajaa neljännes huoltajista oli tehnyt tehtäviä. Suurin osa huoltajista ei osannut ottaa kantaa huoltajille tarkoitettujen materiaalien hyödyllisyydestä, mikä johtuu siitä, ettei suuri osa heistä ollut tutustunut materiaaleihin. Jos tarkastellaan

vain niiden huoltajien näkemyksiä, jotka ilmoittivat tutustuneensa huoltajille tarkoitettuihin materiaaleihin⁶⁰, piti 73 prosenttia vastaajista materiaaleja hyödyllisinä. Materiaaleihin tutustuneista huoltajista 23 prosenttia ei osannut ottaa kantaa niiden hyödyllisyyteen, ja viisi prosenttia huoltajista oli eri mieltä materiaalien hyödyllisyydestä.



KUVIO 23. Huoltajien näkemys Oulun mallin huoltajille suunnatuista materiaaleista (n = 186–188)

Huoltajilla oli myös mahdollisuus kertoa, millaista materiaalia he toivoisivat lisää tunne- ja turvataitoihin liittyen. Vastauksia saatiin 24 huoltajalta. Huoltajat toivoivat konkreettisia harjoituksia siitä, miten eri tilanteissa tulee toimia, sekä esimerkkitapauksia oikeasta elämästä. Vastauksissa toivottiin myös itsetunnon vahvistamiseen liittyviä materiaaleja sekä kotona hyödynnettäviä materiaaleja, kuten tulostettavia kuvakortteja. Uusien materiaalien sijaan iso osa vastaajista toivoi kuitenkin sitä, että koululta viestittäisiin aktiivisemmin nykyisistä materiaaleista.

Kouluvierailujen yhteydessä tuli esiin myös huoltajilta saatu palaute koulujen tunne- ja turvataitokasvatuksesta. Huoltajien kommentit olivat haastateltujen mukaan olleet positiivisia, ja huoltajat olivat pitäneet opetettuja asioita hyödyllisinä. Osa tehtävistä oli ollut sellaisia, joita lapset olivat tehneet kotona huoltajiensa kanssa, tai huoltajat olivat saaneet koulussa tehtyjä tehtäviä kotiin nähtäväksi.

⁶⁰ Väitteeseen "Olen tutustunut tunne- ja turvataitokasvatuksen vanhemmille suunnattuun materiaaliin" osittain tai täysin samaa mieltä vastanneet (n = 66)

Menetelmän sopivuus kouluun

Tunne- ja turvataitokasvatus on sisällytetty Oulun kaupungin esi- ja perusopetussuunnitelmaan. Hakulomakkeen mukaan oppimis- ja osaamistavoitteiden asettamisessa on huomioitu opetussuunnitelman sisällöt ja yleiset tavoitteet sekä oppiainekohtaisia tavoitteita. Erityisesti oppituntisuunnitelmissa Oulun mallissa on hakulomakkeen mukaan merkittynä ja huomioituna laaja-alaisen osaamisen tavoitteita ja niiden vahvistuminen. Tavoitteet on asetettu sellaiseen muotoon, että tavoitteet ovat arvioitavissa ja mitattavissa.

Oulun sivistys- ja kulttuurilautakunta hyväksyi kesäkuussa 2021 lisäkirjaukset tunne- ja turvataitokasvatuksen osalta Oulun paikallisiin esi- ja perusopetussuunnitelmiin. Mainintoja tunne- ja turvataitokasvatuksesta on esimerkiksi seuraavissa kohdissa: opetuksen toteuttamisen lähtökohdat, yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri, oppimista ja hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin järjestäminen sekä yhteisöllinen oppilashuolto. Oppiainekohtaisia lisäyksiä on esimerkiksi ympäristöopin ja terveystiedon opintokuvauksissa.

Kouluvierailuilla tuli esille, että alaluokilla tunne- ja turvataitojen opettaminen koettiin helpommaksi kytkeä osaksi eri oppiaineita, mutta yläluokilla sen sitominen opetukseen koettiin vaikeammaksi. Monet opetettavista asioista sisältyvät terveystiedon oppiaineeseen, mutta osassa kouluista tunteja on pidetty omina kokonaisuuksinaan esimerkiksi luokanvalvojan tuntien yhteydessä.

7.4 Juurrutettavuus

Oulun mallin kehittämistyössä on kiinnitetty paljon huomiota mallin juurruttamista tukeviin rakenteellisiin ratkaisuihin. Oulun tunne- ja turvataitokasvatus on kirjattu osaksi Oulun kaupungin opetussuunnitelmaa sekä lisätty osaksi suunnitelmaa oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusamiselta ja häirinnältä. Nämä asiakirjat ohjaavat koulujen toimintaa myös tulevaisuudessa. Jokaisessa koulussa tulisi olla yksi tai useampi tunne- ja turvataitovastaava, joiden tehtävänä on luoda omaan kouluun turvataitokasvatuksen vuosisuunnitelma sekä ylläpitää ja kehittää koulun turvataitokasvatusta. Koulujen odotetaan seuraavan näitä velvoitteita.

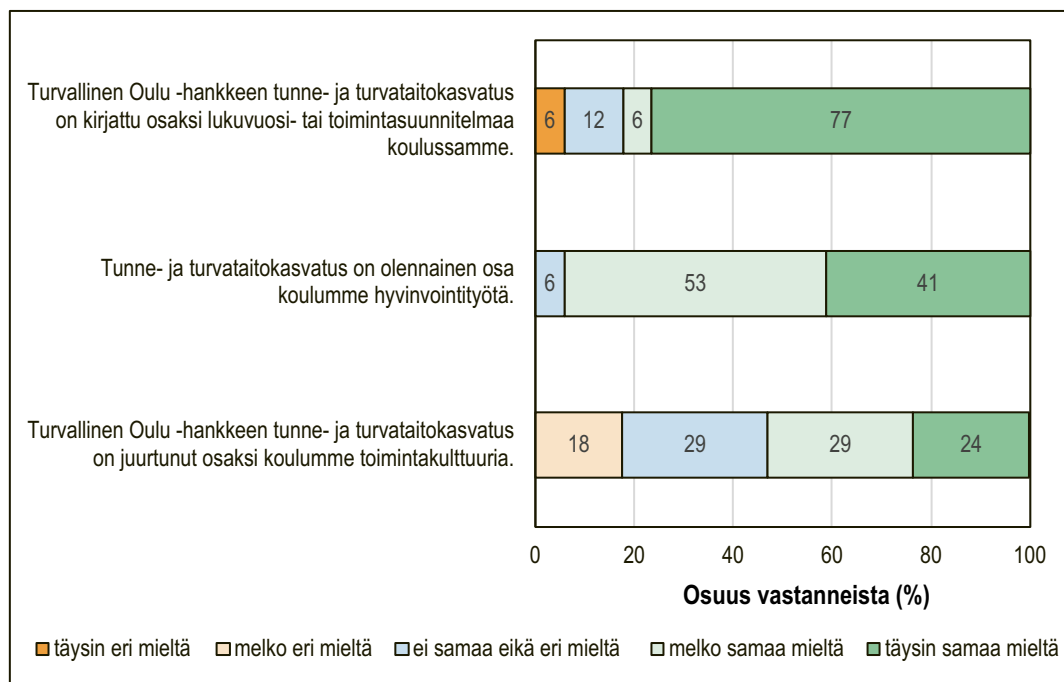
Itsearviointin mukaan henkilökunnan osaamisen jatkuvuuden tukena ovat Oulun toimintamallin opetusmateriaalit sekä tarjolla oleva koulutus. Henkilökunnan osaamisen ylläpitämiseksi on myös luotu turvataitokouluttajien verkosto, jota voidaan hyödyntää jatkossa henkilökunnan osaamisen ylläpitämiseksi. Itsearviointin mukaan menetelmän onnistumisen kannalta keskeistä on, että opettajille annetaan resursseja ja aikaa osaamisensa kehittämiseen, ylläpitämiseen ja suunnitteluun.

Materiaalien hyödyntäminen osana myös muuta opetusta kuin tunne- ja turvataitotunteja on yksi osa siitä, että menetelmä saadaan sujuvasti juurrutettua osaksi koulun arkea. Henkilöstökyselyyn vastanneista lähes kaksi kolmasosaa (65 %) oli samaa mieltä siitä, että tunne- ja turvataitokasvatuksen materiaalit ovat hyödyllisiä myös muussa opetustyössä. Vastaaajista 12

prosenttia oli asiasta eri mieltä, ja 24 prosenttia ei ottanut selkeää kantaa. Materiaalien hyödyntäminen muussa opetuksessa oli selvästi yleisempää alakouluissa (ka. 4,6) kuin yhtenäiskouluissa (ka. 3,5)⁶¹.

Menetelmän sitominen osaksi koulun hyvinvointityötä

Oulun malli on ollut kaupungin kouluissa käytössä laajasti vasta yhden lukuvuoden ajan, joten sen juurtumista osaksi koulun hyvinvointityötä ja toimintakulttuuria on vielä vaikea arvioida. Lähes kaikki henkilöstökyselyyn vastanneet kuitenkin kokivat tunne- ja turvataitokasvatuksen kuuluvan osaksi koulun hyvinvointityötä ja 83 prosenttia ilmoitti sen myös olevan kirjattu osaksi koulun lukuvuosi- tai toimintasuunnitelmaa (kuvio 24). Menetelmän juurtuminen osaksi koulun toimintakulttuuria oli kuitenkin osassa kouluista vielä kesken. Karvin tekemän henkilöstökyselyn mukaan hieman yli puolet vastanneista oli sitä mieltä, että Oulun malli on juurtunut osaksi oman koulun toimintakulttuuria.



KUVIO 24. Henkilöstön näkemys Oulun tunne- ja turvataitokasvatuksen merkityksestä koulun hyvinvointityössä (n = 17)

61 $p < 0,05$, $f = 0,84$. Vertailusta poistettu yläkoulut, joita aineistossa oli vain yksi.

Menetelmän vastuunjako ja henkilöstön sitoutuneisuus

Itsearvioinnin mukaan kaikki koulun opettajat ovat vastuussa tunne- ja turvataitokasvatuksen toteuttamisesta joko erillisillä oppitunneilla tai oppiaineisiin sisällyttäen sekä Oulun perusopetuksen opetussuunnitelman että koulun oman vuosikellon mukaisesti. Koulut voivat kuitenkin itsenäisesti päättää, miten opetus toteutetaan.

Jokaisessa koulussa on nimetty tunne- ja turvataitovastaava, joka on vastuussa oman koulunsa turvataitokasvatuksen suunnittelusta ja koordinoinnista sekä tekee yhteistyötä koulun toimijoiden, kuten oppilashuollon ja oppilaskunnan kanssa. Tämän lisäksi hän osallistuu koulun oman vuosikellon suunnitteluun tunne- ja turvataitokasvatuksen osalta yhteistyössä hyvinvointitiimien ja oppilashuollon kanssa. Vastuuhenkilön tehtävänä on myös toimia tiedottajana ja tiedon jakajana, koota materiaalit sekä toimia tukena ja sparraajana omassa koulussa. Lisäksi vastuuhenkilö osallistaa koulun oppilaita lukuvuoden aikana turvataitokasvatuksessa sekä on vastuussa jatkuvuuden ja toiminnan kehittämisestä omassa koulussaan. Karvin henkilöstökyselyyn vastanneissa kouluissa oli yleisimmin yksi nimetty tunne- ja turvataitovastaava. Muutama koulu ilmoitti, että vastaavia on kaksi. Koulujen turvataitovastaavat muodostavat myös oman turvataitovastaavien verkoston, jossa esimerkiksi jaetaan tietoa eri koulujen käytänteistä. Haastatteluissa tämän verkoston tärkeys tunne- ja turvataitovastaaville tuli selkeästi esiin. Ryhmästä koettiin saatavan tukea sekä hyviä käytännön vinkkejä toteutukseen.

Koulun johdon tehtävänä on vastata yhdessä turvataitovastaavien kanssa siitä, että koulussa toteutetaan tunne- ja turvataitokasvatusta. Johto on myös mukana turvataitokasvatuksen vuosikellon suunnittelussa tai vähintään johdon tulee olla tietoinen sen sisällöstä. Rehtoreita on ohjeistettu turvataitokasvatuksen toteutumisen tukemisessa rehtorifoorumilla ja hankkeen koordinaattoreiden mukaan rehtoreiden tulisi pitää turvataitokasvatusta säännöllisesti esillä yhteissuunnitteluajoilla sekä muistuttaa henkilöstöä aiheen tärkeydestä ja suunnitelman mukaisesta toteuttamisesta.

Lähes kaikki (94 %) Karvin henkilöstökyselyyn vastanneista olivat sitä mieltä, että vastuunjako tunne- ja turvataitokasvatuksessa oli omassa koulussa selkeä. Yhtä suuri osuus myös koki, että koulun johto tukee tunne- ja turvataitokasvatuksen toteuttamista omassa koulussa. Neljä viidesosaa vastaajista (82 %) arvioi saavansa tarvittaessa tukea tunne- ja turvataitokasvatukseen Turvallinen Oulu -hankkeen työntekijöiltä.

Menetelmään liittyvä vastuunjako arvioitiin alakouluissa selkeämmäksi (ka. 5,0) kuin yhtenäiskouluissa (ka. 4,2)⁶². Myös oppilasmäärän mukaan tarkasteltuna vastuunjako nähtiin selkeämpänä kouluissa, joissa oppilaita oli 200–500 (ka. 5,0), verrattuna suuriin, yli 500 oppilaan kouluihin (ka. 4,3)⁶³. Vastaajat, joiden kouluissa tunne- ja turvataitokasvatuksen merkitys kiusaamista ennaltaehkäisevässä työssä nähtiin merkittävänä, arvioivat vastuunjaon koulussaan selkeämmäksi (ka. 4,8) verrattuna niihin vastaajiin, joiden koulussa menetelmän rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä oli vähäinen (ka. 4,2)⁶⁴. Avun saanti Turvallinen Oulu -hankkeen koordinaattoreilta koettiin myös helpommaksi alakouluissa (ka. 4,8) sekä keskikokoisissa kouluissa (ka. 4,8)⁶⁵.

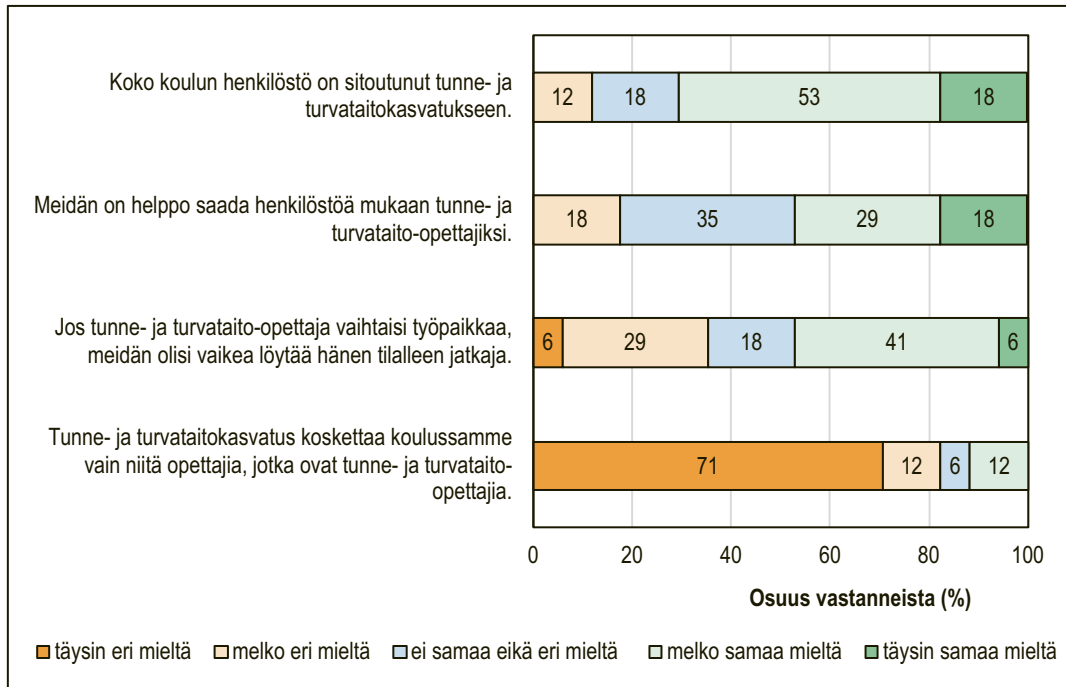
62 $p < 0,01$, $f = 0,94$

63 $p < 0,05$, $f = 0,75$

64 $p < 0,05$, $f = 0,56$

65 Yhtenäiskoulut (ka. 3,7), $p < 0,05$, $f = 0,82$, yli 500 oppilaan koulut (ka. 3,7), $p < 0,01$, $f = 0,90$

Henkilöstökyselyyn vastanneet kokivat koulujen henkilöstön olevan melko hyvin sitoutunut menetelmän käyttöön (kuvio 25). Vastaajista 71 prosenttia koki, että koko koulun henkilöstö on sitoutunut tunne- ja turvataitokasvatukseen. Suurin osa vastaajista myös arvioi, että menetelmä koskettaa koko koulun henkilöstöä, ei vain tunne- ja turvataito-opettajia. Hieman hankalammaksi vastaajat kuitenkin kokivat henkilöstön mukaan saamisen tunne- ja turvataito-opettajaksi ja vastuuhenkilön tilalle uuden jatkajan löytämisen.



KUVIO 25. Henkilöstön näkemys koulun henkilöstön sitoutuneisuudesta menetelmään (n = 17)

Kuvion 25 väittämistä muodostettiin henkilöstön sitoutuneisuutta kuvaava summamuuttuja⁶⁶. Summamuuttujalla tarkasteltuna henkilöstön sitoutuneisuus oli vahvempaa alakouluissa (ka. 4,0), 200–500 oppilaan kouluissa (ka. 4,1) sekä niissä kouluissa, joissa menetelmän rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä oli merkittävä (ka. 3,9)⁶⁷. Ala- ja yhtenäiskoulujen välillä erot tulivat selvimmiksi siinä, koettiin koko henkilöstön olevan sitoutunut menetelmään⁶⁸, sekä siinä, koskettaako menetelmä kaikkia opettajia vai ainoastaan tunne- ja turvataito-opettajia⁶⁹. Oppilasmäärän mukaan tarkasteltuna tunne- ja turvataitokasvatuksen koettiin koskettavan enemmän kaikkia

66 Kielteisten väitteiden ”Jos tunne- ja turvataito-opettaja vaihtaisi työpaikkaa, meidän olisi vaikea löytää hänen tilalleen jatkaja” sekä ”Tunne- ja turvataitokasvatusta koskettaa koulussamme vain niitä opettajia, jotka ovat tunne- ja turvataito-opettajia” asteikko käännettiin summamuuttujassa positiiviseksi.

67 Yhtenäiskoulut (ka. 3,1), $p < 0,05$, $f = 0,83$; yli 500 oppilaan koulut (ka. 3,2), $p < 0,05$, $f = 0,77$; rooli ennaltaehkäisyssä vähäinen (ka. 2,9), $p < 0,01$, $f = 0,85$

68 Alakoulut (ka. 4,2), yhtenäiskoulut (ka. 3,3), $p < 0,05$, $f = 0,64$

69 Väite käännettynä: alakoulut (ka. 5,0), yhtenäiskoulut (ka. 3,5), $p < 0,01$, $f = 0,92$

opettajia 200–500 oppilaan kouluissa (ka. 5,0) kuin suurissa, yli 500 oppilaan kouluissa (ka. 3,7)⁷⁰. Henkilöstön mukaan saaminen koettiin myös helpommaksi keskisuurissa kouluissa (ka. 4,0) kuin suurissa kouluissa (ka. 2,7)⁷¹. Kouluissa, joissa menetelmän rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä oli merkittävä, arvioitiin opettajien mukaan saaminen tunne- ja turvataito-opettajiksi helpommaksi (ka. 3,7) kuin niissä kouluissa, joissa menetelmän rooli ennaltaehkäisyssä oli vähäinen (ka. 2,5)⁷².

Toiminnan arviointi ja kehittäminen

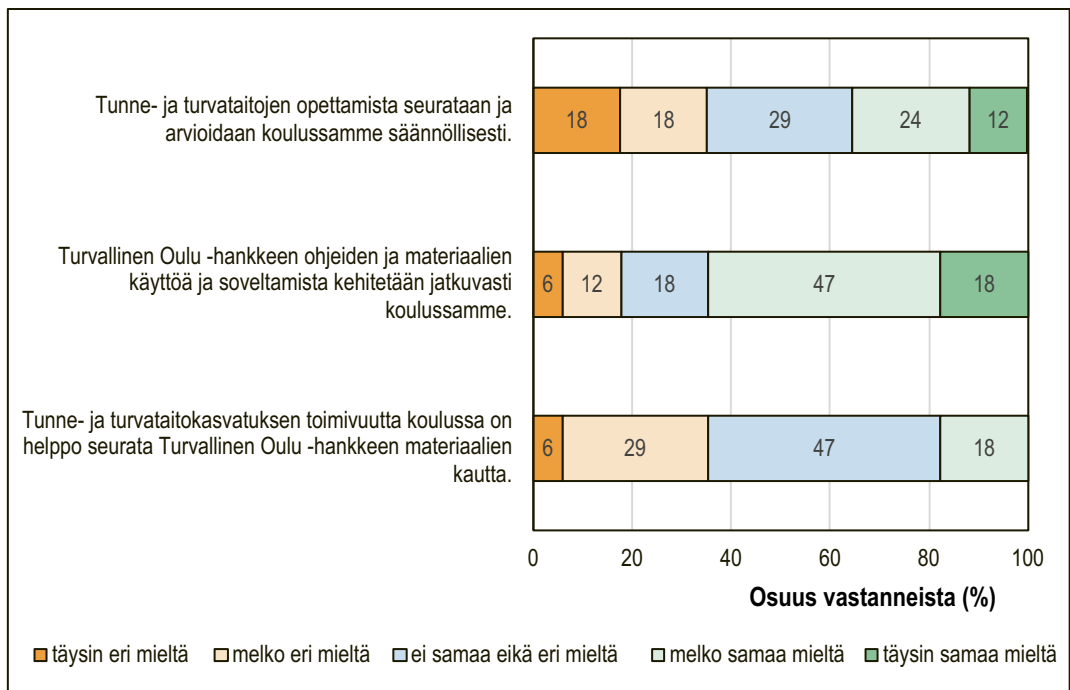
Oulun mallissa ohjeistetaan tunne- ja turvataitovastaavia tarkastelemaan ja ohjaamaan oman yksikkönsä toiminnan toteutusta. Oman ryhmän oppilaiden osaamisen karttumista voivat opettajat myös arvioida asetettujen oppimistavoitteiden pohjalta. Itsearviointissa tuodaan esiin oppilashuoltoryhmän vastuu seurata ja arvioida vuosittain väkivallan, kiusaamisen ja häirinnän vastaisia toimia sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuussuunnitelman toteutumista, osaamistarpeita sekä kehittämiskohteita. Vaikutusten seurannan arviointia tullaan jatkossa itsearviointiin mukaan tekemään myös Kouluterveyskyselyn tulosten perusteella. Oulun mallin seurannan tarkempia mittareita ei ollut kuvattu, ja se vaikuttaa jäävän hyvin pitkälle tunne- ja turvataitovastaavien keräämän tiedon varaan.

Oulun mallin systemaattinen arviointi ja kehittäminen koulun tasolla nouseekin henkilöstökyselyn perusteella kehittämiskohteeksi. Henkilöstökyselyyn vastanneista vain 36 prosenttia oli samaa mieltä siitä, että tunne- ja turvataitojen opettamista seurataan ja arvioidaan koulussa säännöllisesti (kuvio 26). Yhtä suuri osuus vastaajista ilmoitti, ettei toiminnan seuranta ja arviointi ole koulussa säännöllistä. Lähes kaksi kolmasosaa (65 %) vastaajista ilmoitti, että ohjeiden ja materiaalien käyttöä ja soveltamista kehitetään koulussa jatkuvasti. Vastaajia jakoivat myös kokemukset siitä, kuinka hyvin Oulun mallin materiaalit tukevat toiminnan systemaattista arviointia ja kehittämistä omassa koulussa. Kolmannes henkilöstökyselyyn vastanneista koki, että tunne- ja turvataitokasvatuksen toimivuutta koulussa on vaikea seurata Turvallinen Oulu -hankkeen materiaalien avulla. Lähes puolet vastaajista ei ottanut selkeää kantaa, ja vain vajaa viidennes vastaajista koki, että toimivuutta on helppo seurata käytössä olevan materiaalin avulla.

70 $p < 0,05$, $f = 0,74$

71 $p < 0,05$, $f = 0,81$

72 $p < 0,05$, $f = 0,63$



KUVIO 26. Henkilöstön näkemys tunne- ja turvataitokasvatuksen seurannasta ja arvioinnista (n = 17)

Myös haastatteluissa nousi esiin, että kouluissa muokataan ja kehitetään jo olemassa olevia materiaaleja omaan kouluun sopivaksi. Sen sijaan toiminnan seuraaminen ja kehittäminen ei haastatteluissakaan noussut selkeästi esiin. Yleensä kehittämiseen liittyvät asiat olivat tulleet esiin keskusteluissa henkilöstön kanssa, minkä perusteella vastuuopettajat kehittivät materiaaleja ja toimintaa omassa koulussa.

Koulujen henkilöstö sai avovastauksilla kertoa, millaiset tekijät edistävät ja estävät Oulun mallin toteutusta omassa koulussa. Edistävinä tekijöinä vastauksissa nousivat esiin erityisesti menetelmän vahvat rakenteet ja selkeä vastuunjako sekä laajat ja helposti käytettävät materiaalit.

”Hyvä organisointi: kaikille jaettu työtä, vastuuopettajat vain koordinoivat ja opastavat.”

”Tunne- ja turvataitovastaava on rakentanut selkeän toimintamallin aiheiden käsittelyyn. Materiaalit ovat hyvät ja helposti käytettävät.”

Estävinä tekijöinä koulujen henkilöstön vastauksissa nousi esiin erityisesti ajan puute. Avovastauksissa myös tuotiin esiin huolta siitä, että kaikilla opettajilla ei ole riittävästi motivaatiota ja osaamista tunne- ja turvataitokasvatuksen teemojen käsittelyyn.

”Tunnekasvatukselle pitäisi olla oma viikkotuntinsa, joskus on vaikea löytää aikaa muiden aineiden tunnilta. Toisaalta alakoulussa on helpompi järjestää tämä kuin yläkoulussa.”

”Ennakkoluulot ja epävarmuus. Aineenopettajat ovat kokeneet haasteellisiksi tunne- ja turvataitokasvatuksen alueista seksuaalisuuteen liittyvät asiat.”

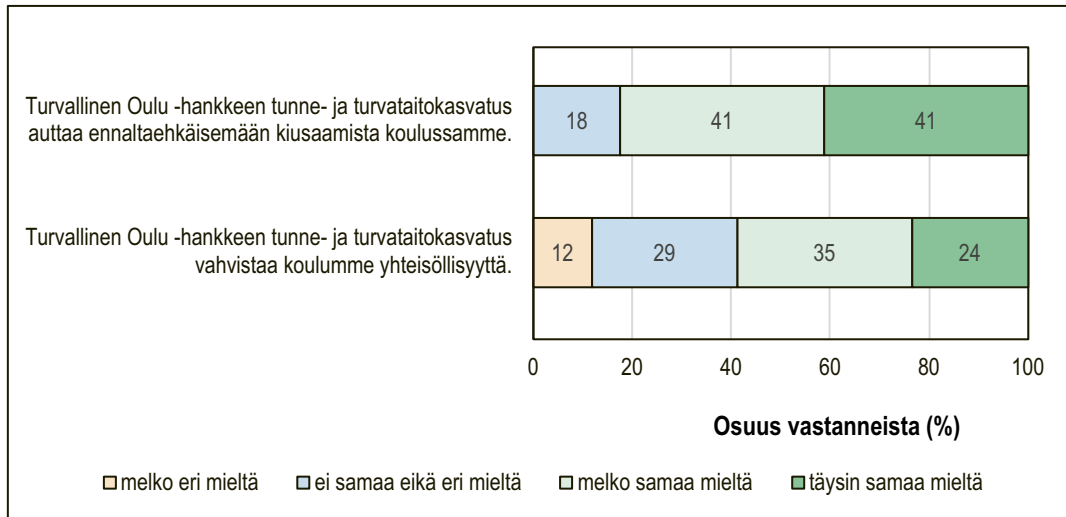
7.5 Tuloksellisuus

Itsearvioinnin mukaan Oulun tunne- ja turvataitokasvatuksen tavoitteena on ennaltaehkäistä kaikkea lapsiin ja nuoriin kohdistuvaa kiusaamista, häirintää ja väkivaltaa sekä digitaalisissa ympäristöissä että kasvokkain. Oulun mallissa kiusaamista ennaltaehkäistään yhtenä erityisesti lapsiin kohdistuvana väkivallan muotona. Mallissa pyritäänkin vahvistamaan kiusaamiselta suojaavia tekijöitä sekä yksilötasolla että sosiaalisissa taidoissa.

Oulun tunne- ja turvataitokasvatuksen malli on ollut käytössä kouluissa vasta lukuvuoden 2021–2022 aikana, eikä sen vaikuttavuudesta ole vielä kertynyt pitkäaikaisia kokemuksia tai näyttöä. Oulun tunne- ja turvataitokasvatuksen malliin liittyvistä kokemuksista sekä saaduista tuloksista on laadittu yhteenveto osaksi koko Turvallinen Oulu -hankkeen loppuraporttia (Viinikka & Kettukivi 2022). Tässä yhteenvedossa toimintamallin vaikuttavuutta on kartoitettu turvataitokasvatuksen pilottityksiköiden opettajille tehtyjen haastatteluiden, ulkopuolisten arvioijien, kerätyn palautteen, sidosryhmäkyselyn ja työntekijöiden näkemysten avulla. Kerättyä tietoa on peilattu myös aiheesta olevaan tutkimustietoon.

Turvallinen Oulu -arviointiraportin mukaan pilottityksiköiden opettajille tehdyissä haastatteluissa opettajat kuvasivat lasten osallistumista tunneille innokkaaksi ja osallistuvaksi, ja tuntien aiheet olivat puhuttaneet lapsia. Näin ollen voidaan ajatella, että turvataitokasvatustunneilla liikutaan sellaisten aiheiden parissa, jotka ovat osa lasten arkea. Turvataitokasvatuksen peruskoulutuksista kerätty palaute on ollut pitkälti positiivista ja seurannan mukaan koulutuksen käyneet opettajat ovat aktiivisesti hyödyntäneet menetelmään kuuluvia materiaaleja. Opettajat kuvasivat Oulun mallin omaa arviointia varten kerätyssä aineistossa oppilaiden tulevan tunne- ja turvataitokasvatuksen ansiosta aiempaa herkemmin kertomaan aikuisille myös netissä kohdatuista konflikteista tai epäasiallisesta kohtelusta. Opettajat ovat hyödyntäneet tunne- ja turvataitokasvatuksen materiaaleja myös luokassa esiintyvien konfliktien ratkaisussa. Huomionarvoista on, että menetelmää koordinoivan tahon itse toteuttamassa vaikuttavuuden arvioinnissa ei ole kerätty aineistoa suoraan oppilailta. Oppilaiden kokemuksia oppituntien sisällöistä ja niiden vaikutuksista on kartoitettu vain opettajien näkemysten kautta. Oulun mallin tuloksista on viestitty sekä kouluille pidetyissä tilaisuuksissa että laajemmalle yleisölle erilaisilla tiedotteilla ja uutisjutuilla. Myös hankkeen verkkosivuilla on tietoa tuloksista sekä hankkeen loppuraportti.

Karvin toteuttaman henkilöstökyselyn mukaan Oulun mallin vaikutus nähtiin kouluissa ennen kaikkea kiusaamisen ennaltaehkäisyn näkökulmasta (kuvio 27). Neljä viidesosaa vastaajista näki menetelmän käytön auttavan kiusaamisen ennaltaehkäisyssä omassa koulussa. Yhteisöllisyyden vahvistamisessa sen sijaan oli vastaajien mukaan hieman enemmän vaihtelua. Kuitenkin 59 prosenttia vastaajista koki menetelmän vahvistavan myös koulun yhteisöllisyyttä.



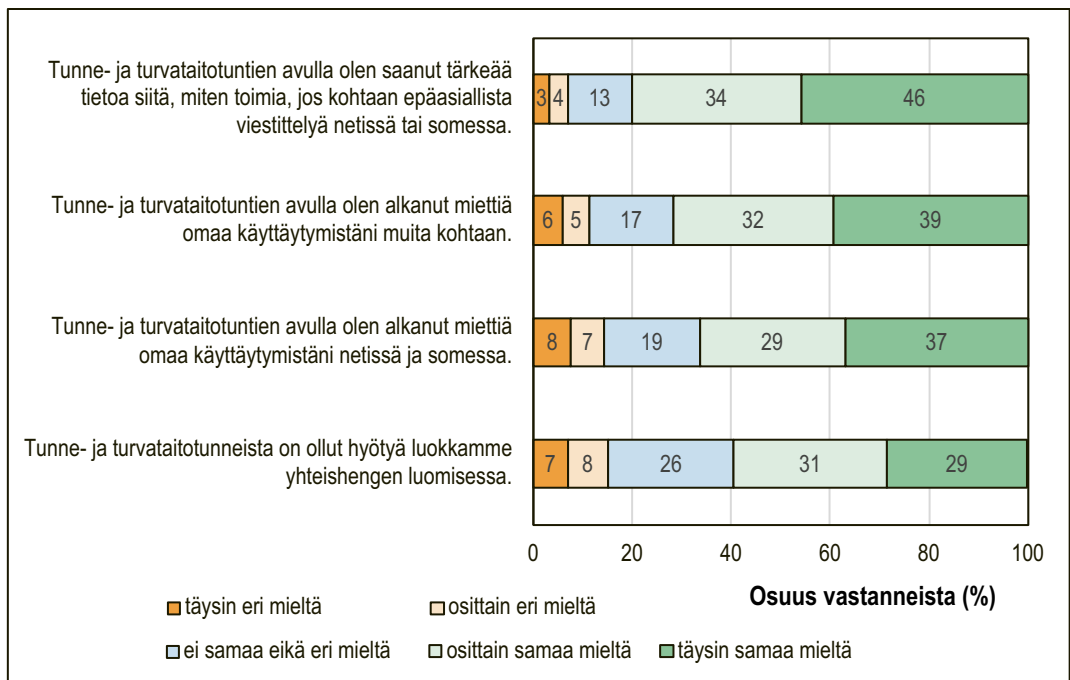
KUVIO 27. Henkilöstön näkemys Oulun mallin merkityksestä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ja yhteisöllisyyden vahvistamisessa (n = 17)

Henkilöstö koki Oulun mallin merkityksen kiusaamisen ennaltaehkäisyssä selvemmin alakouluissa (ka. 4,4) sekä 200–500 oppilaan kouluissa (ka. 4,5) verrattuna yhtenäiskouluihin (ka. 3,8)⁷³ ja yli 500 oppilaan kouluihin (ka. 3,7)⁷⁴. Myös haastatteluissa henkilöstön kokemukset menetelmän käytön vaikutuksista nousivat selvemmin esiin alakoululaisten keskuudessa. Haastatteluissa tuotiin esiin, että pidettyjen tuntien sisältöjen on nähty tulevan esiin myös oppilaiden keskinäisissä toimissa esimerkiksi taitoina hillitä omia reaktioitaan sekä sovittelutaitojen kehittämisessä.

Karvin toteuttaman oppilaskyselyn mukaan oppilaiden oma arvio tunne- ja turvataitokasvatukseen liittyvistä oppitunneista oli pääosin myönteinen. Vastausten mukaan oppilaat olivat eniten oppineet sitä, miten toimia, jos he kohtaavat epäasiallista viestittelyä netissä tai somessa (kuvio 28). Lähes kolme neljäsosaa (71 %) oppilaista arvioi, että tunne- ja turvataitokasvatuksen oppitunnit ovat saaneet miettimään omaa käyttäytymistä muita kohtaan. Omaa nettikäyttäytymistä tuntien ansiosta oli alkanut miettiä kaksi kolmasosaa oppilaista. Tuntien merkitys luokan yhteishengen luomisessa jakoi hieman enemmän vastaajien näkemyksiä. Oppilaista 60 prosenttia koki kuitenkin tunneista olleen hyötyä myös oman luokan yhteishengen luomisessa.

⁷³ $p < 0,05$, $f = 0,63$

⁷⁴ $p < 0,05$, $f = 0,65$



KUVIO 28. Oppilaiden näkemys tunne- ja turvataitotuntien hyödyllisyydestä (n = 779–787)

Vuosiluokkien 3–6 oppilaiden näkemykset oppituntien antamista taidoista olivat vuosiluokkien 7–9 oppilaiden vastauksia myönteisempiä. Selkeimmin ero ala- ja yläluokkalaisten välillä tuli esiin siinä, miten vastaajat kokivat tuntien hyödyllisyyden luokan yhteishengen luomisessa. 3.–6.-luokkalaiset arvioivat tuntien vaikutuksen luokan yhteishengen selvästi paremmaksi (ka. 3,9) kuin 7.–9.-luokkalaiset (ka. 3,1)⁷⁵. Tuntien merkityksen luokan yhteishengen luomisessa arvioivat korkeammalle myös alakoulussa opiskelevat (ka. 3,9)⁷⁶ sekä ne oppilaat, jotka opiskelivat alle 200 oppilaan koulussa (ka. 4,1)⁷⁷.

Oppilaat saivat avovastuksilla täsmentää, mikä tunne- ja turvataitotunneissa on ollut heidän mielestään hyvää ja mikä puolestaan ei toimi. Hyvinä asioina oppilaat toivat esiin paljon konkreettisia taitoja toimia erilaisissa haastavissa tilanteissa ja asettaa rajoja. Oppilaat kuvailivat tuntien opettaneen erityisesti netissä käyttäytymistä sekä sitä, miten tulee toimia, jos kohtaa kiusaamista ja häirintää.

”Siitä voi oppia jos esim. sinua suututtaa ja että tekisi mieli tehdä jotain väkivaltaista, eli voit oppia miten rauhoittaa itseäsi.”

⁷⁵ $p < 0,001$, $f = 0,32$

⁷⁶ Yläkoulussa opiskelevat oppilaat (ka. 2,9), $p < 0,001$, $f = 0,26$

⁷⁷ Yli 500 oppilaan koulussa opiskelevat (ka. 3,4), $p < 0,001$, $f = 0,27$

”Tunne- ja turvataitotunneissa on mielestäni paljon hyvää. Olen oppinut paljon siitä, miten kohdellaan toista, mikä on hyvä kosketus, mitä tehdä, jos näet tai koet kiusausta ja miten muutenkin ollaan hyvissä väleissä ystävän ja perheen kanssa. -- Pidän juuri näistä tunteista melkein pä eniten.”

”Se, että saa kertoa omista tunteistaan ja peloistaan ilman, että kukaan ihmettelee: ”Mitä toi oikein kertoo?””

Avokysymykseen siitä, mikä tunne- ja turvataitotunneissa ei toimi, saatiin melko vähän vastauksia, joissa tunnistettiin selkeästi toimimattomia asioita. Nämä vastaukset liittyivät lähinnä siihen, että oppilas oli kokenut tunnit välillä tylsiksi tai oppilas oli epäileväinen sen suhteen, voiko tuntien pitämisen todella olla vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen tai kiusaamiseen koulussa. Vastauksissa mainittiin myös, että tunnit ovat välillä rauhattomia eivätkä kaikki oppilaat jaksaa keskittyä tai halua osallistua keskusteluun tunneilla.

”Asiaa ei saada tarpeeksi hyvin iskostettua kaikkien oppilaiden päähän. Osa ei siis jaksaa seurata tylsiä oppitunteja, varsinkin jos luokanopettaja ei tee parastaan. Ne voisivat olla siis mielenkiintoisempia ja tuoda esiin uusia näkökulmia, eivätkä jauhaisi samaa juttua vuodesta toiseen.”

”Se että aina vaan sanotaan kaikki mukaan leikkiin ja ketään ei kiusata ja kavereita kaikkien kanssa. Se ei riitä. Aina asiat eivät hoidu puheilla, jotka antavat meille lapsille vääriä käsityksiä. Jos aikuiset todella meille haluavat kertoa, että kaikki mukaan leikkiin niin aikuisten välitunnilla pitäisi valvoa, että oikeasti ne kaikki otetaan mukaan niihin leikkeihin.”

”Joskus luokkakaverini pitävät tällaisia asioita ”luusereiden” hommana ja naureskelevat sille.”

Resursointi ja koettu hyöty

Itsearviointin mukaan Oulun mallin tunne- ja turvataitokasvatusta on mahdollista aloittaa ilman henkilökunnan laajamittaista kouluttautumista, koska käyttöön on laadittu kaikille vapaasti käytössä olevat opetusmateriaalit, jotka sisältävät tietoa toiminnasta sekä valmiit tuntisuunnitelmat. Koulutusta on kuitenkin hankkeen toiminnan aikana tarjottu kaikille kouluille, ja sitä on edelleen saatavissa. Oulun mallin koordinoijat pitävätkin tärkeänä sitä, että opettajilla olisi mahdollisuus saada täydennyskoulutusta turvataitokasvatuksen sisällöistä. Kouluttautumisen lisäksi opettajille on suotavaa järjestää mahdollisuutta suunnitella annettavaa turvataitokasvatusta. Suunnittelutyössä tukena toimivat koulujen turvataitovastaavat, joiden johdolla kouluun laaditaan turvataitokasvatuksen vuosisuunnitelma.

Henkilöstökyselyyn vastanneista 59 prosenttia koki, että menetelmän vaatimat panostukset ovat sopivassa suhteessa siitä saatavaan hyötyyn. Eri mieltä resurssien ja hyödyn suhteesta oli 12 prosenttia vastaajista, ja loput eivät ottaneet selkeää kantaa asiaan.

Henkilöstökyselyn avovastauksissa tunne- ja turvataitokasvatuksen kielteisistä vaikutuksista omassa koulussa aikaresurssin puute nousi vahvasti esiin. Tunne- ja turvataitotuntien todettiin vievän aikaa muulta opetukselta. Muutamat vastaajat kuvasivat uusien vastuiden ja sisältöjen myös kuormittaneen henkilöstöä. Myös haastatteluissa nousi esiin yhtenä ongelmakohdانا se, että varsinkin yläkoulujen opettajien keskuudessa tunne- ja turvataitotuntien opettamisen nähtiin vievän aikaa muulta aineen opetukselta. Henkilöstön ei koettu vielä näkevän tunne- ja turvataitojen opetuksen tuomia hyötyjä esimerkiksi tuntirauhan näkökulmasta.

Lähes kaikki vastaajat kuitenkin ilmoittivat, että aikovat käyttää Oulun mallia myös jatkossa. Ainoastaan muutama vastaaja ei ottanut asiaan selkeää kantaa. Alakouluissa (ka. 5,0) sekä 200–500 oppilaan kouluissa (ka. 5,0) arvioitiin menetelmän käyttö jatkossa jonkin verran todennäköisempänä kuin yhtenäiskouluissa (ka. 4,2)⁷⁸ ja yli 500 oppilaan kouluissa (ka. 4,3)⁷⁹. Oulun tunne- ja turvataitokasvatus on kirjattu osaksi Oulun kaupungin opetussuunnitelmaa sekä suunnitelmaa lasten suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä, joten tästä syystä se myös velvoittaa kaikkia kouluja käyttämään menetelmää myös jatkossa. Kuten aiemmin on todettu, on koulujen välillä vaihtelua siinä, miten sitoutuneita he toimintaan ovat ja miten sitä omassa koulussaan toteuttavat.

Henkilöstökyselyssä pyydettiin vastaajia myös kertomaan menetelmän käytön myönteisistä vaikutuksista. Avovastauksissa kuvattiin, että Oulun mallin ansiosta tunne- ja turvataitokasvatukseen liittyvät teemat ovat nousseet keskusteluun kouluyhteisössä ja yhtenäinen malli ja yhteisesti käytettävät käsitteet helpottavat yhteisen ymmärryksen luomista. Jotkut vastaajat kertoivat myös tunnustaneensa oppilaiden tunnetaitojen vahvistuneen. Muutamat vastaajat mainitsivat myös oppilaiden välisten konfliktien vähentyneen.

”Se on parantanut luokkien yhteishenkeä ja vuorovaikutustaitoja. Räikeää kiusaamista ei hyväksytty oppilaiden keskuudessa.”

”Materiaali on hyvä ja helppokäyttöinen. Materiaali mahdollistaa aiheen laajan ja johdonmukaisesti etenevän käsittelyn. Aihe on herättänyt hyvää keskustelua sekä opettajien että oppilaiden keskuudessa. Aiheen ympärille on syntynyt yhteistä käsitteistöä ja ymmärrystä.”

Myös henkilöstöhaastatteluissa positiivisina asioina nostettiin esiin myönteiset muutokset sekä oppilaiden toiminnassa että henkilöstön suhtautumisessa. Osassa haastateltuja kouluja tunne- ja turvataitokasvatusta oli toteutettu jo ennen kuin Oulun malli otettiin kaikissa kaupungin kouluissa käyttöön, joten haastateltaville oli ehtinyt kertyä kuvaa toiminnasta jo useamman vuoden ajalta.

78 $p < 0,01$, $f = 0,94$

79 $p < 0,05$, $f = 0,75$

7.6 Pohdinta

Oulun mallin vahvuuksina käytettävyyden näkökulmasta voidaan pitää sitä, että se on kehitetty oman alueen tarpeisiin ja ajankohtaisiin haasteisiin ja se on sisällytetty selkeästi paikalliseen opetussuunnitelmaan. Malli mahdollistaa myös alueellisen yhteistyön. Suurin osa vastaajista piti Oulun mallin viitekehystä oman koulunsa arvoihin sopivana, ja menetelmän nähtiin olevan ennen kaikkea kiusaamista ennaltaehkäisevä toimintamalli.

Menetelmän käytön tueksi tarjotut materiaalit ovat monipuolisia ja helposti käyttöön otettavissa sellaisinaan osaksi opetusta. Kouluille ja yksittäisille opettajille on kuitenkin jäänyt paljon soveltamis- ja valinnanmahdollisuuksia sen osalta, miten tarjottuja materiaaleja hyödynnetään. Osassa kyselyyn vastanneista kouluista ei ollut yhteisesti sovittu materiaalien käytöstä ja osa vastaajista olisi toivonut lisää koulutusta. Materiaalien käytön sovittaminen omaan kouluun vaatii paljon omaa suunnittelutyötä sekä koulun henkilöstön sitouttamista yhteisesti sovittuihin toimintatapoihin. Hankkeen edetessä täsmennyksiä ohjeisiin ja materiaaleihin onkin jo tehty.

Arviointitulosten mukaan Oulun mallin käytettävyys, juurrutettavuus ja tuloksellisuus koettiin paremmaksi alakouluissa sekä keskikokoisissa kouluissa. Samoin oppilaiden kokemukset tunne- ja turvataitokasvatuksesta olivat kyselyn mukaan positiivisempia alakoululaisilla kuin yläkoululaisilla. Myös haastatteluissa nousi esiin erot ala- ja yläluokkien opettajien kokemuksissa aiheen opettamisesta. Aiheiden koettiin olevan helpompia sitoa osaksi ala- kuin yläluokkien opetusta. Menetelmän käytettävyyttä kouluissa voisi arviointiryhmän näkemyksen mukaan lisätä se, jos toteutukselle tehtäisiin selkeät raamit. Arvioinnin toteuttamisen aikaan menetelmässä ei ollut määritelty selkeästi esimerkiksi sitä, onko käytölle jotain minimitavoitteita, joilla sitä toivotaan kouluissa toteutettavan.

Koulut ilmoittivat viestivänsä tunne- ja turvataitokasvatuksesta hyvin sekä koulunsa oppilaille että huoltajille. Tulosten mukaan suuri osa oppilaista piti tunne- ja turvataitotunteja mielenkiintoisina ja tärkeinä. Myös enemmistö huoltajista koki tärkeäksi sen, että oman lapsen koulussa opetetaan tunne- ja turvataitoja. Sen sijaan huoltajat kokivat, etteivät he ole saaneet koulusta tai omalta lapseltaan kovinkaan paljon tietoa siitä, miten tunne- ja turvataitoja koulussa opetetaan. Menetelmän käytettävyyden näkökulmasta olisikin tärkeää kiinnittää huomiota huoltajille viestimiseen ja tiedottamiseen.

Oulun mallin juurrutettavuutta arvioitaessa tulee huomioda, että kyselyn toteuttamisajankohtana Oulun malli oli ollut kouluissa laajasti käytössä vasta alle lukuvuoden ajan, joten kokemusta sen toimivuudesta oli toistaiseksi kertynyt vasta lyhyeltä ajalta. Tämä huomioon ottaen voidaan pitää myönteisenä, että yli puolet vastaajista totesi sen olevan juurtunut osaksi koulun toimintakulttuuria. Menetelmää kehitettäessä sen juurrutettavuutta onkin tuettu laajasti. Toisaalta kouluille on jäänyt myös paljon soveltamis- ja valinnanmahdollisuuksia sen osalta, miten koulut tai yksittäiset opettajat hyödyntävät tarjottuja materiaaleja. Tällä on omalta osaltaan vaikutusta menetelmän juurtumiseen kouluissa, sillä se vaatii joka koululta myös paljon omaa suunnittelutyötä sekä koulun henkilöstön sitouttamista yhteisesti sovittuihin toimintatapoihin.

Arviointiryhmä piti Oulun mallin juurruttamista tukevia rakenteita erittäin ansiokkaina. Arviointiaineiston perusteella myös materiaalia menetelmän käytön tueksi on saatavilla paljon. Vastaajat toivat kuitenkin esille sen, ettei tarjotun materiaalin avulla menetelmän toimivuutta ollut omassa koulussa kovinkaan helppo seurata ja vain kolmannes kouluista ilmoitti seuraavansa ja arvioivansa tunne- ja turvataitojen opettamista koulussa säännöllisesti. Yhtenä vaihtoehtona voisi olla eräänlaisten minimitalvoitteiden luominen, jolloin käyttäjien olisi helpompi seurata, mitä laajasta materiaaalipaketista olisi tärkeää käydä läpi ja miten oppilaiden tunne- ja turvataitojen kehittymistä voitaisiin näin tukea. Avovastauksissa tuotiin esiin ajankäytön haasteet ja henkilöstön sitoutumattomuus menetelmän käyttöä estävänä tekijänä. Henkilöstön sitoutuneisuudessa oli jonkin verran vaihtelua myös kyselyaineiston tulosten mukaan. Henkilöstön sitoutuneisuus koettiin jonkin verran paremmaksi alakouluissa sekä alle 500 oppilaan kouluissa. Materiaalin hyödyntäminen myös muussa opetuksessa koettiin alakouluissa paremmaksi, mikä omalta osaltaan voi vaikuttaa menetelmän juurtumiseen osaksi koulun toimintakulttuuria ja hyvinvointityötä. Menetelmän juurtumiseen liittyvät asiat, kuten henkilöstön sitoutuneisuus ja menetelmän käyttöön liittyvä vastuunjako, arvioitiin paremmiksi niissä kouluissa, joissa tunne- ja turvataitokasvatuksen merkitys kiusaamisen ennaltaehkäisyssä koettiin merkittävänä.

Menetelmän juurruttamista voisi tukea se, että kaupungin tasolla määriteltäisiin esimerkiksi jonkinlaiset yhtenäiset minimitalvoitteet tai laatusuosituksset, joita vastaan koulut voisivat peilata toteutusta omassa koulussa. Täytyy myös huomioida, että arvioinnin toteutusajankohtana Oulun malli on edelleen käynnissä hankemuotoisena ja sen tueksi on hyödynnettävissä erillistä hankeresurssia. Jatkossa on tärkeä varmistaa, että menetelmän juurruttamista tuetaan riittävästi myös varsinaisen hankemuodon päättymisen jälkeen. Itsearviointikyselyn mukaan tähän onkin jo kiinnitetty huomiota ja Oulun mallin jatkuvuus ja turvataitokasvatuksen koordinointi on pyritty varmistamaan siirtämällä turvataitokasvatus osaksi kaupungin perusorganisaatioita ja niiden työtä ohjaavia asiakirjoja.

Oulun malli on ollut kouluissa käytössä vasta lyhyen aikaa, joten menetelmän käytön tulosten arviointi on tässä vaiheessa vaikeaa. Oulun mallin itse keräämät aineistot menetelmän käyttäjiltä ovat olleet enimmäkseen myönteisiä, ja myös Karvin keräämän aineiston perusteella valtaosa menetelmän käyttäjistä on tyytyväisiä siitä saatuihin tuloksiin.

Oulun mallilla nähdään arviointitulosten mukaan olevan kouluissa ennen kaikkea kiusaamista ennaltaehkäisevä vaikutus. Oppilaat pitivät tunteja hyödyllisinä sekä omien verkossa toimimisen taitojen kehittämisessä että myös luokan yhteishengen luomisessa. Erityisesti alakoululaisten suhtautuminen tuntien hyödyllisyyteen oli hyvä. Jatkossa tuloksellisuuden näkökulmasta on tärkeää kiinnittää huomiota tiedon keräämiseen myös oppilailta, jotta saadaan tietoa siitä, millaisia vaikutuksia toiminnalla on oppilaisiin.

Oulun malli on tunne- ja turvataitokasvatuksen malli, jolla on kiusaamista ehkäisevän työn lisäksi muita laajoja tavoitteita. Taustalla oleva teoreettinen viitekehys tekee Oulun mallista niin tavoitteiltaan kuin kohdennuksiltaan erilaisen kuin selkeästi vain vertaisten välisen kiusaamisen ehkäisyyn painottuvat menetelmät. Malli pohjautuu vahvaan teoreettiseen viitekehykseen tunne- ja turvataitokasvatuksessa. Arviointiaineiston mukaan Oulun mallin tavoitteet on määritelty ensisijaisesti yksilön taitojen, kuten tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä empatiataitojen kehit-

tymisen näkökulmasta. Ne on määritelty myös ihmissuhteissa tarvittavien tietojen tai taitojen lisääntymisen näkökulmasta sisältäen toimimisen haastavissa, selviytymistaitoja vaativissa tilanteissa. Kiusaamisen vastaisen työn tuloksellisuuden kannalta on tärkeää, että riittävästi huomiota kiinnitetään ryhmä- ja yhteisötasolla toimimiseen. Oulun tunne- ja turvataitokasvatuksen materiaalissa on myös sisältöjä, joissa kiusaamista käsitellään ryhmätasolla, mutta arviointiaineistossa niin henkilöstön kuin oppilaidenkin vastauksissa menetelmän vaikutuksia tuotiin esiin ensisijaisesti oppilaiden omien tunne- ja turvataitojen vahvistumisen näkökulmasta. Kiusaaminen on ryhmäilmiö, johon liittyy vahingoittava vallankäyttö kohdetta kohtaan. Tästä syystä on tärkeää, että tunne- ja turvataitokasvatuksen sisältöjen lisäksi koulun kiusaamisen vastaiseen työhön liittyy koko yhteisön kiusaamisen vastaisia asenteita tukevia toimenpiteitä. On myös tärkeää, että kiusaamiseen puuttumiseksi on selkeät ja yhtenäiset toimenpiteet, joista on viestitty selkeästi niin oppilaille kuin huoltajille.

Tukioppilas- toiminta

8

Menetelmän koordinaattori: Mannerheimin Lastensuojeluliitto ry

Menetelmä ollut käytössä vuodesta 1972 alkaen

Ensisijainen kohderyhmä: vuosiluokat 7–9

Lisätietoja: mll.fi

TUKIOPPILASTOIMINNAN ARVIOINNIN KESKEISET TULOKSET:

- Tukioppilastoiminnan roolin merkittävänä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä näki vastaajista lähes kaksi kolmasosaa henkilöstöstä.
- Koulujen henkilöstö koki tukioppilastoiminnan tueksi olevan riittävästi ohjeita, tukimateriaaleja ja koulutusta, ja ne koettiin pääsääntöisesti selkeiksi ja helppokäyttöisiksi.
- Koulujen henkilöstön mukaan yleisimmin tukioppilastoiminta näkyi kouluissa tukioppilaiden järjestämissä erilaisissa tapahtumissa ja tilaisuuksissa. Tutuin tukioppilastoiminnan muoto kyselyyn vastanneille oppilaille oli seitsemännen luokan ryhmäytymistoiminta, kummitunnit sekä tukioppilaiden järjestämät tapahtumat ja tilaisuudet.
- Yli puolet oppilaista koki tärkeäksi sen, että omassa koulussa on tukioppilaita. Yhtä suuri osuus vastaajista myös koki, että toimintaan on helppo osallistua ja se on mielenkiintoista. Ne oppilaat, jotka tiesivät, ketkä omassa koulussa ovat tukioppilaita arvioivat tukioppilastoiminnan mielenkiintoisemmaksi ja siihen osallistumisen helpommaksi kuin ne oppilaat, jotka eivät tieneet, ketkä omassa koulussa olivat tukioppilaita.

- Suurin osa kyselyyn vastanneista huoltajista koki, ettei ole saanut tietoa siitä, miten tukioppilastoimintaa järjestetään oman lapsen koulussa. Silti suurin osa huoltajista piti tärkeänä sitä, että lapsen koulussa on tukioppilaita. Yli puolet huoltajista myös koki, että tukioppilastoiminta sopii koulun kiusaamisen vastaiseen työhön.
- Karvin keräämän aineiston perusteella näyttää siltä, että tukioppilastoiminnan laatukriteerejä ei hyödynnetä tukioppilastoimintaa käyttävissä kouluissa kovinkaan aktiivisesti. Vain viidennes vastaajista ilmoitti käyttävänsä laatukriteerejä toimintansa seuraamisessa ja arvioinnissa.
- Henkilöstökyselyn mukaan tukioppilastoiminnan nähdään tukevan koulun yhteisöllisyyttä sekä ennaltaehkäisevän kiusaamista.
- Reilu kolmannes oppilaista koki tukioppilastoiminnasta olleen hyötyä luokan yhteishengen luomisessa. Lähes samansuuruiset osuudet vastaajista kokivat myös, että tukioppilaiden järjestämän toiminnan avulla he ovat alkaneet miettiä omaa käyttäytymistään muita kohtaan sekä omaa rooliaan kiusaamistilanteissa. Reilu kolmannes vastaajista piti toiminnan merkitystä suurena myös kiusaamisen ehkäisemisessä sekä koko koulun yhteisöllisyyden lisäämisessä.

8.1 Menetelmän kuvaus

Menetelmän tavoitteet

Tukioppilastoiminta on vuosiluokilla 7–9 toteutettava Mannerheimin Lastensuojeluliiton koordinoima pitkään käytössä ollut myönteistä ilmapiiriä kouluihin rakentava menetelmä, jonka tavoitteena on osallisuuden vahvistaminen ja kiusaamisen sekä yksinäisyyden ennaltaehkäisy. Menetelmällä tavoitellaan kaikkien oppilaiden aktiivista roolia olla vaikuttamassa oman koulun asioihin sekä ilmapiiriin. Toiminnalla edistetään hyviä kaveritaitoja ja harjoitellaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja, toisten huomioimista ja ryhmässä toimintaa sekä empatiaa. Tämä vahvistaa myönteistä ilmapiiriä ja yhteisöllisyyttä sekä oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja ennaltaehkäisee kiusaamista ja yksinäisyyttä.

Tukioppilastoiminnan tavoitteeksi on määritelty tarjota oppilaille mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa omien asioiden hoitoon ja myötävaikuttaa koululaisten keskinäisiin suhteisiin. Toiminnalla tähdätään turvalliseen oppimisympäristöön, jossa jokaisella tulisi olla mahdollisuus tuntea olevansa turvassa sekä olla rohkeasti oma itsensä. MLL:n itsearviointilomakkeessa kuvataan, että tukioppilastoiminnan avulla pyritään vähentämään yksinäisyyttä, joutumista syrjään kavereista tai kouluyhteisöstä sekä toiseuden ja ulkopuolisuuden kokemusta. Tukioppilastoiminnassa korostetaan hyviä vertaissuhteita, nuorten ja aikuisten yhteisvastuuta kouluyhteisön kehittämisessä sekä myönteistä ilmapiiriä tärkeinä tekijöinä kouluviihtyvyyden näkökulmasta.

MLL:n itsearvioinnin mukaan tukioppilastoiminta perustuu vertaistuen ideaan, jossa nuoret auttavat ja tukevat toisiaan jakamalla kokemuksiaan yhdessä. Tukioppilastoiminta tarjoaa oppilaille mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa omien asioiden hoitoon sekä myötävaikuttaa oppilaiden

keskinäisiin suhteisiin. Tavoitteena on vertaistuen keinoin vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja ennaltaehkäistä kiusaamista. Tukioppilaiden tehtävänä on toimia vertaistukena muille oppilaille sekä lisätä koulun aikuisten ja oppilaiden välistä yhteistyötä.

Tukioppilastoiminta on aloitettu Suomessa vuonna 1972. Toiminnan juuret juontuvat 1970-luvun päihde- ja mielenterveystyöhön, jossa haluttiin hyödyntää nuoria vertaistukena ja tiedon jakajina. Toiminta suuntautui kuitenkin hyvin nopeasti päihdeistä ihmissuhde- ja mielenterveysasioihin. Vertaistuen näkökulma on kuitenkin jäänyt oleelliseksi osaksi tukioppilastoimintaa.

Menetelmän toiminnot

Tukioppilastoiminta on ensisijaisesti tarkoitettu 7.–9.-luokkalaisille. Tukioppilastoiminnan lisäksi alakoulun 1.–6.-luokkalaisille järjestetään kummitoimintaa ja lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa tutortoimintaa. Nämä toiminnot eivät kuitenkaan ole olleet mukana arvioinnissa. Arvioinnin kohteena on yläkouluikäisille suunnattu tukioppilastoiminta, jossa tukioppilaina toimivat tehtävään koulutetut 8.–9. luokkien oppilaat. MLL:n itsearvioinnissa esitetyn kuvauksen mukaan menetelmä perustuu teoreettiseen viitekehykseen, jonka kulmakiviä ovat 1) osallisuuden vahvistaminen 2) vertaissuhteiden vahvistaminen ja 3) kiusaamisen ja yksinäisyyden ehkäisy.

Tukioppilastoimintaa ylläpidetään läpi lukuvuoden. Toiminnassa tärkeää on uusien yläkoulua aloittavien oppilaiden tutustuttamiseen uuteen kouluun ja omaan luokkaansa. Tukioppilaiden tehtävänä on ryhmyttää oppilaita sekä järjestää mukavia yhteishenkeä vahvistavia tempauksia ja teemapäiviä. Tukioppilaat pitävät myös erilaisia teemaoppitunteja esimerkiksi ryhmyttämisestä, kiusaamisesta tai mediataidoista. He voivat myös järjestää välituntiohjelmia, pitää aamunavauksia ja järjestää erilaisia tapahtumia koulussa. MLL suosittelee, että tukioppilastoiminnalle kirjataan joka lukuvuodelle tavoitteet ja suunnitellaan tukioppilastoiminnan vuosikello.

Tukioppilastoiminnassa on tarjolla materiaaleja koulun johdolle, henkilöstölle sekä oppilaille. Materiaaleja on tarjolla suomeksi ja englanniksi. MLL järjestää tukioppilasohjaajille perus- ja täydennyskoulutuksia, jonne tukioppilasohjaajien lisäksi voivat tulla myös koulun muu henkilökunta tai nuorten kanssa toimivat henkilöt. Ohjaajien peruskoulutus on kahden päivän mittainen vuorovaikutuksellinen ja toiminnallinen koulutus, jonka tavoitteena on antaa kattava ymmärrys tukioppilastoiminnan tavoitteista ja käytänteistä sekä tarjota käytännön työkaluja toiminnan ohjaamiseen. Vaihtoehtoisesti koulutuksen voi tehdä myös monimuotokoulutuksena verkossa sekä itsenäisenä opiskeluna. Peruskoulutuksen lisäksi on tarjolla ohjaajien teemakoulutuksia esimerkiksi kiusaamisen ehkäisystä, mediakasvatuksesta, ryhmyttämisestä ja osallisuuden vahvistamisesta. Koulutusten lisäksi MLL tarjoaa ohjaajien vertaisverstaiteja, jotka ovat alueellisia tai valtakunnallisia ohjaajien vertaistapaamisia. Näissä tilaisuuksissa ohjaajille tarjotaan mahdollisuus tavata muita ohjaajia sekä vaihtaa kokemuksia.

Henkilöstön koulutuksen lisäksi MLL:ltä voi tilata koulutusta tukioppilaiden perus- ja täydennyskoulutukseen. Tukioppilaiden peruskoulutuksen tueksi on kehitetty myös digitaalinen oppimateriaali, joka on tarkoitettu peruskoulutuksen tueksi. Tukioppilasohjaaja voi halutessaan kouluttaa tukioppilaat myös itse oppaan tai digitaalisen koulutusmateriaalin avulla.

MLL tarjoaa kouluille materiaalia sekä koulutusta tukioppilastoiminnan käynnistämiseksi. Tukioppilastoiminnan oppaassa on kuvattu toiminnan käynnistämiseen sekä sen organisointiin liittyviä asioita. Vaikka toimintaan on ohjeita, voivat koulut päättää itse, miten tukioppilastoimintaa omassa koulussa toteutetaan. MLL suosittaa kirjaamaan tukioppilastoiminnan kunnan tai koulun opetussuunnitelmaan. Samalla olisi hyvä kuvata toiminnan tavoitteet sekä tukioppilasohjaajan työstään saama korvaus.

Menetelmään tarvittavat resurssit

Koulujen ei tarvitse maksaa tukioppilastoiminnasta lisenssimaksuja tai muita kustannuksia. Toiminnan aloittaminen koululla ei myöskään edellytä maksullisiin koulutuksiin osallistumista tai maksullisten materiaalien hankkimista. Tukioppilastoimintaan liittyvät materiaalit ovat koulujen saatavissa MLL:n verkkosivuilla. Myös järjestettävät peruskoulutukset sekä tukioppilaille että tukioppilasohjaajille ovat maksuttomia. Halutessaan koulut voivat kuitenkin tilata MLL:ltä tukioppilaille maksullista perus- tai jatkokoulutusta.

Toimintaa voidaan kouluissa toteuttaa hyvin erilaisin resurssein. MLL kuitenkin suosittelee, että toteutuksessa noudatettaisiin laatusuosituksia⁸⁰, joissa on määritelty tukioppilaisiin, ohjaajiin ja toteutukseen liittyviä asioita. Tukioppilasohjaajan toimintaan tulee laatusuositusten mukaan varata vähintään yksi vuosiviikkotunti. Toimintaa ei myöskään suositella toteutettavaksi yksin, vaan ohjaajalla tulisi olla työpari. Ohjaajien odotetaan myös käyvän peruskoulutus sekä osallistuvan jatkokoulutuksiin. Myös tukioppilaiden tulee osallistua koulutuksiin sekä säännöllisiin tapaamisiin.

Tukioppilastoiminnan ohjaajina ja vastuuhenkilöinä kouluissa toimivat tukioppilastoiminnan ohjaajat, jotka ovat koulun henkilökuntaa. Tukioppilastoiminnan ohjaajat huolehtivat toiminnan raameista koulussa, kuten oppilaiden rekrytoinnista, toiminnan suunnittelusta ja viestimisestä, oppilaiden tapaamisten suunnittelusta sekä toiminnan dokumentoinnista ja arvioinnista. Monissa kouluissa tukioppilasohjaajat vastaavat tukioppilaiden kouluttamisesta, mutta myös MLL tarjoaa koulutusta tukioppilaille.

Osassa kouluissa tukioppilastoimintaa toteutetaan valinnaisaineena, jolloin toiminnalle on allokoitu oma budjetti. Toisissa kouluissa toiminta perustuu taas vapaaehtoisuuteen, jolloin toiminnalle ei välttämättä ole varattu minkäänlaista toimintabudjettia. Tukioppilastoimintaa voikin rahoittaa erilaisten varainkeruiden avulla, kuten kioskeilla, myyjäisillä tai hankkimalla sponsoreita.

80 Tukioppilastoiminnan laatusuositukset – Mannerheimin Lastensuojeluliitto (mll.fi)

8.2 Arviointiaineisto

Arviointia varten MLL toimitti Karville listan 619:stä tukioppilastoimintaa käyttävästä koulusta. Näistä kouluista otokseen valittiin 128 koulua. Vastauksia saatiin 68 koulusta. Aineistosta suurin osa oli yhtenäiskouluja (77 %). Yläkouluja vastanneissa oli 23 prosenttia. Oppilasmäärällä tarkasteltuna Karvin keräämässä aineistossa lähes puolet (49 %) kouluista oli keskikokoisia, 200–500 oppilaan kouluja. Kolmannes (32 %) oli yli 500 oppilaan kouluja ja 19 prosenttia alle 200 oppilaan kouluja.

Koulujen henkilöstölle suunnattuun kyselyyn saatiin 62 vastausta 57 koulusta. Vaikka kyselyn ohjeistuksessa suositeltiin vastaamista ryhmässä, saatiin kahdesta koulusta useampi vastaus. Aineiston analyysivaiheessa näitä yksittäisiä vastauksia ei yhdistetty, vaan niitä käsiteltiin omina vastauksinaan, koska jokaisen vastauksen ajateltiin antavan kuvan tukioppilastoiminnasta käyttäjän näkökulmasta.

Yksittäisen koulun kohdalla kyselyyn vastanneessa ryhmässä oli keskimäärin 3–6 henkilöä. Lähes jokaisessa henkilöstökyselyyn vastanneessa ryhmässä vähintään yksi vastaajista oli tukioppilastoinnin ohjaaja. Tämän lisäksi vastaajaryhmissä oli vastaajina yleisimmin rehtori tai apulaisrehtori sekä opettajia tai opiskeluhuollon henkilöitä. Lähes jokaisessa vastaajaryhmässä mukana olevista opettajista vähintään yksi oli jollain tavalla mukana koulun kiusaamisen vastaisessa tai oppilaiden hyvinvointia edistävässä toiminnassa.

Karvin toteuttamassa oppilaskyselyssä kysyttiin menetelmäkohtaisten kysymysten ohella myös yleisiä koulun kiusaamisen vastaiseen toimintaan liittyviä kysymyksiä, joihin vastaajina oli myös alempia luokka-asteita. Koska tukioppilastoiminta keskittyy ensisijaisesti yläkouluikäisiin, on aineistosta poistettu luokilla 3–6 olleet vastaajat. Tukioppilastoimintaan liittyvään oppilaskyselyyn vastasi 2 861 oppilasta 59 koulusta. Seitsemäsluokkalaisia vastaajissa oli 58 prosenttia ja kahdeksaluokkalaisia 42 prosenttia. Yhdeksäsluokkalaista saatiin vain muutama vastaus, joten luokka-asteittaiset vertailut tehtiin seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaisten välillä.

Myös huoltajille suunnatussa kyselyssä kysyttiin huoltajilta yleisiä koulun kiusaamisen vastaiseen työhön liittyviä kysymyksiä, jolloin yhtenäiskoulujen osalta huoltajavastauksia saatiin myös alaluokkien huoltajilta. Tukioppilastoiminnan arvioinnin yhteydessä aineistosta poimittiin vain niiden huoltajien vastaukset, joiden lapset opiskelivat luokilla 7–9. Tukioppilastoiminnan osalta huoltaja-aineisto koostuu 454 huoltajavastauksesta 56 koulusta. Kolmella viidesosalla vastaajista lapsi opiskeli seitsemännellä luokalla ja kahdella viidesosalla kahdeksannella luokalla. Yhdeksännen luokan huoltajia aineistossa oli vain muutama.

Aineistoa täydennettiin etäyhteydellä toteutetuilla kouluvierailuilla, joissa haastateltiin sekä koulujen henkilökuntaa että oppilaita. Haastatteluissa kartoitettiin henkilöstön ja oppilaiden näkemyksiä sekä yleisesti koulun toimintatavoista kiusaamiseen liittyen että tarkemmin tukioppilastoiminnan käytöstä kyseisessä koulussa. Kouluvierailut toteutettiin kahdessa suomenkielisessä yläkoulussa. Näiden tukioppilastoimintaan keskittyneiden kouluvierailujen lisäksi muutaman muun kouluvierailun yhteydessä tuli esiin tukioppilastoiminta ja sen käyttö heidän koulussaan.

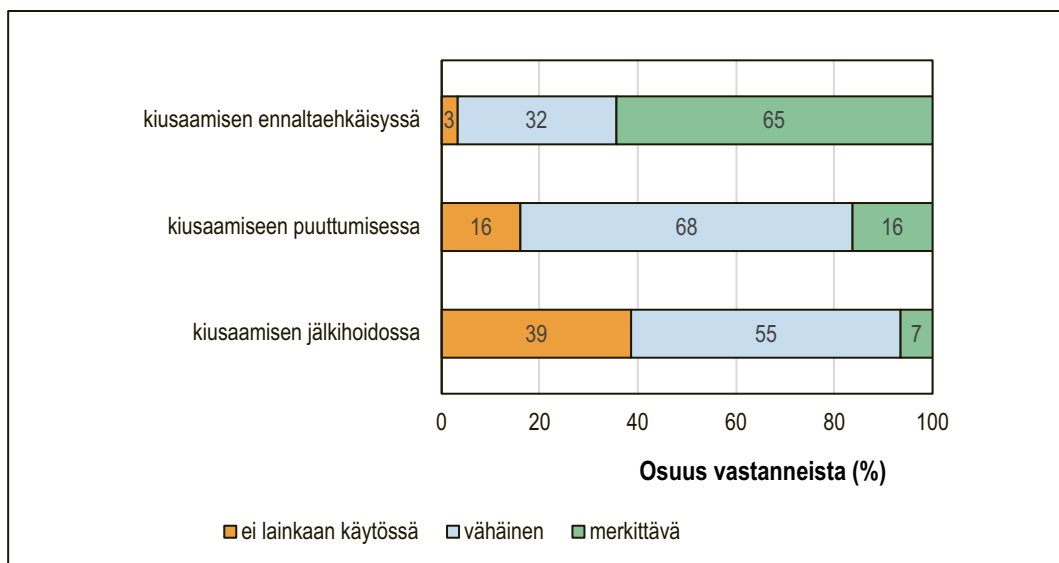
Vastaajien välisiä eroja analysoitiin taustamuuttujittain sekä summamuuttujien että yksittäisten väittämien tasolla. Vastaajaryhmien erot on ilmoitettu, jos niissä on tilastollisesti merkitseviä eroja sekä jos ryhmien välillä on keski-suuri tai suuri ero. Kaikkien vastaajaryhmien vastauksia vertailtiin luvussa 3.6 esitettyjen taustamuuttujien mukaan. Henkilöstökyselyssä vertailua tehtiin myös tukioppilastoiminnan käyttöiän, tukioppilasohjaajien määrän sekä sen mukaan, millaisena vastaajat näkivät tukioppilastoiminnan roolin koulunsa kiusaamista ehkäisevässä työssä, kiusaamiseen puuttumisessa sekä kiusaamisen jälkihoidossa. Oppilaskyselyssä vastauksia vertailtiin sen mukaan tietävätkö oppilaat, ketkä toimivat omassa koulussa tukioppilaina. Huoltajien vastauksia vertailtiin myös sen mukaan, tiesivätkö he oman lapsensa osallistuneen tukioppilaiden järjestämään toimintaan, oliko tukioppilaita ollut mukana vanhempainilloissa sekä tiesikö huoltaja, oliko oma lapsi tukioppilas.

Kyselyaineiston ja haastattelujen lisäksi arvioinnissa on käytetty MLL:n tekemää hakemusta ja itsearviointia sekä sen Karville toimittamaa materiaalia, joka koostui kouluille tarkoitetuista ohjeista ja esitteistä sekä MLL:n omista julkaisuista.

8.3 Käytettävyys

Henkilöstökyselyyn vastanneista osa ei osannut tarkkaan sanoa, kuinka kauan tukioppilastoimintaa oli omassa koulussa ollut. Vastaajista, jotka osasivat ilmoittaa edes suurin piirtein, kuinka kauan toimintaa oli koulussa ollut, 78 prosenttia sanoi tukioppilastoimintaa olleen koulussa jo yli kymmenen vuotta, loppuilla toiminta oli kestänyt alle kymmenen vuotta. Tukioppilasohjaajien määrä vaihteli vastaajien koulussa yhdestä neljääntoista. Hieman yli puolet (54 %) vastaajista ilmoitti, että tukioppilasohjaajia on kaksi tai enemmän, ja 46 prosenttia ilmoitti, että nimettyjä ohjaajia on koulussa yksi. Neljä vastaajaa ilmoitti, ettei heidän koulussaan ole yhtään nimettyä tukioppilastoiminnan ohjaajaa. Tukioppilaina toimivia oppilaita oli kouluissa viidestä neljäänkymmeneen.

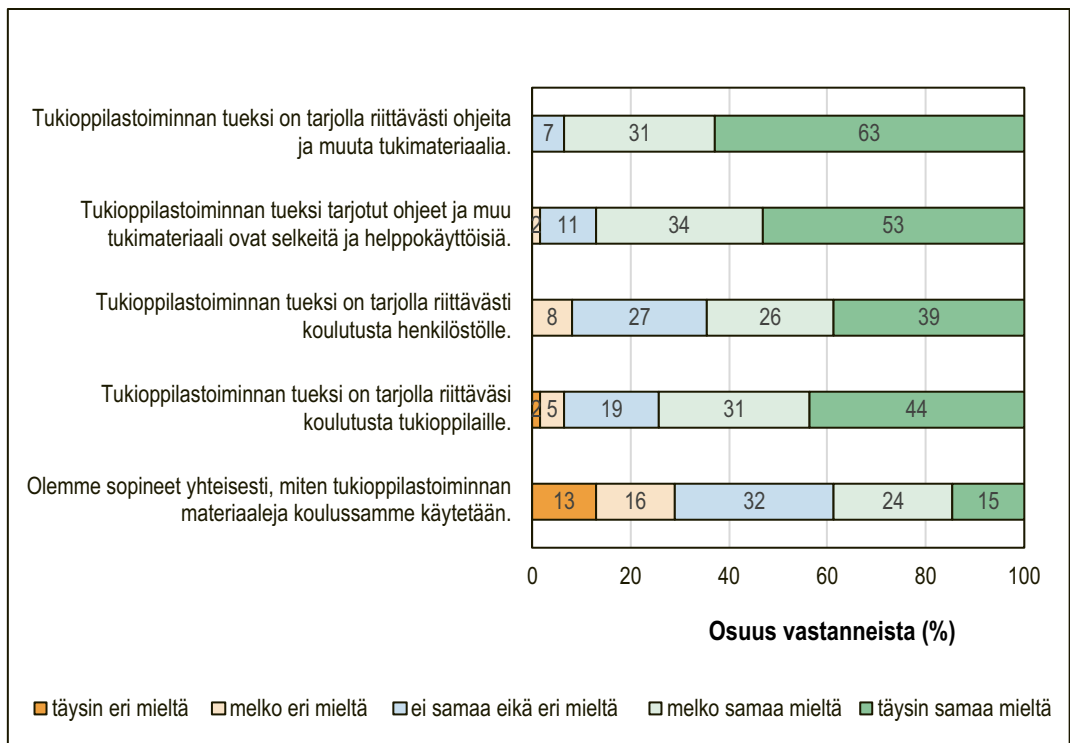
MLL on verkkosivuillaan ja tukioppilastoiminnan materiaaleissa määritellyt tukioppilaan roolia kiusaamistilanteissa. MLL:n mukaan tukioppilaat on ensisijaisesti tärkeässä roolissa siinä, että kouluun muodostuu kiusaamisen vastainen ilmapiiri. Lisäksi tukioppilaat auttavat oppilaita tutustumaan toisiinsa ja luovat ilmapiiriä, jossa jokainen tulee kohdatuksi ja arvostetuksi omana itsenään. Tukioppilaita koulutetaan huomaamaan kiusaamista ja kertomaan siitä koulun aikuisille. Lisäksi tukioppilaita rohkaistaan puuttumaan tilanteisiin ja osoittamaan kiusatulle tukensa. Karvin toteuttaman henkilöstökyselyn mukaan tukioppilastoiminnan rooli nähtiin kouluissa ensisijaisesti kiusaamista ennaltaehkäisevänä (kuvio 29). Tukioppilastoiminnan roolin merkittävänä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä näki vastaajista lähes kaksi kolmasosaa (65 %). Sen sijaan kiusaamiseen puuttumisessa ja kiusaamisen jälkihoidossa koulujen henkilöstön mukaan tukioppilastoiminnan rooli oli joko vähäinen tai ei ollenkaan käytössä. Vain 16 prosenttia vastaajista koki tukioppilastoiminnan olevan merkittävä kiusaamiseen puuttumisessa ja jälkihoidossa vastaavasti sen roolin näki merkittävänä seitsemän prosenttia vastaajista.



KUVIO 29. Henkilöstön näkemys tukioppilastoiminnan roolista koulun kiusaamisen vastaisessa työssä (n = 62)

Materiaalit, ohjeet ja koulutus

Koulujen henkilöstö koki tukioppilastoiminnan tueksi olevan riittävästi ohjeita, tukimateriaaleja ja koulutusta, ja ne koettiin pääsääntöisesti selkeiksi ja helppokäyttöisiksi (kuvio 30). Oppilaille suunnattu koulutus arvioitiin jonkin verran riittävämmäksi kuin henkilöstölle suunnattu koulutus. Se, onko koulussa sovittu yhteisesti, miten tukioppilastoiminnan materiaaleja koulussa käytetään, vaihteli jonkin verran vastaajittain. Kouluvierailujen aikana henkilökunnan vastauksissa korostui, että tukioppilastoiminta nojaa vahvasti siitä vastaaviin opettajiin ja koko koulun henkilöstön panos toimintaan jää pienemmäksi. Tämä voi osaltaan selittää vaihtelua tukioppilastoiminnan materiaalien hyödyntämisen yhteisissä käytännöissä.



KUVIO 30. Henkilöstön näkemys tukioppilastoiminnan materiaalista ja koulutuksesta (n = 62)

Vastaajat, joiden koulussa tukioppilastoimintaa oli käytetty alle kymmenen vuotta, arvioivat henkilöstölle tarjottavan koulutuksen jonkin verran heikommaksi (ka. 3,6) kuin ne vastaajat, joiden koulussa tukioppilastoimintaa oli ollut jo yli kymmenen vuotta (ka. 4,3)⁸¹.

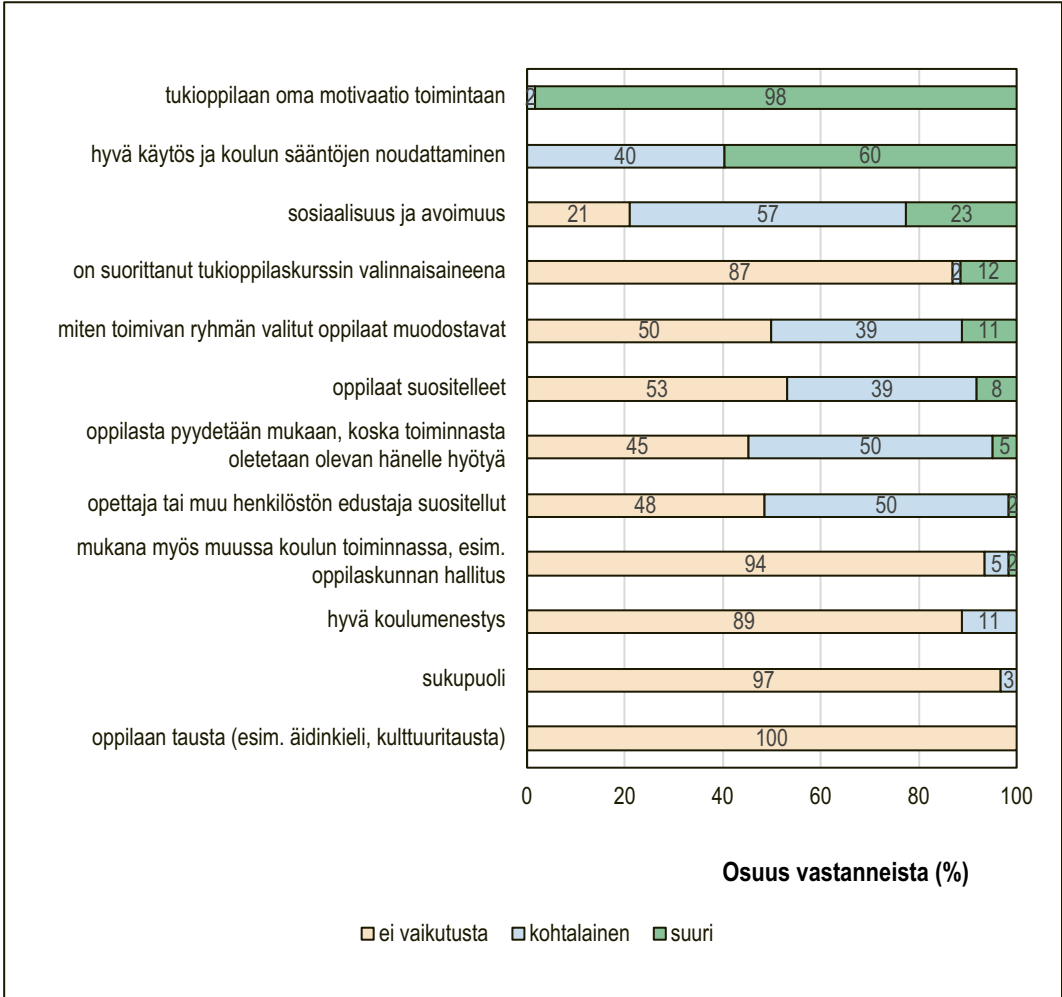
Tukioppilaiden valinta

Koulut määrittelevät itse, miten ja millä perustein he valitsevat tukioppilaat. MLL ei anna tähän tiukkoja ohjeistuksia. MLL:n verkkosivuilla olevien ohjeiden mukaan kuka tahansa nuori voi alkaa tukioppilaaksi. Mukaan toivotaan sekä sosiaalisia ja esiintymishaluisia nuoria että myös rauhallisia ja hyviä kuuntelijoita. MLL kuitenkin suosittelee, että tukioppilaiksi valitut oppilaat saisivat vähintään 12 tunnin peruskoulutuksen toimintaan sekä lisäksi jatkokoulutusta koulun ja toiminnan painopisteiden mukaan. Osassa kouluissa tukioppilaiksi valittavien tulee suorittaa tukioppilastoiminnan valinnaisainekurssi. Haastatelluissa kouluissa valinta tehtiin pääsääntöisesti hakulomakkeilla, minkä jälkeen henkilöstö valitsi sopivat tukioppilaat.

Koulujen henkilöstöä pyydettiin arvioimaan, miten suuri vaikutus eri asioilla on siihen, keitä he valitsevat tukioppilaiksi. Vastausten mukaan suurin valintaan vaikuttava tekijä on tukioppilaan oma motivaatio toimintaan, jolla lähes kaikki vastaajat ilmoittivat olevan suuri vaikutus tuki-

⁸¹ $p < 0,05$, $f = 0,31$

oppilaiden valinnassa (kuvio 31). Koska tukioppilaat toimivat eräällä tavalla myös esimerkkinä muille koulun oppilaille, voidaan heidän odottaa käyttäytyvän tietyllä tavalla. Kolme viidesosaa henkilöstökyselyyn vastanneista ilmoittikin, että hyvällä käytöksellä ja koulun sääntöjen noudattamisella on suuri merkitys valinnassa. Myös oppilaan sosiaalisuus ja avoimuus painottuivat valinnassa jonkin verran. Oppilaiden tai henkilöstön suosituksilla tai tukioppilaiden keskinäisellä ryhmädynamiikalla oli kohtalainen vaikutus valintaan. Oppilaan äidinkieli tai kulttuuritausta, sukupuoli tai koulun muussa toiminnassa mukana oleminen vaikuttivat vähiten valintaan henkilökunnan mukaan.



KUVIO 31. Henkilöstön näkemys siitä, mitkä asiat vaikuttavat tukioppilaiden valintaan omassa koulussa (n = 61–62)

Yläkouluissa opettajan tai jonkun muun henkilöstön edustajan suosituksella oli hieman enemmän vaikutusta tukioppilaiden valintaan (ka. 1,7) kuin yhtenäiskouluissa (ka. 1,3)⁸². Oppilaan sosiaalisuus ja avoimuus painottuivat valinnassa enemmän pienissä, alle 200 oppilaan kouluissa (ka. 2,4) kuin keskisuurissa (200–500 oppilasta) kouluissa (ka. 1,7)⁸³. Myös oppilaiden suosituksia kuunneltiin selvästi enemmän pienissä kouluissa (ka. 2,0) verrattuna keskikokoisiin kouluihin (ka. 1,3)⁸⁴.

Valittujen vaihtoehtojen lisäksi vastaajat saivat myös kertoa, oliko joku muu asia, joka vaikutti tukioppilaiden valintaan omassa koulussa. Vastauksia tuli vain muutama, ja niissä mainittiin se, että oppilaan tulee olla suorittanut tukioppilastoiminnan valinnaiskurssi, sekä osallistuminen tukioppilaskoulutukseen ja sitoutuminen tukioppilastoiminnan arvoihin.

Henkilöstökyselyyn vastanneista lähes neljä viidesosaa (79 %) ilmoitti, että tukioppilaiksi on aina riittävästi halukkaita oppilaita. Vastaajista seitsemän prosenttia oli eri mieltä, ja loput eivät ottaneet selkeästi kantaa. Niissä kouluissa, joissa henkilöstökyselyyn vastanneiden mukaan tukioppilastoiminnan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä oli merkittävä, arvioitiin tukioppilaiksi haluavien riittävyys paremmaksi (ka. 4,5) verrattuna niihin vastaajiin, joiden koulussa tukioppilastoiminnan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä oli vähäinen (ka. 3,7)⁸⁵.

Kouluvierailuiden yhteydessä tuli myös esiin tukioppilaiksi hakemiseen liittyvät asiat. Sekä henkilöstö että oppilaat toivat rekrytoinnissa esiin koronan vaikutuksen, jolloin aiemmin tukioppilaina toimineet eivät päässeet luokkiin kertomaan toiminnasta, ja yhteinen toiminta oli muutenkin koronan takia ollut vähäistä. Tämän oli koettu vaikuttaneen hakijamäärään laskevasti. Riittävän hakijamäärän ja tukioppilastoiminnan jatkuvuuden varmistamiseksi kouluissa olisikin tärkeää miettiä erilaisia tapoja mainostaa tukioppilastoimintaa, jos perinteiset tavat kertoa toiminnasta eivät onnistu.

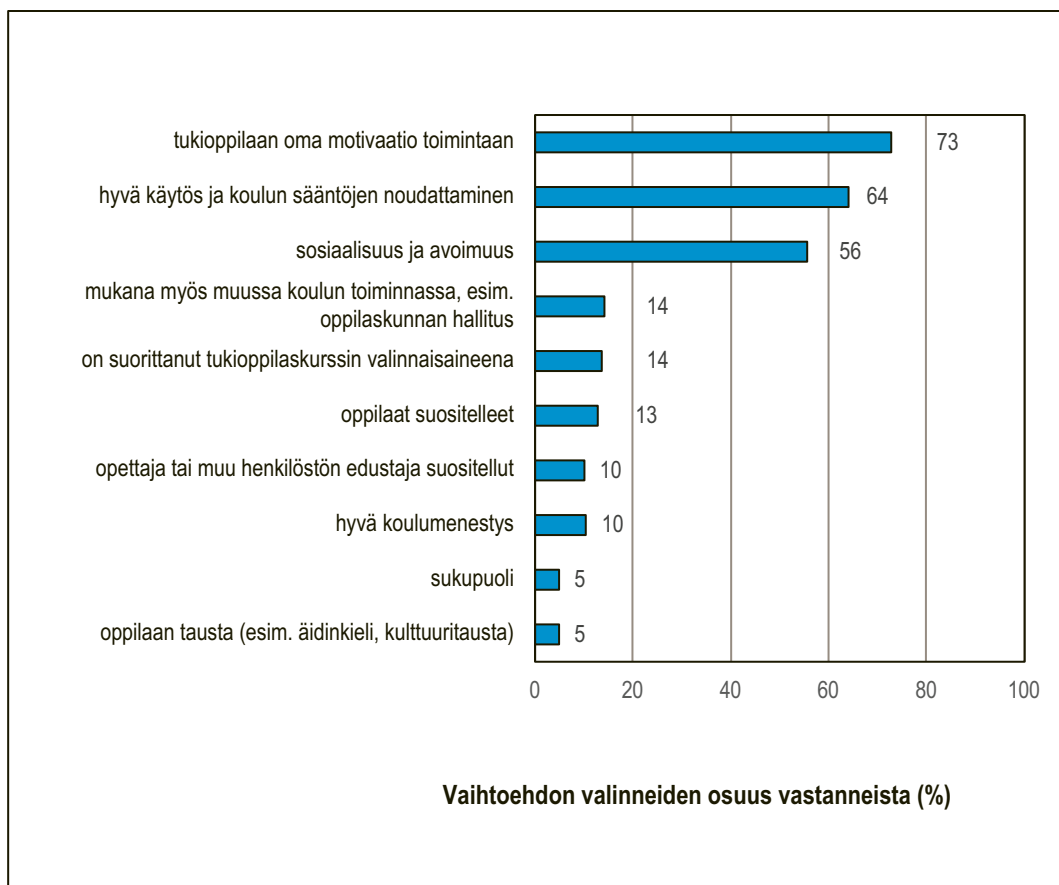
Myös oppilailta kysyttiin, mitkä asiat heidän mielestään vaikuttavat siihen, ketkä tulevat valituiksi tukioppilaiksi. Oppilaat saivat valita listalta enintään kolme omasta mielestään valintaan eniten vaikuttavaa asiaa. Kuten henkilöstön vastauksissa, myös oppilaiden vastauksissa selkeimmin tukioppilaiden valintaan vaikuttavista asioista nousi oppilaan oma motivaatio toimintaan sekä oppilaan hyvä käytös ja koulun sääntöjen noudattaminen (kuvio 32). Henkilöstön tavoin myös oppilailla kolmanneksi seikaksi nousi sosiaalisuus ja avoimuus. Tukioppilaan tausta tai sukupuoli vaikuttaa oppilaiden mielestä valintaan kaikkein vähiten.

82 Asteikko: 1 = ei vaikutusta, 2 = kohtalainen, 3 = suuri, $p < 0,05$, $f = 0,38$

83 $p < 0,05$, $f = 0,52$

84 $p < 0,05$, $f = 0,48$

85 $p < 0,05$, $f = 0,47$



KUVIO 32. Oppilaiden näkemys siitä, mitkä kolme asiaa vaikuttavat eniten tukioppilaiden valintaan (n = 2 743)

Tarkasteltaessa vastauksia sukupuolen mukaan oli vastaajien näkemyksissä havaittavissa joitain eroja. Esimerkiksi tytöistä 71 prosenttia arvioi koulun sääntöjen noudattamisella olevan vaikutusta valintaan, kun vastaavasti näin uskoi pojista 59 prosenttia. Vastaavasti pojista 16 prosenttia uskoi, että hyvällä koulumenestyksellä oli vaikutusta valintaan, kun taas tytöistä tätä mieltä oli vain viisi prosenttia. Sosiaalisuuden ja avoimuuden uskoi vaikuttavan valintaan tytöistä 68 prosenttia ja pojista 46 prosenttia. Lähes joka kymmenes poika koki, että sukupuolella oli merkitystä siihen, ketkä valitaan tukioppilaiksi. Tytöistä tätä mieltä oli vain yksi prosentti vastaajista.

Oppilaat saivat halutessaan kertoa myös kysyttyjen asioiden lisäksi, jos jokin muu asia heidän mielestään vaikuttaa tukioppilaiden valintaan. Vastauksissa tuotiin esiin näkemyksiä siitä, että tukioppilaiden tulee oppilaiden mielestä olla rehellisiä, ystävällisiä ja kaikkien kanssa toimeen tulevia. Osa oppilaista vastasi, että tukioppilaat valitaan äänestämällä. Muutama vastaaja myös arveli, että valintaan vaikuttaa se, onko oppilas suosittu vertaistensa keskuudessa.

Vastaajista 13 prosenttia oli itse hakenut tukioppilaaksi ja kahdeksan prosenttia ilmoitti tällä hetkellä olevansa tukioppilas. Tytöistä 19 prosenttia ja pojista seitsemän prosenttia oli hakenut tukioppilaaksi, ja tytöistä 12 prosenttia ja pojista viisi prosenttia ilmoitti olevansa tällä hetkellä tukioppilas. Vastaajien äidinkielen mukaan tarkasteltuna suomea äidinkielenään puhuvista 13 prosenttia oli tukioppilaana ja muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvista 12 prosenttia.

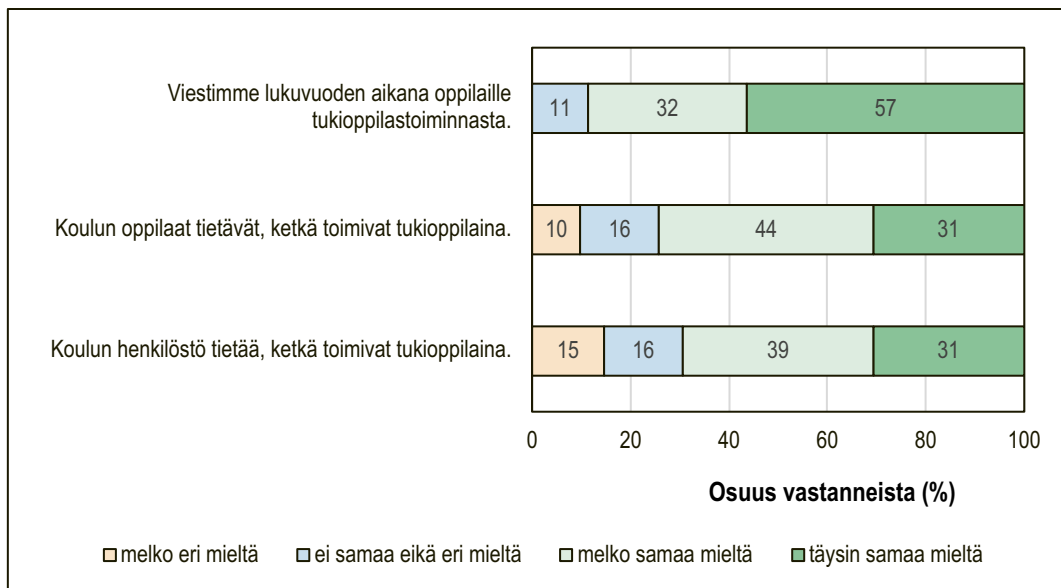
Haastatteluissa esiin nousi myös tukioppilaiden valintaan liittyvät asiat. Tukioppilaiden valintaan liittyvät prosessit eivät olleet tukioppilaille itselleen aina selkeitä, vaan perustelut valintaan olivat lähinnä henkilöstön tiedossa. Osa haastatteluista tukioppilaista toimi myös koulun oppilaskunnan hallituksessa. Tukioppilaiden ja oppilaskunnan hallituksen kerrottiinkin tekevän joissain kouluissa yhteistyötä koulun yhteisöllisen toiminnan suunnittelussa ja ylläpitämisessä. Yhden haastattelun yhteydessä tuli esiin, että seitsemäsluokkalaisten ryhmäyttäminen oli määritelty tukioppilaiden tehtäväksi, kun taas oppilaskunnan hallituksen vastuulla oli koulun muu yhteisöllinen toiminta.

Itsearviointin MLL tuo esiin sen, että tukioppilaiden valinta on ohjelman toimivuuden kannalta tärkeää. Joskus tukioppilaiden toiminta voi muille oppilaille näyttäytyä vaikeasti lähestyttävänä, jolloin toiminnasta voi tulla jopa ulossulkevaa. MLL suosittelee, ettei tukioppilaiksi valittaisi valmiita kaveriporukoita, vaan tukioppilaat edustaisivat useita koulun sosiaalisia ryhmiä.

Toiminnan näkyvyys koulussa

Tukioppilastoiminnan itsearviointin mukaan koko koulun henkilöstön tulisi olla tietoinen tukioppilastoiminnasta ja sitoutua sen tavoitteisiin. Itsearviointin kerrotaan, että tukioppilasohjaajia kannustetaan järjestämään koululla vuosittain tilaisuus, jossa tukioppilaat esittäytyvät henkilöstölle. Selkeitä ohjeita kouluille siitä, miten tukioppilastoiminnasta tulisi oppilaille kertoa, ei MLL:llä ole, mutta se kuitenkin suosittelee, että toiminta kirjataan koulun vuosikelloon.

Henkilöstökyselyyn vastanneista suuri osa koki, että koulun oppilaille viestitään hyvin lukuvuoden aikana tukioppilastoiminnasta (kuviokuva 33). Suurin osa myös arvioi, että oman koulun henkilökunta ja oppilaat tietävät, ketkä koulussa toimivat tukioppilaina. Oppilaiden uskottiin tunnevan tukioppilaat hieman paremmin kuin henkilöstön.



KUVIO 33. Henkilöstön näkemys tukioppilastoiminnasta viestimisestä ja siitä, kuinka hyvin oman koulun oppilaat ja henkilökunta tuntevat tukioppilaat (n = 62)

Vastaajat, joiden koulussa tukioppilastoiminnan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä nähtiin merkittävänä, arvioivat koulunsa oppilaiden tietävän paremmin, ketkä toimivat koulun tukioppilaina (ka. 4,5), verrattuna niihin vastaajiin, jotka kokivat tukioppilastoiminnan kiusaamisen ennaltaehkäisyssä vähäisenä (ka. 3,5)⁸⁶. Myös koulun henkilöstön tietämys tukioppilaista arvioitiin paremmaksi niissä kouluissa, joissa toiminnan merkitys kiusaamisen ennaltaehkäisyssä oli merkittävä (ka. 4,3)⁸⁷.

Oppilaskyselyyn vastanneista kaksi kolmasosaa ilmoitti tietävänsä, ketkä omassa koulussa ovat tukioppilaita. Vastaajien luokka-asteen mukaan ei ollut suuria eroja siinä, tiesivätkö he koulunsa tukioppilaat.

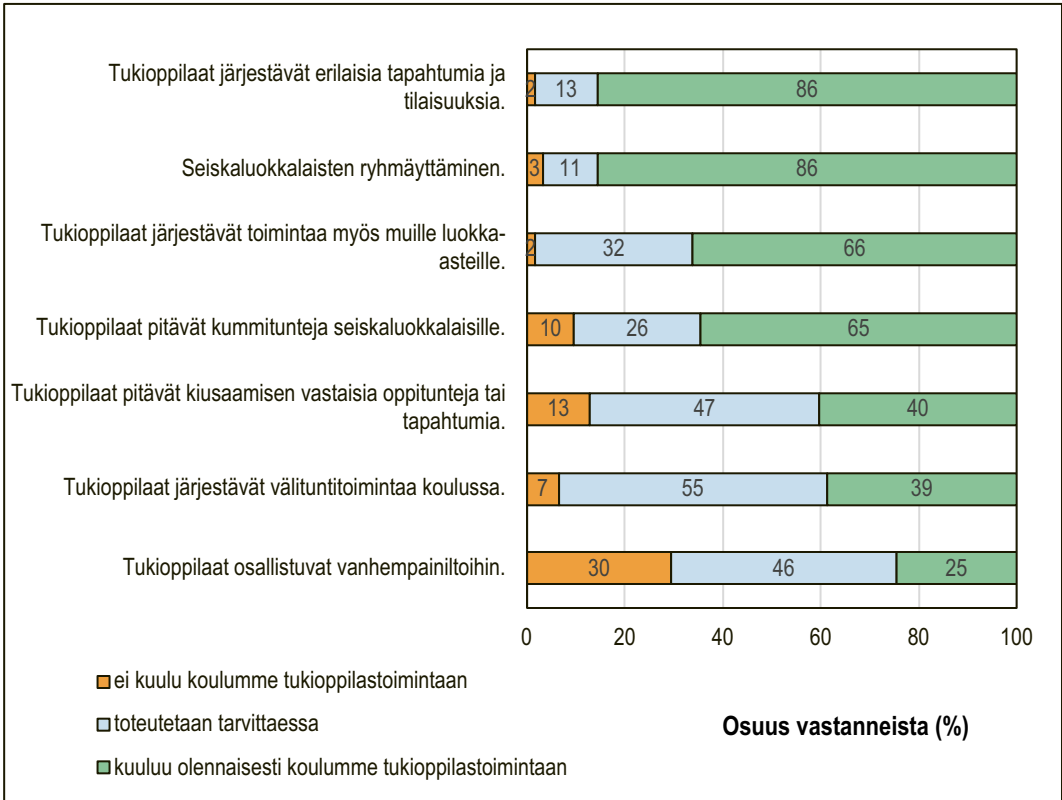
Tukioppilaiden tunnettuus oppilaiden kesken tuli esiin myös haastatteluissa. Haastatellut tukioppilaat sekä koulujen henkilöstö kokivat, että oppilaat tietävät melko hyvin, ketkä koulussa ovat tukioppilaina, koska jokaiselle luokalle on nimetty omat tukioppilaat, jotka ovat näkyvästi osa erityisesti seitsemäsluokkalaisten ryhmäytttämisessä. Osassa kouluissa tukioppilailla oli käytössä myös omat hupparit, joiden kautta tukioppilaat saattoi tunnistaa esimerkiksi välitunneilla tai koulun käytävillä.

Koulujen henkilöstön mukaan yleisimmin tukioppilastoiminta näkyi kouluissa tukioppilaiden järjestämissä erilaisissa tapahtumissa ja tilaisuuksissa (kuvio 34). Myös seiskaluokkalaisten ryhmäyttäminen ja kummituntien pitäminen heille sekä muille luokka-asteille järjestettävä toiminta

⁸⁶ $p < 0,001$, $f = 0,64$

⁸⁷ Tukioppilastoiminnan merkitys kiusaamisen ennaltaehkäisyssä vähäinen (ka. 3,4), $p < 0,01$, $f = 0,49$

olivat yleisimpiä toimintamuotoja kouluissa. Lähes kolmannes vastaajista ilmoitti, etteivät tukioppilaat osallistu koulujen vanhempainiltoihin. Joka kymmenes vastaaja myös ilmoitti, ettei kiusaamisen vastaisten oppituntien tai tapahtumien pitäminen tai kummituntien pitäminen seiskaluokkalaisten kuulu oman koulun tukioppilastoimintaan. Välituntitoimintaa tukioppilaat järjestivät tarvittaessa yli puolessa vastaajien kouluja. Suurin osa koulun henkilöstöstä (90 %) arvioi, että oppilaat osallistuvat aktiivisesti tukioppilaiden järjestämään toimintaan.



KUVIO 34. Henkilöstön näkemys siitä, millaista tukioppilastoimintaa koulussa järjestetään (n = 61–62)

Kouluissa, joissa tukioppilastoiminnalla nähtiin olevan merkittävä rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, tukioppilaat järjestivät enemmän erilaisia tapahtumia ja tilaisuuksia (ka. 3,0) kuin niissä kouluissa, joissa tukioppilastoiminnan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä nähtiin vähäisenä (ka. 2,6)⁸⁸. Kouluissa, joissa tukioppilailla oli merkittävä rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, he osallistuivat myös useammin vanhempainiltoihin (ka. 2,4)⁸⁹ sekä pitivät useammin kiusaamisen vastaisia oppitunteja tai tapahtumia (ka. 2,5)⁹⁰ kuin kouluissa, joissa rooli oli vähäisempi.

Vastaajat saivat myös listassa olevien asioiden lisäksi nimetä muuta toimintaa, jota tukioppilaat omassa koulussa järjestävät. Näissä vastauksissa tuotiin esiin yhteisöllinen infotaulu, mediatyöt, tukioppilaiden osallistuminen tulevien seitsemäsluokkalaisten huoltajailtaan sekä tukioppilaiden pitämät aamunavaukset, kioskit ja koulun muut ulkopuoliset tapahtumat. Myös kouluvierailuilla tuli esiin tukioppilaiden pitämät aamunavaukset esimerkiksi kiusaamiseen liittyen.

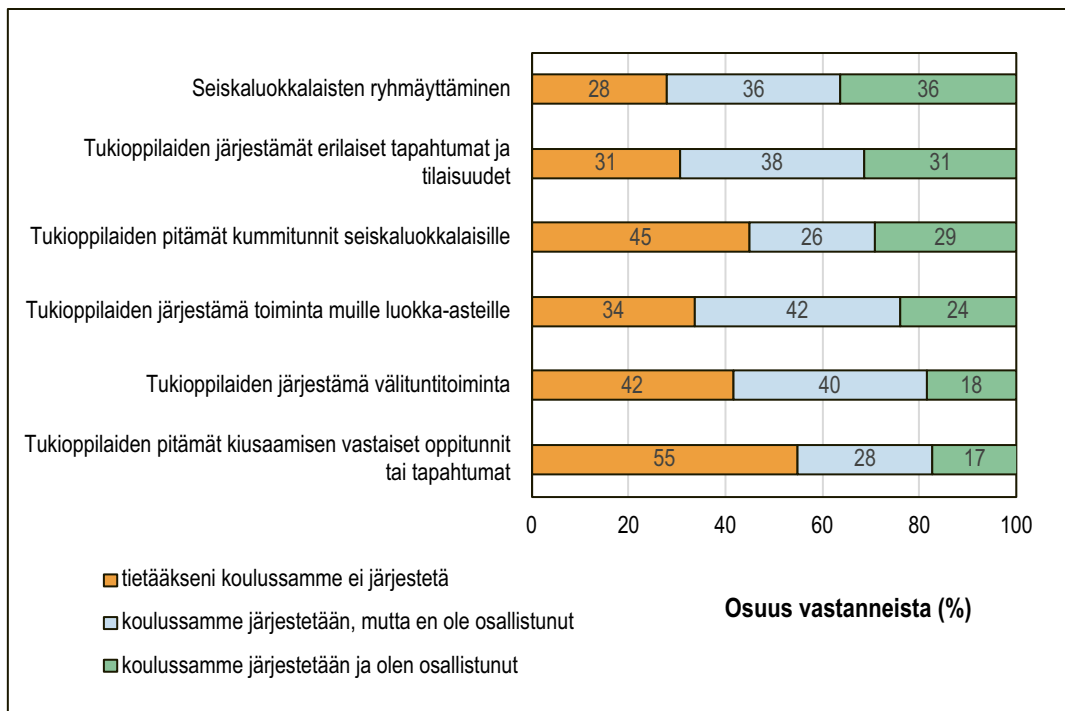
MLL:n ohjeiden mukaan tukioppilaiden rooli ei ole puuttua kiusaamiseen, vaan heidän tehtävänä on kertoa tietoonsa tulleesta kiusaamisesta koulun aikuiselle ja toimia kiusatun tukena. Henkilöstökyselyyn vastanneista lähes puolet (48 %) arvioi, että koulun henkilökunta tietää, mitä tukioppilailta voi ja mitä ei voi odottaa kiusaamisen ehkäisemisessä. Kolmetoista prosenttia vastaajista oli asiasta eri mieltä, ja kaksi viidesosaa ei ottanut selkeästi kantaa puolesta tai vastaan.

Tutuin tukioppilastoiminnan muoto kyselyyn vastanneille oppilaille oli seitsemännen luokan ryhmäyttämistoiminta, kummitunnit sekä tukioppilaiden järjestämät tapahtumat ja tilaisuudet (kuvio 35). Oppilaiden mukaan tukioppilaat järjestävät kouluissa vähiten kiusaamisen vastaisia oppitunteja sekä kaikille yhteistä välituntitoimintaa. Myös seiskaluokkalaisten kummitunteja 45 prosenttia vastaajista ei tiennyt omassa koulussa järjestettävän. Lähes kaikissa tukioppilaiden järjestämissä toiminnoissa suurin osa vastaajista tiesi, että toimintoja järjestetään omassa koulussa, mutta vähiten järjestetyistä toiminnoista oli osallistuttu muille luokka-asteille järjestettyyn toimintaan ja välituntitoimintaan. Näissä molemmissa kaksi viidesosaa vastaajista kyllä tiesi, että omassa koulussa niitä järjestetään, mutta he itse eivät olleet toimintaan osallistuneet.

88 Asteikko: 1 = ei kuulu koulumme tukioppilastoimintaan, 2 = toteutetaan tarvittaessa, 3 = kuuluu olennaisesti koulumme tukioppilastoimintaan, $p < 0,01$, $f = 0,63$

89 Tukioppilastoiminnan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä vähäinen (ka. 1,7), $p < 0,05$, $f = 0,46$

90 Tukioppilastoiminnan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä vähäinen (ka. 2,1), $p < 0,05$, $f = 0,38$



KUVIO 35. Oppilaiden tieto tukioppilaiden järjestämästä toiminnasta ja siihen osallistumisesta (n = 3 547–3 557)

Ne oppilaat, jotka tiesivät, ketkä omassa koulussa ovat tukioppilaita, tiesivät useammin toiminnasta ja osallistuivat siihen enemmän. Selkeimmin erot tulivat esille tukioppilaiden järjestämässä toiminnassa muille kuin seitsemäsluokkalaisille⁹¹ sekä tukioppilaiden järjestämissä tapahtumissa ja tilaisuuksissa⁹².

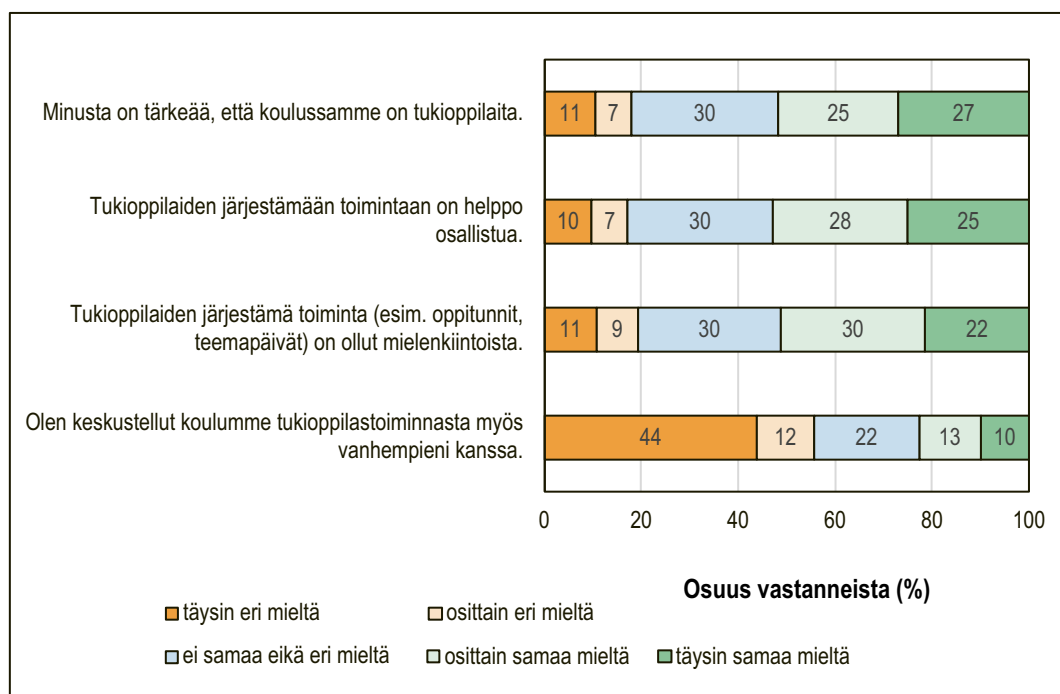
Mainittujen toimintojen lisäksi oppilaat saivat myös avovastauksessa kertoa, jos heidän koulussaan tukioppilaat järjestävät jotain muuta toimintaa. Maininnoissa nousivat esiin muun muassa erilaiset teemapäivät ja turnaukset, tukioppilastoiminnan esitleminen sekä välipalakioski. Myös kouluvierailujen yhteydessä tuotiin esiin erilaisia tukioppilaiden järjestämiä teemapäiviä, kahvioita ja muita tempauksia. Vaikka monet esiin tuoduista asioista onkin liitettävissä kuviossa 35 näkyviin asioihin, kertovat ne omalta osaltaan siitä, miten moninaista tukioppilaiden koulussa tekemä työ on.

91 Asteikko: 1 = tietääkseni koulussamme ei järjestetä, 2 = koulussamme järjestetään, mutta en ole osallistunut, 3 = koulussamme järjestetään ja olen osallistunut. Tietää, ketkä koulussa ovat tukioppilaita (ka. 2,1), ei tiedä, ketkä koulussa ovat tukioppilaita (ka. 1,6), $p < 0,001$, $f = 0,28$

92 Tietää, ketkä koulussa ovat tukioppilaita (ka. 2,2), ei tiedä, ketkä koulussa ovat tukioppilaita (ka. 1,8), $p < 0,001$, $f = 0,28$

Näkyvämpien toimintojen lisäksi MLL myös korostaa itsearvioinnissa tukioppilaiden roolia arjessa tapahtuvassa huomioimisessa ja osallistamisessa. Ryhmyttämisen lisäksi tärkeänä pidetään sitä, että tukioppilaat huomioivat koulun oppilaita, moikkailevat heitä ja huomioivat yksinäisiä oppilaita. Tukioppilaiden tehtäviksi MLL mainitsee myös kiusaamishavainnoista kertomisen sekä kiusatun tukemisen. Nämä asiat nousivat esille myös kouluvierailuissa, joissa haastatellut tukioppilaat kertoivat moikkailevansa koulun oppilaita sekä kertoneensa tietoonsa tulleista kiusaamistilanteista sekä toimineensa kiusatun tukena.

Yli puolet oppilaista koki tärkeäksi sen, että omassa koulussa on tukioppilaita (kuvio 36). Yhtä suuri osuus vastaajista myös koki, että toimintaan on helppo osallistua ja se on mielenkiintoista. Sen sijaan kotona koulun tukioppilastoiminnasta oli huoltajiensa kanssa puhunut vain viidennes oppilaista.



KUVIO 36. Oppilaiden näkemys tukioppilastoiminnan tärkeydestä ja siihen osallistumisen helpoudesta (n = 2 745–2 792)

Ne oppilaat, jotka tiesivät, ketkä omassa koulussa ovat tukioppilaita arvioivat tukioppilastoiminnan mielenkiintoisemmaksi (ka. 3,7) ja siihen osallistumisen helpommaksi (ka. 3,8) kuin ne oppilaat, jotka eivät tieneet, ketkä omassa koulussa olivat tukioppilaita⁹³. Tukioppilaat tuntevat oppilaat

⁹³ Tukioppilaiden järjestämä toiminta on mielenkiintoista (ka. 2,9), $p < 0,001$, $f = 0,34$, Tukioppilaiden järjestämään toimintaan on helppo osallistua (ka. 3,0), $p < 0,001$, $f = 0,32$

myös pitivät muita tärkeämpänä sitä, että omassa koulussa on tukioppilaita (ka. 3,8), ja he olivat keskustelleet koulunsa tukioppilastoiminnasta myös jonkin verran enemmän huoltajiensa kanssa (ka. 2,6) kuin ne oppilaat, jotka eivät tienneet, ketkä omassa koulussa olivat tukioppilaita⁹⁴.

Avoimissa vastauksissa oppilaat toivat esiin tukioppilastoiminnan tärkeyttä juuri ryhmäytymisen ja yhteishengen luomisen näkökulmasta. Toiminnan haasteena koettiin oppilaiden näkökulmasta olevan tukioppilaiden persoonallisuuden vaikutus toiminnan vaikuttavuuteen. Kaikkien tukioppilaiden ei koettu olevan erityisen helposti lähestyttäviä tai heidät nähtiin muuten etäisempinä ja tällöin heidän kanssaan toimiminen tai heidän järjestämiinsä tapahtumiin osallistuminen koettiin haastavana.

Toiminnan näkyminen huoltajille

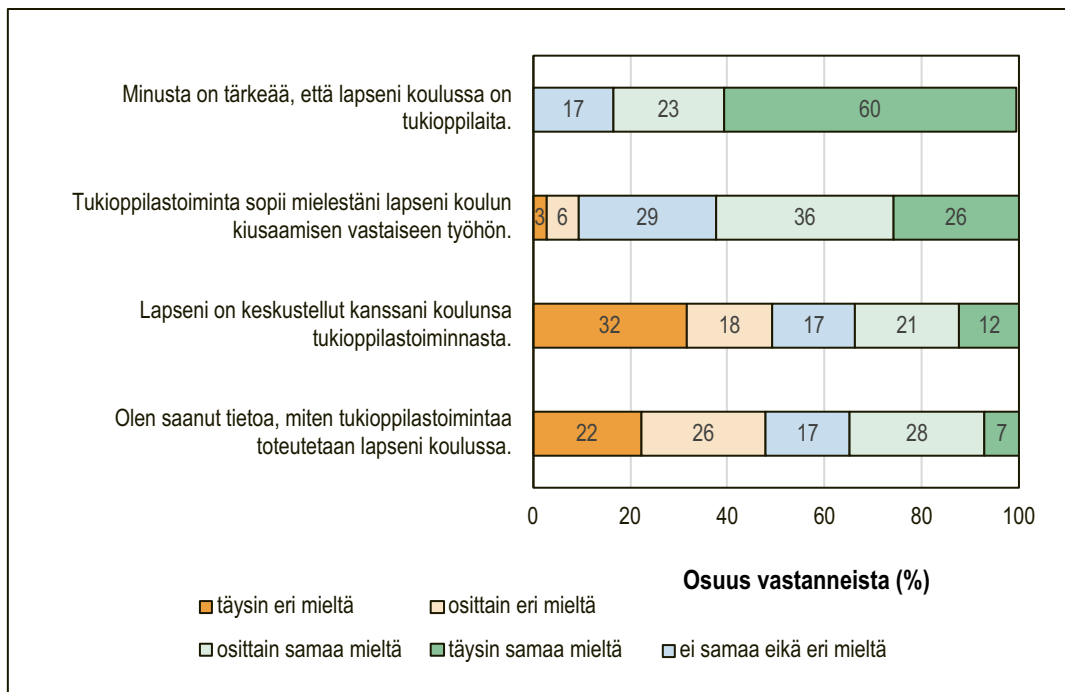
Itsearviointin mukaan huoltajien huomioiminen tukioppilastoiminnassa tapahtuu esimerkiksi siten, että tukioppilaat osallistuvat seiskaluokkalaisten vanhempainiltoihin, kertovat tukioppilastoiminnasta ja esimerkiksi esittelevät vanhemmille koulua. MLL:n mukaan tukioppilaat voivat myös osallistua kiusaamisteemaisen vanhempainillan toteutukseen ja kertoa esimerkiksi nuorten kokemuksia kiusaamisesta. Suoranaisia ohjeita tai suosituksia siitä, mitä tukioppilastoiminnasta tai sen toteutuksesta kouluissa olisi hyvä huoltajille kertoa, ei itsearviointissa kuvata, mutta tukioppilastoiminnan aloitukseen liittyvissä ohjeissa kehoitetaan kouluja suunnittelemaan tiedottaminen kouluyhteisölle ja huoltajille toiminnan alkaessa.

Koulujen henkilöstön vastausten mukaan tukioppilastoiminnasta viestiminen huoltajille oli vaihtelevaa. Yli puolet vastaajista oli samaa mieltä siitä, että huoltajille viestitään toiminnasta lukuvuoden aikana. Kuitenkin viidennes ei ottanut asiaan selkeää kantaa, ja vajaa neljännes (23 %) oli asiasta eri mieltä.

Kuten kuvioista 34 nähtiin, vain neljänneksessä kouluista tukioppilaiden osallistuminen vanhempainiltoihin kuului olennaisena osana koulun tukioppilastoimintaan ja alle puolessa kouluista sitä järjestettiin tarvittaessa. Huoltajakyselyyn vastanneista vain 11 prosenttia muisti, että tukioppilaita oli ollut vanhempainilloissa kertomassa toiminnasta. Lähes puolet (48 %) vastaajista ilmoitti, ettei tukioppilaita ole ollut vanhempainilloissa, ja loput eivät olleet asiasta varmoja.

Suurin osa huoltajakyselyyn vastanneista huoltajista koki, ettei ole saanut tietoa siitä, miten tukioppilastoimintaa järjestetään oman lapsen koulussa (kuvio 37). Vaikka huoltajat kokivat, etteivät he ole saaneet kovinkaan paljon tietoa koulun toteuttamasta tukioppilastoiminnasta, silti suurin osa huoltajista piti tärkeänä sitä, että lapsen koulussa on tukioppilaita. Yli puolet huoltajista myös koki, että tukioppilastoiminta sopii koulun kiusaamisen vastaiseen työhön.

⁹⁴ Minusta on tärkeää, että koulussamme on tukioppilaita (ka. 3,0), $p < 0,001$, $f = 0,33$, Olen keskustellut koulumme tukioppilastoiminnasta myös vanhempieni kanssa (ka. 1,9), $p < 0,001$, $f = 0,23$



KUVIO 37. Huoltajien näkemys koulun tukioppilastoiminnasta (n = 451–453)

Kyselyyn vastanneista huoltajista noin kaksi viidesosaa (43 %) tiesi, että oma lapsi on osallistunut tukioppilaiden järjestämään toimintaan. Neljännes huoltajista ilmoitti, ettei lapsi ole osallistunut tukioppilaiden järjestämään toimintaan ja kolmannes ei tiennyt, onko lapsi osallistunut toimintaan vai ei. Huoltajista seitsemän prosenttia ei tiennyt, onko oma lapsi tukioppilas vai ei, ja 16 prosenttia huoltajista ei myöskään tiennyt, onko oma lapsi hakenut tukioppilaaksi. Myös kuvion 37 mukaan vain kolmannes huoltajista on keskustellut koulun tukioppilastoiminnasta oman lapsensa kanssa. Tulosten mukaan vaikuttaa siltä, että huoltajat eivät saa kovinkaan kattavasti tietoa tukioppilastoiminnasta koululta tai omilta lapsiltaan.

Huoltajat, jotka tiesivät, että oma lapsi on osallistunut tukioppilaiden järjestämään toimintaan, arvioivat saaneensa enemmän tietoa tukioppilastoiminnan toteuttamisesta lapsensa koulussa (ka. 3,3) verrattuna niihin huoltajiin, jotka eivät tieneet, onko oma lapsi osallistunut tukioppilaiden järjestämään toimintaan (ka. 2,2)⁹⁵. Samoin ne huoltajat, jotka ilmoittivat, että tukioppilaita oli ollut vanhempainilloissa kertomassa toiminnasta, arvioivat tietävänsä paremmin tukioppilastoiminnan toteutumisesta kouluissa (ka. 3,9) kuin ne huoltajat, jotka ilmoittivat, ettei tukioppilaita ole vanhempainilloissa ollut (ka. 2,4)⁹⁶.

⁹⁵ $p < 0,001$, $f = 0,45$

⁹⁶ $p < 0,001$, $f = 0,45$

Jos oma lapsi oli osallistunut tukioppilaiden järjestämään toimintaan, oli sillä yhteyttä huoltajien arvioon tukioppilastoiminnan tärkeydestä ja sen sopivuudesta kiusaamisen vastaiseen työhön. Huoltajat, joiden lapsi oli osallistunut tukioppilaiden järjestämään toimintaan, arvioivat jonkin verran tärkeämmäksi sen, että oman lapsen koulussa on tukioppilaita (ka. 4,7), verrattuna niihin huoltajiin, joiden lapsi ei ollut osallistunut tukioppilaiden järjestämään toimintaan (ka. 4,2)⁹⁷. Nämä huoltajat myös pitivät tukioppilastoimintaa sopivampana koulun kiusaamisen vastaiseen työhön (ka. 4,1) kuin ne huoltajat, joiden lapsi ei ollut tukioppilaiden järjestämään toimintaan osallistunut (ka. 3,5)⁹⁸.

Huoltajat, joiden oma lapsi oli tukioppilas, ilmoittivat keskustelleensa oman lapsensa kanssa tukioppilastoiminnasta selvästi enemmän (ka. 4,3) kuin ne huoltajat, joiden lapsi ei ollut tukioppilas (ka. 2,5)⁹⁹. Samoin, jos huoltaja tiesi, että oma lapsi on osallistunut tukioppilaiden järjestämään toimintaan, kertoivat he keskustelleensa enemmän lapsen kanssa tukioppilastoiminnasta (ka. 3,5) verrattuna niihin huoltajiin, jotka eivät tieneet, onko lapsi osallistunut toimintaan vai ei (ka. 1,9)¹⁰⁰. Oman lapsen kanssa tukioppilastoiminnasta keskusteleminen oli myös yleisempää niiden huoltajien keskuudessa, jotka ilmoittivat, että tukioppilaita on ollut vanhempainilloissa kertomassa toiminnasta (ka. 3,5)¹⁰¹.

Jos kouluja ohjeistetaan tiedottamaan tukioppilastoiminnasta sen alkuvaiheessa, voi vuosittainen tiedottaminen unohtua, jolloin huoltajien tieto koulun tukioppilastoiminnasta jää vähäiseksi. Vaikka tukioppilastoiminta monessa koulussa pääsääntöisesti kohdistuu seitsemäsluokkalaisiin, olisi tärkeää tiedottaa toiminnasta myös muiden luokkien huoltajille, varsinkin jos tavoitteena on, että tukioppilastoiminta koulussa koskisi kaikkia koulun oppilaita. Vaikka tietoa tukioppilastoiminnasta ei huoltajilla aina ollut, olivat heidän mielikuvansa toiminnan tärkeydestä korkeita. Tämä voi omalta osaltaan selittyä tukioppilastoiminnan pitkällä perinteillä, jolloin vastaajat voivat arvioissaan miettiä omia tai muiden lastensa kokemuksia toiminnasta. Muutamassa huoltajien avovastauksessa mainittiinkin, että huoltaja oli aikoinaan ollut itse tukioppilas ja piti siksi toimintaa tärkeänä.

Menetelmän sopivuus kouluun

Lähes kaikki (98 %) henkilöstökyselyyn vastanneet kokivat tukioppilastoiminnan viitekehyksen sopivan koulunsa arvoihin ja ideologiaan. Yhdeksän kymmenestä vastaajasta myös arvioi toimintojen soveltuvan koulunsa käyttöön, ja lähes yhtä suuri osuus (88%) koki toimintojen soveltuvan sille ikäryhmälle, joilla he niitä käyttävät. Kymmenesosa vastaajista ei osannut ottaa selkeää kantaa toimintojen soveltuvuuteen tai niiden sopivuuteen ikäryhmälle.

97 $p < 0,001$, $f = 0,31$

98 $p < 0,001$, $f = 0,29$

99 $p < 0,001$, $f = 0,47$

100 $p < 0,001$, $f = 0,57$

101 Huoltajat, jotka eivät tieneet onko tukioppilaita ollut vanhempainilloissa kertomassa toiminnasta (ka. 2,5), $p < 0,001$, $f = 0,23$

Itsearviointinnissa MLL kuvaa tukioppilastoiminnan olevan vahvasti osa koulun hyvinvointityötä ja yksiä tärkeimpiä tekijöitä nuorten sosiaalisen ilmapiirin parantajana koulussa. Tukioppilastoiminnan arvoja ovat yhdenvertaisuus, nuoruuden arvostus, ilo, vapaaehtoisuus, luottamuksellisuus ja osallisuus. Tukioppilastoiminnan yleisten tavoitteiden voidaankin nähdä pohjautuvan perusopetuslakiin, jossa määritellään perusopetuksen tavoitteeksi tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.

Tukioppilastoiminnan voidaan nähdä edistävän myös seuraavia laaja-alaisen osaamisen tavoitteita: ajattelu ja oppimaan oppiminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, osallistuminen ja vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentuminen. Toiminnan tavoitteena on MLL:n mukaan toiset huomioivan käyttäytymisen edistäminen ja nuorten osallisuuden lisääminen koulussa, ongelmien ennaltaehkäiseminen sekä yksilön oma kehittyminen esimerkiksi sosiaalisia taitoja ja empatiakykyä lisäämällä.

MLL suosittelee tukioppilastoimintaa käyttäviä kouluja ottamaan toiminnan osaksi opetussuunnitelmaa. Näin tukioppilastoiminnalla olisi oma paikka virallisissa opetus- ja lukuvuosisuunnitelmissa. Monessa tukioppilastoimintaa käyttävässä koulussa oppilailla on mahdollisuus suorittaa tukioppilastoiminta valinnaisaineena.

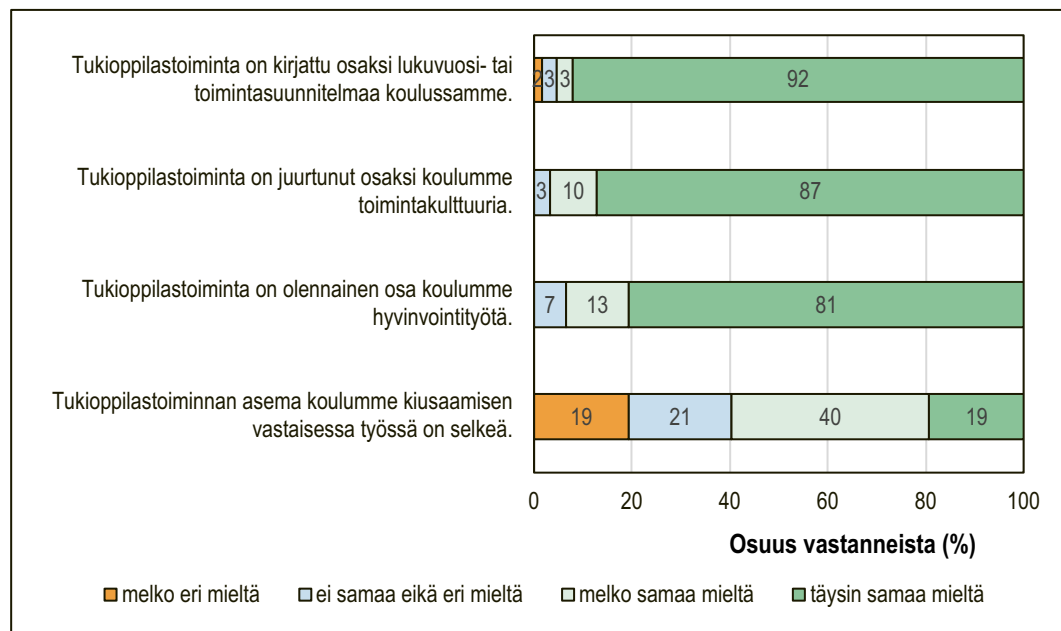
8.4 Juurrutettavuus

Tukioppilastoiminnan tavoitteellisuuden ja jatkuvuuden varmistamiseksi MLL kuvaa itsearviointinnissa, että se suosittelee tukioppilasohjaajille työparimallia. Näin tietotaito ei ole vain yhden ohjaajan varassa eikä siten poistu koulusta esimerkiksi ohjaajan vaihtaessa koulua. Työparimallilla myös vastuu tukioppilaiden ohjaamisesta jakautuu, ja tämän voidaan nähdä vähentävän ohjaajien kuormitusta ja siten myös ehkäisevän ohjaajien vaihtuvuutta. MLL myös kannustaa ohjaajia dokumentoimaan toimintaa esimerkiksi jaettuihin sähköisiin kansioihin, jolloin se on myöhemmin myös muiden saatavilla. Toiminnan jatkuvuuden kannalta MLL suosittelee kouluja kirjaamaan tukioppilastoiminnan koulun toimintasuunnitelmaan ja oppilashuoltosuunnitelmaan sekä myös kiusaamisen vastaisen työn suunnitelmaan. Koulujen on myös tehtävä tukioppilastoiminnan vuosikello ja tarkempi toimintasuunnitelma. Kun tukioppilastoiminta kirjataan koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan, tuo se toiminnalle jatkuvuutta. Toiminnan kirjaaminen kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan takaisi MLL:n itsearviointin mukaan toiminnalle myös riittävän resurssin ja jatkuvuuden.

Menetelmän sitominen osaksi koulun muuta hyvinvointityötä

Henkilöstökyselyyn vastanneiden kouluissa tukioppilastoiminta oli pääsääntöisesti ollut käytössä jo useita vuosia, osassa kouluissa lähes jo alkuajoista asti. Lähes kaikissa henkilöstökyselyyn vastanneiden kouluissa tukioppilastoiminta oli kirjattu osaksi koulun lukuvuosi- tai toimintasuunnitelmaa (kuvio 38). Suurimmassa osassa kouluja toiminnan koettiin juurtuneen

jo osaksi koulun toimintakulttuuria sekä olevan olennainen osa koulun hyvinvointityötä. Sen sijaan tukioppilastoiminnan rooli koulun kiusaamisen vastaisessa työssä oli joissakin kouluissa hieman epäselvä.



KUVIO 38. Henkilöstön näkemys tukioppilastoiminnan sitomisesta osaksi koulun muuta hyvinvointityötä (n = 62)

Vastaajat, joiden koulussa tukioppilastoiminnan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä oli merkittävä, arvioivat toiminnan olevan olennaisempi osa koulun hyvinvointityötä (ka. 4,9) kuin niissä kouluissa, joissa toiminnan rooli ennaltaehkäisyssä oli vähäinen (ka. 4,5)¹⁰². Ero oli selkeämpi siinä, miten tukioppilastoiminnan asema nähtiin koulun kiusaamisen vastaisessa työssä. Jos tukioppilastoiminnan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä oli koulussa merkittävä, arvioitiin sen asema koulun kiusaamisen vastaisessa työssä selkeämmäksi (ka. 4,0) kuin niissä kouluissa, joissa tukioppilastoiminnan rooli ennaltaehkäisyssä oli vähäinen (ka. 3,0)¹⁰³.

Kouluvierailuilla henkilöstön haastatteluissa korostui tukioppilastoiminnan vakiintuneisuus koulun toimintakulttuurissa, ja haastatteluissa todettiin, ettei henkilökunta muista milloin tukioppilastoiminta on aloitettu tai kuka aloitteen tukioppilastoiminnasta on tehnyt. Henkilökunta myös koki tukioppilastoiminnan olevan olennainen osa koulun toimintaa ja sen kuvattiin vaativan verrattain vähän ajallista panostusta koko koulun henkilökunnalta, koska toiminta oli jo niin sisällä koulun rakenteissa.

¹⁰² $p < 0,05$, $f = 0,43$

¹⁰³ $p < 0,01$, $f = 0,51$

MLL suosittelee, että tukioppilastoimintaa tehtäisiin yhteistyössä yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän kanssa. Tukioppilaita suositellaan kutsuttavaksi osaksi yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän tapaamisia, jossa he voisivat säännöllisesti kertoa omista näkemyksistään koulun hyvinvointityön edistämiseksi. Myös tukioppilastoiminnan oppaassa toiminnan järjestämiseksi koulussa kehoitetaan kouluja nivomaan tukioppilastyö koulun muuhun hyvinvointityöhön ja kuvaamaan se, millaista yhteistyötä tehdään oppilashuoltoryhmän kanssa sekä miten tukioppilastoiminta kirjataan koulun hyvinvointisuunnitelmaan. Tukioppilaiden osallistuminen koulun oppilashuoltoryhmään ei kuitenkaan noussut esille haastatteluissa tai muuten aineistossa. Tästä näkökulmasta tukioppilaiden roolia koulujen hyvinvointityössä voisi vielä kehittää.

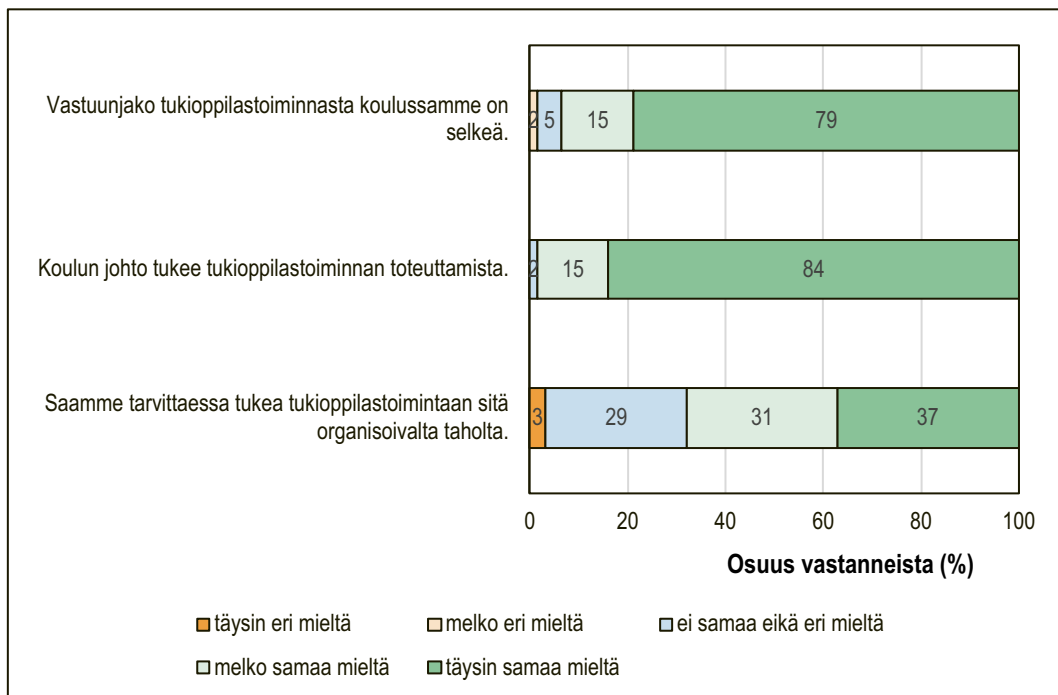
Menetelmän vastuunjako ja henkilöstön sitoutuneisuus

MLL:n itsearvioinnin mukaan tukioppilastoiminta tarvitsee johdon ja koko koulun henkilöstön tuen toimiakseen. Jokaisen kouluyhteisössä tulisi ymmärtää ohjelman tavoitteet ja toimintatavat. Koulun johdon tehtäväksi MLL määrittelee tukioppilastoiminnan ohjaajien tukemisen. Johto on myös vastuussa osallistavan kouluilmapiirin rakentamisesta ja siitä, että koulun henkilöstö tietää, mikä on tukioppilaiden rooli koulun kiusaamisen vastaisessa työssä. Tukioppilastoiminnan ohjaajan tehtävä on enemmänkin ohjauksellinen. Hän tukee tukioppilaiden ideointia, edistää niiden toteuttamista, fasilitoi toiminnan suunnittelua ja toimii yleisemmin nuorten tukena.

Tukioppilaiden vastuulla on toiminnan sisällön suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. Itsearvioinnin mukaan tukioppilaat osallistuvat myös uusien tukioppilaiden rekrytointiin ja valintaan. Haastateltaessa sekä koulun henkilökuntaa että tukioppilaita haastateltavat kertoivat tukioppilaiden roolin uusien valinnassa painottuvan toiminnan mainostamiseen, eivätkä tukioppilaat yhdessäkään vierailukoulussa osallistuneet uusien tukioppilaiden valintaan.

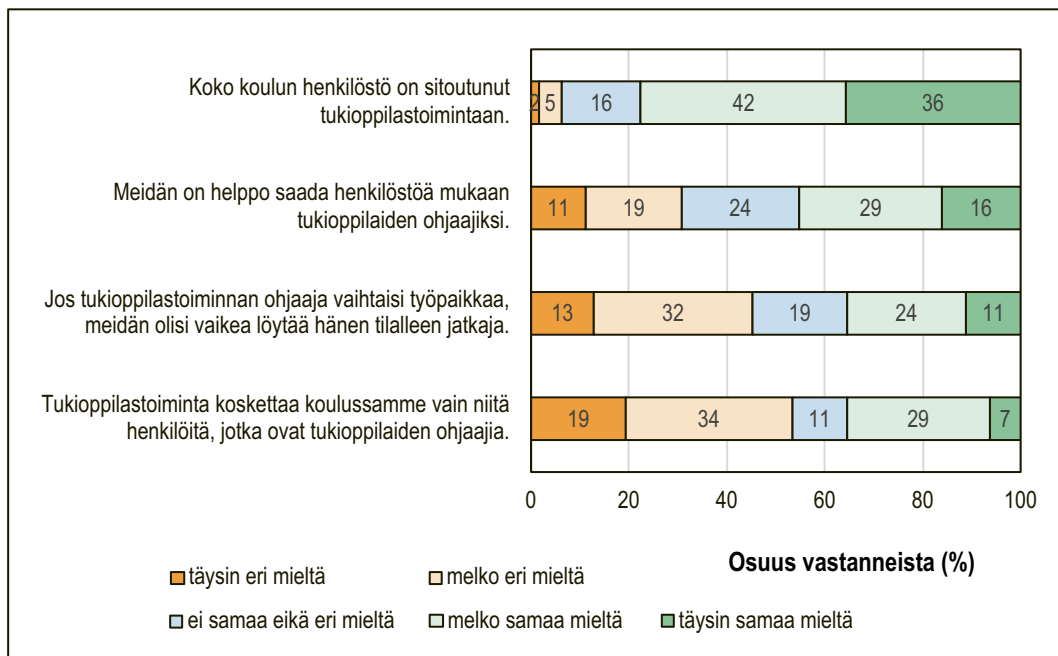
MLL:n mukaan tukioppilaiden rooli kiusaamisen vastaisessa työssä on ennen kaikkea ennaltaehkäisevä. Tukioppilaat sekä huomaavat tilanteita ja kertovat niistä eteenpäin, että puuttuvat tilanteisiin ja tukevat kiusattuja. Kiusaamistilanteiden selvittäminen on kuitenkin aina koulun aikuisten vastuulla, ei tukioppilaiden. Kouluvierailuissa haastatellut tukioppilaat kertoivatkin toimineensa sekä kiusaamistilanteisiin puuttujina, tiedon välittäjinä opettajille sekä uhrin tukijoina.

Henkilöstökyselyyn vastanneet olivat pääosin hyvin tyytyväisiä vastuunjakoon. Lähes kaikki vastaajat (98 %) kokivat, että koulun johto tukee tukioppilastoiminnan toteuttamista, ja 93 prosenttia piti myös oman koulun sisäistä vastuunjakoa toiminnasta selkeänä (kuvio 39). Vastaajien näkemykset MLL:ltä saatavasta tuesta jakoivat hieman enemmän vastaajien näkemyksiä, vaikka yli kaksi kolmasosaa (68 %) pitikin saamaansa tukea riittävänä.



KUVIO 39. Henkilöstön näkemys tukioppilastoiminnan vastuunjaosta (n = 61–62)

Henkilöstökyselyyn vastanneista lähes neljä viidesosaa (78 %) arvioi koko koulun henkilöstön olevan sitoutunut tukioppilastoimintaan (kuvio 40). Hieman alle puolet koki, että henkilöstöä on helppo saada mukaan tukioppilasohjaajiksi. Reilu kolmannes vastaajista kuitenkin koki, että jos tukioppilasohjaaja vaihtaisi työpaikkaa, olisi hänen tilalleen vaikea saada jatkaja. Lähes yhtä suuri osuus vastaajista (36 %) myös koki, että tukioppilastoiminta koskettaa heidän koulussaan vain niitä opettajia, jotka toimivat tukioppilasohjaajina.



KUVIO 40. Henkilöstön sitoutuneisuus tukioppilastoimintaan (n = 62)

Yläkouluissa työskentelevät vastaajat arvioivat tukioppilastoiminnan koskettavan koulussaan hieman selvemmin kaikkia opettajia, ei vain tukioppilaiden ohjaajia (ka. 3,8), verrattuna yhte-näiskouluissa työskenteleviin vastaajiin (ka. 3,1)¹⁰⁴. Kouluissa, joissa tukioppilastoimintaa oli ollut alle kymmenen vuotta, arvioitiin henkilöstön mukaan saaminen tukioppilastoiminnan ohjaa-jaksi (ka. 4,1) sekä mahdollisen jatkajan löytäminen työpaikan vaihdoksen vuoksi helpommaksi (ka. 3,9) kuin niissä kouluissa, joissa tukioppilastoimintaa oli käytetty jo yli kymmenen vuotta¹⁰⁵. Sillä, millainen rooli tukioppilastoiminnalla oli koulun kiusaamista ennaltaehkäisevässä työssä, oli myös yhteyttä siihen, miten helpoksi vastaajat kokivat henkilöstön mukaan saamisen ja uuden jatkajan löytämisen. Kouluissa, joissa tukioppilastoiminnalla nähtiin olevan merkittävä rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, koettiin myös henkilöstön mukaan saaminen toimintaan helpommaksi¹⁰⁶.

Henkilöstön sitoutuneisuus tuli esille myös kouluvierailujen yhteydessä. Tukioppilastoiminnassa mukana olleet opettajat ja muu henkilöstö painottivat sitä, että tukioppilasohjaajina olevat henki-löt ovat sitoutuneita työhönsä ja sitä kautta tuovat toimintaa tutuksi myös muulle henkilöstölle.

¹⁰⁴ Tukioppilastoiminta koskettaa koulussamme vain niitä henkilöitä, jotka ovat tukioppilasohjaajia -väite käännetty myön-teiseksi, $p < 0,05$, $f = 0,27$

¹⁰⁵ Meidän on helppo saada henkilöstöä mukaan tukioppilaiden ohjaajaksi (ka. 3,0), $p < 0,01$, $f = 0,43$; Jos tukioppilastoi-minnan ohjaaja vaihtaisi työpaikkaa, meidän olisi vaikea löytää hänen tilalleen jatkaja -väite käännettynä myönteiseksi, $p < 0,01$, $f = 0,43$

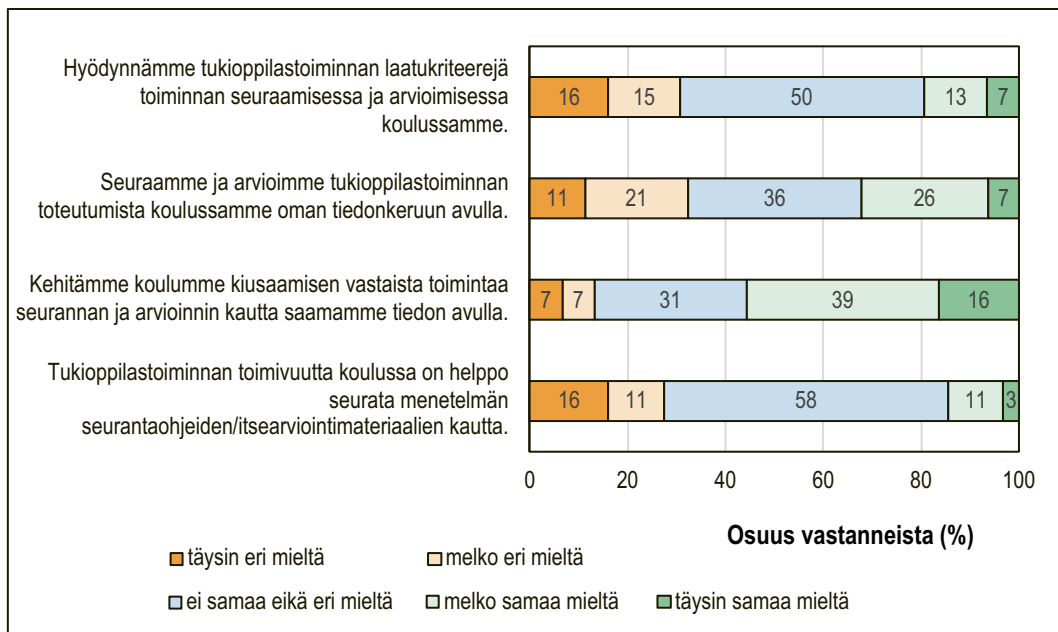
¹⁰⁶ Meidän on helppo saada henkilöstöä mukaan tukioppilaiden ohjaajiksi: tukioppilastoiminnan rooli kiusaamisen ennalta-ehkäisyssä merkittävä (ka. 3,5), tukioppilastoiminnan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä vähäinen (ka. 2,0), $p < 0,001$, $f = 0,65$. Jos tukioppilastoiminnan ohjaaja vaihtaisi työpaikkaa, meidän olisi vaikea löytää hänen tilalleen jatkaja -väite käännettynä myönteiseksi: tukioppilastoiminnan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä merkittävä (ka. 3,5), tukioppilas-toiminnan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä vähäinen (ka. 1,9), $p < 0,001$, $f = 0,68$.

Tukioppilasohjaajat olivat haastatelluissa kouluissa olleet toiminnassa pitkään ja halusivat myös jatkossa toimia ohjaajina. Toiminnan kannalta on hyvä, että tukioppilasohjaajat ovat sitoutuneita työhönsä, mutta heidän jaksamisensa ja toiminnan jatkuvuuden kannalta kouluissa olisi hyvä pohtia myös sitä, voisiko tukioppilaiden ohjaajien vaihtuvuutta olla useammin tai vastuuta kierrättää eri henkilöillä, jolloin toiminta tulisi tutummaksi useammalle henkilölle ja samalla sitouttaisi paremmin koko henkilöstöä. Kyselyyn vastanneissa kouluissa 44 prosentissa tukioppilastoiminnasta oli vastuussa vain yksi henkilö.

Toiminnan arviointi ja kehittäminen

Tukioppilasohjaajan koulutuksessa käydään yhteisesti läpi tukioppilastoiminnan tavoitteet ja laatukriteerit. MLL pitää toiminnan säännöllistä arviointia tärkeänä ja tarjoaa tukioppilastoimintaa käyttäville kouluille itsearviointiohjeet, joiden avulla koulut voivat kartoittaa omaa tukioppilastoimintaansa ja sen kehittämistarpeita. Itsearviointia suositellaan tehtäväksi vuosittain. Itsearviointiohjeet pohjautuvat MLL:n tukioppilastoiminnan laatusuosituksille, joissa on tarkempia täsmennyksiä tukioppilaiden ja tukioppilasohjaajien koulutukseen ja tehtävien sisältöön sekä tukioppilastoiminnan asemaan koulussa. Itsearviointilomakkeessa koulun henkilöstö arvioi omaa tukioppilastoimintaansa seitsenportaisella asteikolla. Arvioinnin kohteina ovat tukioppilastoiminnan perusteet, koulun tuki ja toiminnan organisointi sekä tukioppilasohjaajan ja tukioppilaiden toiminta.

Karvin keräämän aineiston perusteella näyttää siltä, että tukioppilastoiminnan laatukriteerejä ei hyödynnetä tukioppilastoimintaa käyttävissä kouluissa kovinkaan aktiivisesti (kuvio 41). Vain viidennes vastaajista ilmoitti käyttävänsä laatukriteerejä toimintansa seuraamisessa ja arvioinnissa. Koulujen oma tiedonkeruu toiminnan arvioinnissa oli hieman yleisempää, mutta sitäkin teki vain kolmannes vastaajista. Menetelmän seurantaohjeiden ja itsearvioinnin hyödyntäminen toiminnan arvioinnissa oli vastaajien mukaan melko vähäistä. Vaikka vastausten perusteella selkeitä malleja toiminnan seurantaan ja arviointiin ei vaikuttanut olevan, ilmoitti kuitenkin yli puolet vastaajista kehittävänsä koulunsa kiusaamisen vastaista toimintaa seurannan ja arvioinnin kautta saamansa tiedon kautta.



KUVIO 41. Henkilöstön näkemys tukioppilastoiminnan seuraamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä (n = 61–62)

Tukioppilastoiminnan arviointiin liittyvät asiat tulivat esille myös kouluvierailujen yhteydessä. Haastatteluissa kouluissa ei tukioppilaiden mukaan ollut systemaattista toiminnan arviointia tai palautteen keräämistä tukioppilastoiminnasta. Pääsääntöisesti palaute saatiin toiminnassa mukana olleilta oppilailta suullisesti tapahtumien yhteydessä ja myös tukioppilaat antoivat toiminnasta suullista palautetta tukioppilasohjaajille. Myöskään henkilöstön haastatteluissa systemaattinen tiedon kerääminen ja toiminnan arviointi eivät tulleet selvästi esiin. Tukioppilastoiminnalla on monessa koulussa jo pitkät perinteet, joiden mukaan toimintaa vuosittain toteutetaan. Vanhat toimintatavat on koettu toimiviksi, joten niille ei ole nähty muutostarvetta. Tuttujen toimintatapojen käyttäminen voi kuitenkin vaikuttaa siihen, ettei toimintaa muisteta arvioida tai kehittää.

Myös itsearvioinnissa MLL on nostanut tämän esiin tukioppilastoiminnan yhtenä kehittämis-kohtana. Tukioppilastoimintaa pitkään jatkaneissa kouluissa voi heidän mukaansa olla haasteena se, ettei perinteitä uskalleta rikkoa, jolloin tukioppilaiden omatoimisuus jää kapeaksi. Ohjaajalta vaaditaankin tässä tapauksessa aikaa ja rohkeutta, jotta hän uskaltaa rakentaa toiminnan juuri kunkin vuoden tukioppilaiden näköiseksi.

Henkilöstökyselyyn vastanneita pyydettiin myös kertomaan, mitkä asiat ovat heidän mielestään edistäneet tukioppilastoiminnan käyttöä omassa koulussa. Selkeimmin vastauksissa nousi esiin henkilöstön sitoutuneisuus, johdon tuki sekä toiminnan jatkuvuus ja siirtyminen osaksi koulun toimintakulttuuria.

”Henkilöstön tuki, hyvät resurssit (aika ja raha). 8.lk tukioppilastunti on lukujärjestyksessä säännöllisenä oppituntina muun toiminnan lisäksi. Opettajan ja kuraattorin yhteistyö tukioppilaiden ohjaajina.”

”Suunnitelmallisuus. Hyvä ohjaavat opettajat. Koko koulun tuki toiminnalle.”

”Se on jo osa koulun toimintakulttuuria. Motivoituneet ohjaajat mahdollistavat toiminnan.”

Tukioppilastoiminnan estävinä tekijöinä mainittiin useimmiten korona ja sen vaikutus yhteisen toiminnan järjestämiseen. Muissa maininnoissa tuotiin esiin vaikeus löytää innokkaita tukioppilasohjaajia sekä yhteisen suunnitteluajan löytäminen. Muutamia mainintoja tuli myös opettajien haluttomuudesta luovuttaa omia tuntejaan tukioppilaiden pitämille tunneille tai muuhun toimintaan.

”Meillä on tukioppilastoiminta ollut pysähdyksissä muutaman vuoden, kun toimintaa vetänyt opettaja on ollut virkavapaalla ja ei ole saatu asiaan innostunutta jatkajaa.”

”Toiminta ollut jatkuvaa mutta ohjaajien tukioppilaiden kanssa toteutunut toiminnan suunnittelu aika hyvin rajallista.”

8.5 Tuloksellisuus

Tukioppilastoiminnan vaikuttavuudesta on tehty tieteellisiä julkaisuja, opinnäytetöitä, verkkojulkaisuja sekä kerätty tietoa omaan käyttöön. MLL kerää toistuvasti tietoa tukioppilastoiminnasta, esimerkiksi koulutusten määrästä, niihin osallistuvien määrästä ja tyytyväisyydestä koulutukseen, tukioppilaskoulujen sekä niissä olevien ohjaajien määrästä. Tietoa kerätään myös tukioppilaiden kokemasta hyödystä sekä muiden oppilaiden kokemuksia tukioppilastoiminnan hyödyistä. Lisäksi tukioppilaiden aktiivisuutta kiusaamiseen puuttumiseen tarkastellaan verrattuna muiden oppilaiden aktiivisuuteen puuttua kiusaamiseen. Oppilailta kerätään tietoa hyvinvointikyselyllä sekä tukioppilaskyselyllä. Hyvinvointikysely on käytössä vain osalla kouluista, ja koulut voivat halutessaan tilata sen käyttöönsä. Hyvinvointikyselyyn vastaavat kaikki tukioppilastoimintaa käyttävien koulujen oppilaat, ja siinä tarkastellaan esimerkiksi oppilaiden kokemuksia osallisuudesta, kiusaamisesta sekä tukioppilastoiminnasta. Lisäksi koulurekisterin kautta kerätään tietoa vähintään joka toinen vuosi, jossa koulut vastaavat laatukriteereitä määrittäviin kysymyksiin.

MLL raportoi vuosittain rahoituksen myöntävälle Sosiaali- ja terveysjärjestöjen avustuskeskus (STEA) toimintansa vaikuttavuudesta. Toistuvasti kerättyä palautetta, kuten koulutuspalautteita, MLL tarkastelee laadun näkökulmasta jokaisen koulutuksen jälkeen. Oppilaille toteutettavan hyvinvointikyselyn ensimmäinen koontiraportti vuosilta 2018–2020 julkaistiin alkuvuodesta 2021. MLL julkaisee myös verkkosivuillaan tuloksia tukioppilastoiminnan vaikuttavuudesta.

MLL hyödyntää kerättyä tietoa oman toimintansa kehittämiseksi. Esimerkiksi tukioppilaskyselyistä ja koulurekisteriin tehdyistä vastauksista tehdään yhteenvetoa, jotka muokataan arviointiluokiksi koulujen vahvuudesta tukioppilastoiminnan kouluina. Tätä tietoa MLL:n piirit hyödyntävät arvioidessaan, mitkä alueen koulut tarvitsevat erityisesti tukea.

MLL:n keräämän aineiston mukaan tukioppilastoiminnalla voidaan nähdä olevan vaikutuksia koko kouluyhteisöön. Tulosten mukaan tukioppilaat toimivat aktiivisesti seitsemäsluokkalaisten kaverisuhteiden ja kouluviihtyvyyden parantamiseksi. Oppilaat olivat MLL:n keräämän aineiston mukaan olleet pääsääntöisesti tyytyväisiä oman koulunsa tukioppilaiden toimintaan ja kokivat heidän toimintansa tärkeäksi. MLL:n itsearviointin mukaan myös tukioppilaat ovat kokeneet hyötyvänsä toiminnasta. Tulosten mukaan he olivat kokeneet saaneensa valmiuksia ryhmässä toimimiseen ja ryhmien ohjaukseen, kiusaamisen ehkäisyyn, itsetuntemukseen ja vuorovaikutustaitoihin sekä yhdenvertaisuuteen. Sekä tukioppilaat että tukioppilaiden ohjaajat arvioivat MLL:n keräämän aineiston pohjalta tukioppilaista olleen eniten hyötyä 7.-luokkalaisten ryhmäytymisessä ja koulun yhteisöllisen ilmapiirin edistämiseksi. Tukioppilaat itse näkivät roolinsa vahvana myös oppilaiden äänen esiin tuomisessa, kun vastaavasti tukioppilasohjaajat toivat esiin heidän roolinsa tärkeyden kiusaamisen huomaamisessa.

Karvin toteuttaman henkilöstökyselyn mukaan tukioppilastoiminnan nähdään tukevan koulun yhteisöllisyyttä sekä ennaltaehkäisevän kiusaamista. Henkilöstökyselyyn vastanneista lähes kaikki vastaajat (97 %) kokivat, että tukioppilastoiminta vahvistaa oman koulun yhteisöllisyyttä. Tukioppilastoiminnan kiusaamisen ennaltaehkäisyssä koki auttavan 87 prosenttia vastaajista.

Kouluissa, joissa tukioppilastoiminnan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä koettiin merkittävänä, arvioitiin myös sen vaikutus yhteisöllisyyden vahvistamisessa (ka. 5,0) sekä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä (ka. 4,7) paremmaksi kuin niissä kouluissa, joissa tukioppilastoiminnalla nähtiin olevan vähäinen rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä¹⁰⁷. Myös kouluissa, joissa tukioppilastoiminnan asema koulun kiusaamisenvastaisessa työssä oli selkeä¹⁰⁸, arvioitiin toiminnan merkitys sekä yhteisöllisyyden vahvistamisessa (ka. 4,9) että kiusaamisen ennaltaehkäisyssä (ka. 4,7) paremmaksi verrattuna niihin kouluihin, joissa vastaajien mielestä tukioppilastoiminnan asema kiusaamisen vastaisessa työssä ei ollut selkeä¹⁰⁹.

Toteutetuissa haastatteluissa sekä henkilöstö että oppilaat kokivat tukioppilastoiminnalla olleen positiivinen vaikutus koulun yhteisöllisyyden rakentamisessa. Yhteisellä toiminnalla koettiin olevan vaikutusta siihen, että oppilaat ja henkilöstö oppivat tuntemaan toisensa paremmin. Toki haastatellut myönsivät, että on vaikea arvioida, mikä on juuri tukioppilastoiminnan vaikutusta.

Henkilöstö sai avovastauksella kertoa, millaisia myönteisiä ja kielteisiä vaikutuksia he ovat tukioppilastoiminnan käytöllä koulussaan havainneet. Henkilöstö tunnisti vahvasti tukioppilastoiminnan roolin 7.-luokkalaisten ryhmäytymisessä ja yhteishengen rakentamisessa. Monissa

107 Tukioppilastoiminta vahvistaa koulumme yhteisöllisyyttä (ka. 4,6), $p < 0,01$, $f = 0,59$; Tukioppilastoiminta auttaa ennaltaehkäisemään kiusaamista koulussamme (ka. 3,8), $p < 0,001$, $f = 0,95$

108 Väite "Tukioppilastoiminnan asema koulumme kiusaamisenvastaisessa työssä on selkeä" luokiteltuna kolmeen: 1 = eri mieltä, 2 = ei samaa eikä eri mieltä, 3 = samaa mieltä

109 Tukioppilastoiminta vahvistaa koulumme yhteisöllisyyttä (ka. 4,4), $p < 0,01$, $f = 0,48$; Tukioppilastoiminta auttaa ennaltaehkäisemään kiusaamista koulussamme (ka. 3,8), $p < 0,001$, $f = 0,73$

vastauksissa korostettiin tukioppilaiden roolia koko koulun yhteishengen sekä osallisuuden lisäämisessä erilaisten tapahtumien kautta. Osa vastaajista mainitsi myös tukioppilaiden omien sosiaalisten taitojen kehittymisen toiminnan ansiosta. Tukioppilastoiminnan merkitys kiusaamista ennaltaehkäisevässä työssä tuli kuitenkin esille vain muutamissa vastauksissa.

”Yhteistä toimintaa, yhteisöllisyys ja me-henki kasvaa. Estää syrjäytymistä.”

”Edesauttanut luokkien ryhmäytymistä. Tukioppilaat ovat oppineet vastuunottoa, yhteisöllisyyden tukemista.”

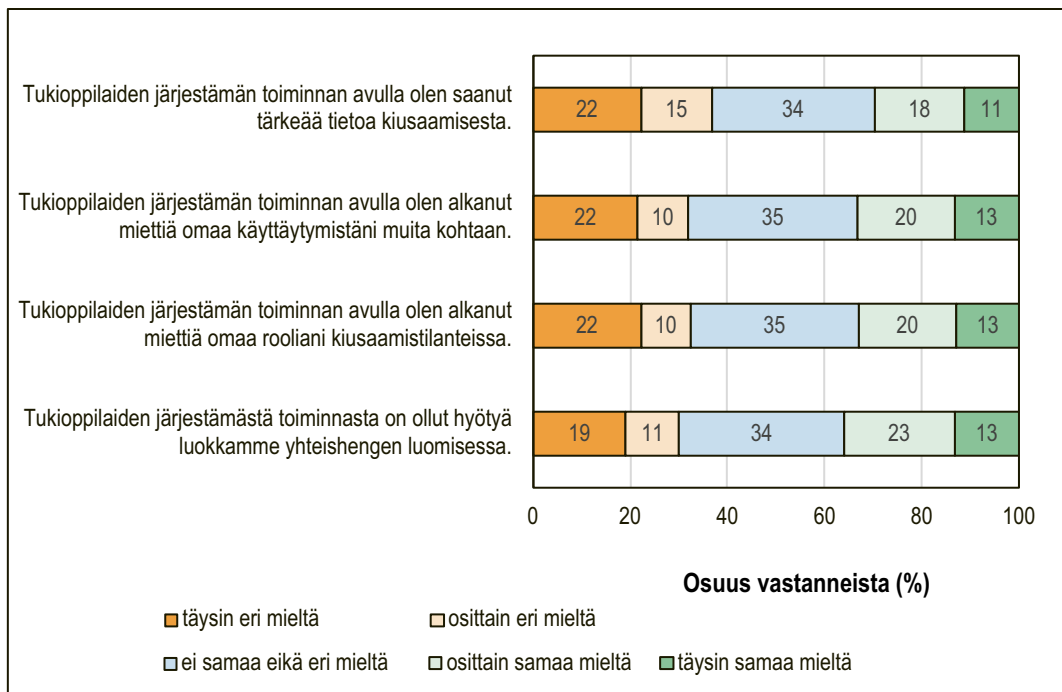
”Ryhmäytyminen on helpottunut. Sosiaaliset taidot ovat kehittyneet. Kiusaamiseen päästään paremmin puuttumaan ja aikaisemmassa vaiheessa.”

”Tukioppilaat huomaavat esimerkiksi välitunneilla tilanteita, jotka aikuisilta saattaisivat jäädä huomaamatta.”

Tukioppilastoiminnan huonoja vaikutuksia mainittiin vain muutamia. Vastauksissa tuotiin esiin toiminnan huonoina puolina sitä, etteivät kaikki halukkaat aina pääse tukioppilaiksi. Joskus tukioppilaiden sopimaton käyttäytyminen on myös aiheuttanut ongelmia. Huonoina puolina vastauksissa mainittiin myös se, että oppilaat ovat toiminnan vuoksi poissa oppitunneilta sekä ohjaajalle maksettavan korvauksen pienuus suhteessa siihen käytettävään työaikaan.

Oppilaiden ja huoltajien kokemukset

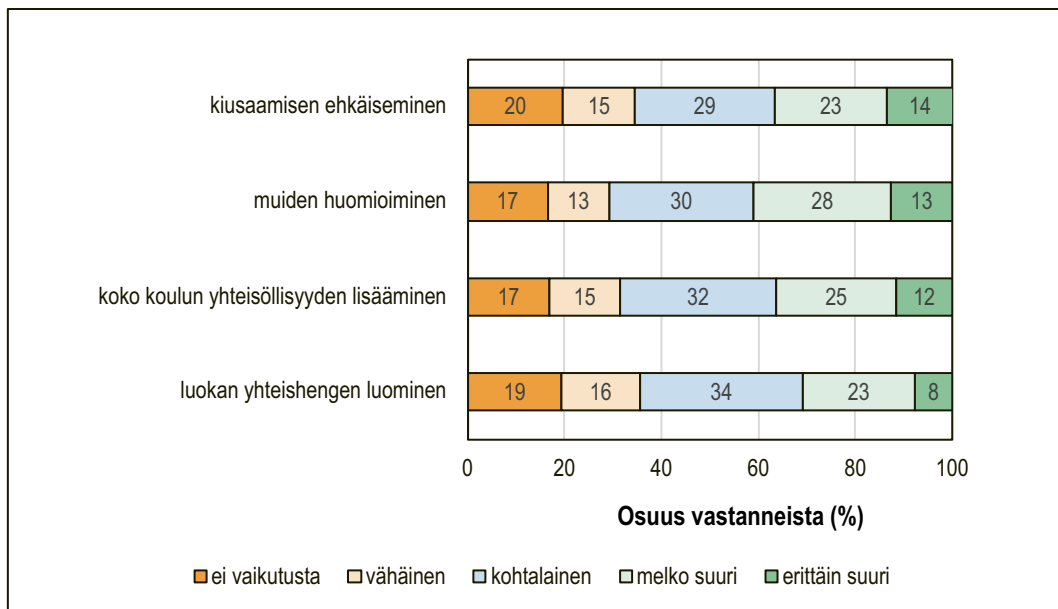
Karvin toteuttamassa oppilaskyselyssä kysyttiin oppilaiden näkemystä siitä, millaisena he kokevat tukioppilastoiminnan kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Reilu kolmannes oppilaista koki tukioppilastoiminnasta olleen hyötyä luokan yhteishengen luomisessa (kuvio 42). Lähes samansuuruiset osuudet vastaajista kokivat myös, että tukioppilaiden järjestämän toiminnan avulla he ovat alkaneet miettiä omaa käyttäytymistään muita kohtaan sekä omaa rooliaan kiusaamistilanteissa. Vastaajista 29 prosenttia koki saaneensa tukioppilaiden järjestämän toiminnan avulla tärkeää tietoa kiusaamisesta. Vastaajista kuitenkin lähes yhtä suuret osuudet ovat kaikista väittämistä eri mieltä. Myöskään kolmannes oppilaista ei osannut ottaa selkeää kantaa puolesta tai vastaan.



KUVIO 42. Oppilaiden näkemys tukioppilaiden järjestämästä toiminnasta (n = 2 761–2 781)

Se, ettei tukioppilaiden järjestämän toiminnan merkitys kiusaamisen vastaisessa työssä näyttäydä oppilaille kovin selkeänä, voi omalta osaltaan johtua siitä, että monessa koulussa kiusaamisen vastaisten tuntien tai tapahtumien järjestäminen ei kuulunut tukioppilaiden tehtäviin eivätkä oppilaatkaan tiedäneet, että niitä omassa koulussa järjestetään (ks. luku 8.1, kuviot 34 ja 35).

Oppilaita pyydettiin myös arvioimaan, mikä heidän mielestään on tukioppilaiden järjestämän toiminnan merkitys koulun ja luokan yhteisöllisyydessä, muiden huomioimisessa sekä kiusaamisen ehkäisemisessä (kuvio 43). Kaksi viidesosaa vastaajista piti tukioppilastoiminnan merkitystä joko erittäin suurena tai suurena muiden huomioimisessa. Reilu kolmannes vastaajista piti toiminnan merkitystä suurena myös kiusaamisen ehkäisemisessä sekä koko koulun yhteisöllisyyden lisäämisessä. Vastaajien eriävistä näkemyksistä kertoo toisaalta se, että viidennes vastaajista ei kokenut tukioppilaiden järjestämällä toiminnalla olevan mitään merkitystä kiusaamisen ehkäisemiseen tai luokan yhteishengen luomiseen. Noin kolmannes vastaajista arvioi tukioppilastoiminnalla olleen kohtalainen merkitys kaikkiin kysyttyihin asioihin.



KUVIO 43. Oppilaiden näkemys tukioppilaiden järjestämän toiminnan merkityksestä yhteisöllisyyteen ja kiusaamiseen liittyvissä asioissa (n = 2 735–2 749)

Oppilaat, jotka tiesivät, ketkä heidän koulussaan ovat tukioppilaita, arvioivat myös tukioppilaiden järjestämän toiminnan merkityksen kaikissa kysytyissä asioissa suuremmaksi kuin ne oppilaat, jotka eivät tieneet, ketkä omassa koulussa toimivat tukioppilaina¹¹⁰.

Oppilailta kysyttiin myös mikä heidän mielestään tukioppilastoiminnassa on hyvää ja vastaavasti, mikä siinä ei heidän mielestään toimi. Tukioppilastoiminnan hyvinä puolina nostettiin useimmin esiin tukioppilaiden pitämät tapahtumat ja teemapäivät sekä ryhmäytymistunnit. Tukioppilaiden järjestämällä toiminnalla nähtiin olevan sekä oman luokan että koko koulun yhteisöllisyyttä lisäävä vaikutus. Vastauksissa tuotiin myös esiin tukioppilaiden rooli oppilaiden yleisenä tukena ja turvana, jos kaipaa apuja tai neuvoja. Myös kiusaamisen vastaisessa työssä oppilaat näkivät tukioppilailta olevan merkitystä, erityisesti silloin, jos ei uskalla kertoa aikuiselle kiusaamisesta.

”Erilaiset teemapäivät ja tapahtumat, kuten ryhmäytymispäivä ovat kivoja.”

”Niille voi kertoa, jos sinua on kiusattu, jos et uskalla sanoa opettajalle.”

”Se tieto siitä, että on aina joku kelle voi mennä puhumaan, jos joku mietityttää.”

¹¹⁰ Asteikko: 1 = ei vaikutusta, 2 = vähäinen, 3 = kohtalainen, 4 = melko suuri, 5 = erittäin suuri. Kiusaamisen ehkäiseminen: tietää, ketkä koulussa ovat tukioppilaita (ka. 3,2), ei tiedä, ketkä koulussa ovat tukioppilaita (ka. 2,5), $p < 0,001$, $f = 0,26$; muiden huomioiminen: tietää, ketkä koulussa ovat tukioppilaita (ka. 3,4), ei tiedä, ketkä koulussa ovat tukioppilaita (ka. 2,6), $p < 0,001$, $f = 0,31$; koko koulun yhteisöllisyyden lisääminen: tietää, ketkä koulussa ovat tukioppilaita (ka. 3,2), ei tiedä, ketkä koulussa ovat tukioppilaita (ka. 2,5), $p < 0,001$, $f = 0,28$; luokan yhteishengen luominen: tietää, ketkä koulussa ovat tukioppilaita (ka. 3,1), ei tiedä, ketkä koulussa ovat tukioppilaita (ka. 2,4), $p < 0,001$, $f = 0,27$.

"Tukioppilaat luovat esimerkiksi luokkiin parempaa yhteishenkeä erilaisilla toiminnoilla ja yhdessä tekemistä, jotta kaikilla on turvallinen ja kiva olla luokkansa kanssa."

Tukioppilastoiminnan huonoina puolina oppilaat toivat esiin esimerkiksi tuntien tai tapahtumien toteutukseen liittyviä asioita. Kaikki eivät pitäneet tukioppilaiden järjestämästä toiminnasta, ja osan mielestä sitä ei ollut järjestetty riittävästi. Osa vastaajista toi esille, ettei edes tiedä, onko omassa koulussa tukioppilastoimintaa. Monet vastaajat toivat myös esiin sen, etteivät tukioppilaat puhu riittävästi kiusaamisesta tai eivät todellisuudessa auta kiusaamistilanteissa.

"Ei oikein ole ollut paljoa tukioppilastoimintaa meidän koulussa."

"Emme vietä tarpeeksi aikaa tukioppilaiden kanssa, eikä moni edes tiedä kuka on hänen luokan tukioppilas."

"He eivät välttämättä onnistu aina lisäämään yhteishenkeä."

"Koulussamme päivät tapahtumat on suunniteltu hyvin, mutta kiusaamisvastaisia tapahtumia on ollut aika vähän. Mielestäni tukioppilaiden pitäisi puhua paljon kiusaamisesta ja siitä, miten sitä voisi estää."

Myös huoltajia pyydettiin kertomaan sekä myönteisistä että kielteisistä kokemuksistaan tukioppilastoiminnasta. Osa huoltajista kertoi, ettei heillä ole toiminnasta mitään kokemusta, koska eivät ole kuulleet siitä koulusta tai omalta lapseltaan. Useimmiten huoltajat nostivat tukioppilastoiminnan hyvinä puolina sen yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tukevan toiminnan. Vastaajat mainitsivat tukioppilaiden järjestävän erilaisia tilaisuuksia ja tapahtumia sekä olevan uusien seiskaluokkalaisten tukena. Huoltajien vastauksissa tuli esiin myös tukioppilaiden vertaistuki ja heidän roolinsa auttaa ja tukea mahdollisissa kiusaamistilanteissa. Osalla huoltajista oli myös omia kokemuksia tukioppilaana toimimisesta.

"Hienoa on, että lapset ja nuoret saavat ottaa vastuuta: ajattelen, että kynnys kertoa koulukaverille kiusaamisesta on matalampi kuin kertominen aikuiselle. Tieto kiusaamisesta voi mennä eteenpäin aikuisille myös tätä kautta."

"Lapseni on kertonut, että tukioppilaita on osallistunut heidän oppitunneilleen ja heidän kanssaan on voinut tehdä yhdessä asioita. Näiltä vanhemmilta oppilailta on voinut myös kysyä mieltä askarruttavista asioista, joita uuteen kouluun siirtyminen on tuonut. Mitä ei nähtävästi ole kehdannut jostain syystä kysyä opettajalta."

"Saanut lapsen innostumaan koulun yhteisestä tekemisestä."

Tukioppilastoiminnan kielteisissä puolissa huoltajat nostivat esiin sekä toiminnan toteutukseen että tukioppilaisiin liittyviä asioita. Osa vastaajista piti harmillisena sitä, etteivät kaikki halukkaat oppilaat pääse tukioppilaiksi. Osa huoltajista myös nosti esiin huolen siitä, onko tukioppilaiksi valittu sopivia henkilöitä. Huoltajien vastauksissa nousi esiin myös toive siitä, että tukioppilaat ottaisivat aktiivisempaa roolia kiusaamisesta puhumisessa ja siihen puuttumisessa.

”Tukioppilaat tarvitsevat aikuisilta, mm. kuraattori, enemmän rohkaisua ja tukea itselleen sekä keskustelua vaikeista tilanteista oppilaiden kesken.”

”Tukioppilaina on myös sellaisia oppilaita, jotka kiusaavat ja arvostelevat muita. Osa tukioppilaisista ei tunne minkäänlaista empatiaa toisia kohtaan. Tukioppilaiksi pitäisi päästää vain sellaisia, joihin voi tukeutua vaikeissa tilanteissa.”

Resursointi ja koettu hyöty

Tukioppilastoiminnan käytön aloittaminen ei edellytä kouluilta osallistumista maksullisiin koulutuksiin tai maksullisten materiaalien hankkimista. Toimintaan on kuitenkin varattava tukioppilasohjaajalle työaikaa ja osassa kouluissa ohjaajille maksetaan työstään myös korvausta.

Tukioppilastoiminnan edellyttämiä resursseja pidettiin pääsääntöisesti sopivina. Henkilöstökyselyyn vastanneista 74 prosenttia arvioi, että tukioppilastoiminnan edellyttämät henkilöstö- ja aikaresurssit ovat sopivassa suhteessa siitä saatavaan hyötyyn. Eri mieltä tästä hyötysuhteesta oli 15 prosenttia vastaajista, ja 11 prosenttia ei ottanut väitteeseen selkeää kantaa. Kouluissa, joissa tukioppilastoiminnalla nähtiin olevan merkittävä rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, arvioitiin henkilöstö- ja aikaresurssien olevan paremmin suhteessa menetelmästä saatavaan hyötyyn (ka. 4,1) kuin niissä kouluissa, joissa toiminnan merkitys kiusaamisen ennaltaehkäisyssä nähtiin vähäisenä (ka. 3,0)¹¹¹.

Tyytyväisyys tukioppilastoimintaan oli henkilöstökyselyn mukaan vahvaa myös siitä näkökulmasta, että lähes kaikki vastaajat (97 %) ilmoittivat aikovansa käyttää tukioppilastoimintaa myös jatkossa koulussaan. Ainoastaan muutama vastaaja ei ottanut selkeästi kantaa asiaan.

8.6 Pohdinta

Tukioppilastoimintaa on ollut monessa koulussa käytössä pitkään ja sen viitekehyksen koettiin vastaajien mukaan sopivan hyvin oman koulun arvoihin ja ideologiaan. Toimintamalli on yhteensopiva myös opetussuunnitelman kanssa. Käytettävyyden näkökulmasta tukioppilastoimintaa on helppo toteuttaa, ja se on muokattavissa ja sovellettavissa käyttäjäkouluun sopivaksi. Menetelmä on helppo ottaa käyttöön ja käytön tueksi on tarjolla paljon koulutusta sekä materiaaleja ja tukea. Vastaajat pitivät materiaaleja hyvinä, vaikka kaikissa kouluissa ei ollutkaan yhteisesti sovittu niiden käytöstä.

¹¹¹ $p < 0,01$, $f = 0,60$

Henkilöstö arvioi tukioppilaiden tunnettavuuden omassa koulussaan hyväksi sekä henkilöstön että oppilaiden keskuudessa. Myös suurin osa oppilaista ilmoitti tietävänsä, ketkä omassa koulussa ovat tukioppilaita. Tukioppilaiden valinnassa painottuvat sekä henkilöstön että oppilaiden mielestä eniten hakijan oma motivaatio toimintaan, hyvä käytös sekä sosiaalisuus ja avoimuus. Vaikka tukioppilaiden oma motivaatio onkin valinnassa tärkeää, kouluissa olisi hyvä rohkaista erilaisia oppilaita hakemaan tukioppilaiksi, jottei toiminta näyttäytyisi oppilaille vain tiettyjen sosiaalisten oppilaiden mahdollisuutena vaikuttaa.

Keskeisimmät tukioppilaiden pitämät toiminnot kouluissa olivat erilaisten koko koulua koskevien tilaisuuksien ja tapahtumien järjestäminen, seiskaluokkalaisten ryhmäyttäminen sekä kummituntien pitäminen. Oppilaat kokivat pääosin tukioppilaiden järjestämän toiminnan mielenkiintoisena ja siihen osallistumisen helppona. Jos oppilaat tiesivät, ketkä koulussa ovat tukioppilaita, koettiin osallistuminen helpommaksi ja toiminta mielekkäämmäksi. Tästä syystä on tärkeää, että tukioppilaat tulevat oppilaille tutuiksi ja sitä kautta kannustavat oppilaita osallistumaan toimintaan.

Koulujen tukioppilastoiminta oli suurelle osalle huoltajista tuntematonta. Vaikka huoltajilla ei ollut paljon tietoa siitä, miten toimintaa toteutettiin koulussa, piti tästä huolimatta suurin osa huoltajista tukioppilastoimintaa tärkeänä. Tukioppilastoimintaa on ollut jo vuosikymmeniä, joten menetelmä on tuttu myös monille huoltajille heidän omilta kouluajoiltaan, mikä voi omalta osaltaan vaikuttaa huoltajien arvioihin. Koulujen on tärkeää tehdä tukioppilastoimintaa näkyväksi huoltajille, esimerkiksi kutsumalla tukioppilaita vanhempainiltoihin kertomaan toiminnasta. Jos tukioppilaita oli ollut mukana vanhempainilloissa, kokivat huoltajat tietävänsä toiminnasta enemmän ja myös keskustelleen asioista enemmän oman lapsensa kanssa.

Koska tukioppilastoiminta on muokattavissa jokaisen koulun omiin tarpeisiin, aiheuttaa se omat haasteensa menetelmän yhtenäiselle käytölle. Tukioppilastoiminta on kiusaamista ehkäisevä menetelmä, jolla on muitakin laajoja tavoitteita oppilaiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden edistämässä. Näiden tavoitteiden toteutuminen ennaltaehkäisee osaltaan kiusaamista, mutta on koulujen päätettävissä, kuinka vahvasti tukioppilaat otetaan mukaan kiusaamista ehkäisevien toimenpiteiden suunnitteluun ja toteutukseen sekä kiusaamiseen puuttumiseen. Esimerkiksi tukioppilaiden pitämiä kiusaamisen vastaisia oppitunteja tai tapahtumia järjestettiin vain alle viidenneksessä kouluista. Kuitenkin sekä oppilaat että huoltajat pitivät tukioppilastoimintaa tärkeänä, joten sen merkitystä kiusaamista ehkäisevässä työssä olisi tärkeää painottaa vielä enemmän sekä tukioppilaiden koulutuksessa että koulujen toiminnassa.

Tukioppilastoiminnan vahvuuksina juurrutettavuuden näkökulmasta voidaan pitää toiminnan pitkiä perinteitä. Tukioppilastoiminta on monessa koulussa ollut käytössä jo niin pitkään, että siitä on tullut osa koulujen toimintakulttuuria ja se on kirjattu osaksi koulujen lukuvuosisuunnitelmaa. Vastauksissa on jonkin verran kuitenkin vaihtelua siinä, mikä on tukioppilastoiminnan rooli koulun kiusaamisen vastaisessa työssä. Tämä voi selittyä sillä, että monissa kouluissa tukioppilastoiminta nähdään pääasiassa ryhmähenkeä parantavana ja oppilaiden keskinäisiä suhteita vahvistavana toimintana, eikä tämän toiminnan yhteyttä kiusaamisen vastaiseen työhön nähdä selkeästi. Toiminnan kehittämisen kannalta kouluissa olisikin hyvä pohtia, miten tukioppilastoimintaa voidaan hyödyntää oman koulun kiusaamisen vastaisessa ja hyvinvointia edistävässä työssä.

Aineiston perusteella koulun johto tuki hyvin tukioppilastoiminnan toteuttamista, ja myös henkilöstön koettiin olevan pääosin sitoutunutta toimintaan. Hieman alle puolessa kyselyyn vastanneista kouluista oli kuitenkin suosituksesta huolimatta vain yksi nimetty tukioppilasohjaaja. Vastuuhenkilön siirtyminen muualle voi tällöin vaikuttaa toiminnan jatkumiseen. Monet henkilöstökyselyyn vastanneet arvioivatkin, että uuden tukioppilasohjaajan löytäminen voi olla omassa koulussa vaikeaa.

Juurrutettavuutta voivat osaltaan edistää menetelmän selkeys ja toteutuksen helppous sekä kokemukset toiminnan tuloksellisuudesta. Menetelmän tietoinen kehittäminen jää arviointitulosten mukaan kuitenkin monissa kouluissa melko vähälle. Tukioppilastoiminnan laatukriteerien hyödyntäminen ja itsearvioinnin toteuttaminen oli vastausten mukaan kouluissa hyvin vähäistä. Toiminnan kehittämisessä tärkeää olisikin pohtia, mitä toiminnalla on vielä annettavaa koulujen kiusaamisen vastaiseen työhön.

Tukioppilastoiminnan vahvuuksina tuloksellisuuden näkökulmasta on se, että sekä koulujen henkilöstö että oppilaat pitävät toimintaa hyödyllisenä, erityisesti yhteisöllisyyden vahvistamisen näkökulmasta. Toiminnan vaikutukset ovat vastaajien mukaan selkeästi nähtävissä koulujen arjessa. Henkilöstö näkee toiminnalla olevan myös kiusaamista ennaltaehkäisevää vaikutusta, mutta oppilaiden kokemukset tukioppilastoiminnan merkityksestä tiedon levittämisessä kiusaamisen vastaisessa työssä tai toiminta kiusaamisen ennaltaehkäisyssä jäi arviointitulosten mukaan hieman etäisemmäksi. Koska jokainen koulu voi itse määritellä tukioppilastoiminnan tavoitteet ja toteutustavan omassa koulussaan, on mahdollista, että osassa kouluja tukioppilaiden osallisuutta kiusaamisen vastaiseen työhön ei hyödynnetä. Jotta tukioppilastoiminnan rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyssä olisi kouluissa selkeämpi, tulee kouluissa määritellä selkeämmin, miten tukioppilaat osallistuvat koulun kiusaamisenvastaiseen työhön.

MLL kerää säännöllisesti tietoa tukioppilastoiminnasta sekä henkilöstöltä että oppilailta. Vaikka toiminnasta kerätään kattavasti tietoa, on tukioppilastoiminnasta tutkimusta vielä melko vähän. Erityisesti toiminnan vaikuttavuudesta ja sen merkityksestä koko oppilaskuntaan olisi tärkeää saada tietoa. Karvin keräämän aineiston mukaan oppilaiden näkökulmat toiminnan merkityksestä sekä omaan toimintaan että oman luokan ja koko koulun yhteisöllisyyteen olivat vaihtelevia. Erityisesti se, tunsivatko oppilaat oman koulunsa tukioppilaita, oli yhteydessä vastaajien kokemuksiin toiminnan merkityksellisydestä. Tästä syystä on tärkeää tehdä tukioppilastoimintaa tutuksi ja mahdollistaa toimintaan osallistuminen kaikille koulun oppilaille.

MLL:n tukioppilastoiminnan laatukriteerit ohjaavat kouluja resursoimaan ja totuttamaan tukioppilastoimintaa tavoitteellisesti, ja suurin osa menetelmää käyttävistä kouluista kokeekin resurssien olevan sopivassa suhteessa toiminnasta saatavaan hyötyyn. Tukioppilastoiminta on kiusaamista ennaltaehkäisevä menetelmä, ja sitä on hyvä käyttää koulun muun kiusaamisen vastaisen työn tukena. Tukioppilastoiminta tukee hyvin koulun muuta kiusaamisen vastaista työtä lisäämällä yhteisöllisyyttä ja oppilaiden osallisuutta, ja tästä näkökulmasta toiminnan tavoitteet tukevat siitä saatuja tuloksia.

Verso-sovittelu

9

Menetelmän koordinaattori: Suomen Sovittelufoorumi (SSF), VERSO-ohjelma

Menetelmä ollut käytössä vuodesta 2001 alkaen

Ensisijainen kohderyhmä: perusopetus (vuosiluokat 1–9), 2. asteen oppilaitokset, Miniverso (varhaiskasvatuksen yksiköt)

Lisätietoja: <https://sovittelu.com/vertaissovittelu/>

VERSO-SOVITTELUN ARVIOINNIN KESKEISET TULOKSET:

- Koulujen henkilöstöstä yli kaksi kolmasosaa piti Verso-sovittelua ohjelmana, jolla on merkittävä rooli kiusaamiseen puuttumisessa. Yli puolet henkilöstöstä koki Verso-sovittelun roolin olevan merkittävä myös kiusaamisen ennaltaehkäisyssä.
- Verso-sovittelun käytön tueksi tarjottavia ohjeita ja tukimateriaaleja pidettiin kyselyyn vastanneissa kouluissa riittävinä ja helppokäyttöisinä. Yli neljä viidesosaa koulujen henkilöstöstä koki menetelmän tueksi tarjottavan koulutuksen riittävänä.
- Koulujen henkilöstöstä suurin osa koki tietävänsä millaisia konflikteja Verso-oppilaat voivat selvittää ja millaisissa konflikteissa käytetään aikuissovittelijan apua.
- Oppilaista lähes kaksi kolmasosaa tiesi, miten vertaissovittelu toimii ja yhtä suuri osuus oppilaista piti hyvänä sitä, että oppilaat voivat selvittää konfliktitilanteita Verso-oppilaiden kanssa ilman koulun aikuisten läsnäoloa. Joka kymmenes oppilas oli tästä eri mieltä. Erityisesti ne oppilaat, jotka olivat olleet Verso-sovittelussa mukana konfliktin osapuolina, suhtautuivat asiaan varautuneemmin.

- Huoltajista lähes kaksi kolmasosaa piti tärkeänä sitä, että lapsen koulussa on käytössä Verso-sovittelu. Hieman yli puolet huoltajista oli saanut tietoa, miten Verso-sovittelua oman lapsen koulussa toteutetaan. Huoltajien kokemukset Verso-sovittelun sopivuudesta oppilaiden välisten konfliktien selvittelyyn vaihtelivat. Noin puolet huoltajista piti vertaissovittelua toimivana käytäntönä, mutta toisaalta yli puolet huoltajista oli kuitenkin myös sitä mieltä, että Verso-oppilaille annetaan liikaa vastuuta oppilaiden välisten konfliktien sovittelussa ilman koulun aikuisia.
- Henkilöstökyselyyn vastanneiden mukaan suurin osa seuraa ja arvioi Verso-sovittelun toteutumista koulussaan säännöllisesti, mutta vain alle puolet koki, että Verson toimivuutta omassa koulussa on helppo seurata menetelmän seurantaohjeiden ja itsearviointimateriaalien kautta.
- Lähes kaikki henkilöstökyselyyn vastanneista olivat sitä mieltä, että Verso-sovittelu vahvistaa heidän koulunsa yhteisöllisyyttä. Suurin osa vastaajista myös koki, että Verso-sovittelu auttaa ennaltaehkäisemään kiusaamista koulussa ja yli puolet oli samaa mieltä siitä, että Verson käyttö on ennaltaehkäissyt konfliktitilanteiden syntymistä koulussa.

9.1 Menetelmän kuvaus

Menetelmän tavoitteet

Sovittelu koulussa on Suomen Sovittelufoorumi ry:n koordinoima menetelmä. Se koostuu Verso- eli vertaissovittelusta sekä Resto- eli aikuisjohtoisesta sovittelusta. Näiden lisäksi on käytössä Miniverso päiväkotikäikäisille lapsille. Tässä arvioinnissa tarkastellaan vain oppilaiden välistä Verso-sovittelua.

Verso-sovittelu pohjautuu restoratiiviseen lähestymistapaan, jossa korostetaan kohtaamiseen, keskusteluun ja yhteistyöhön perustuvaa prosessia. Menetelmä perustuu ristiriitojen sovitteluun, jonka keskeisiä piirteitä ovat osapuolten oman näkemyksen esiin tuominen sekä yhteisen ratkaisun löytäminen. Verso-sovittelu perustuu yhdessä tekemiseen ja vastuunottamiseen sekä suvaitsevaisuuteen. Osapuolet nähdään oman konfliktinsa asiantuntijoina, ja he itse toimivat aktiivisina osallisina asian ratkaisussa. Toiminnan tavoitteena on eheyttää rikkoutuneet ihmissuhteet ja sopia hyvityksestä sekä siitä, miten osapuolet jatkossa toimivat niin, ettei konflikti toistu.

Menetelmän teoreettisena taustana on restoratiivisen oikeuden tutkimusperinne, jonka pohjalta on kehittynyt ajatus korjaavan toiminnan suosimisesta varsinaisten rangaistusten sijaan. Merkittävänä osana menetelmää on koko yhteisön sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen sekä lasten osallisuuden ja valmiuksien lisääminen konfliktinratkaisussa. Keskeisenä tavoitteena menetelmässä on edistää oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja ja keskinäisiä vuorovaikutussuhteita niin vertaisryhmässä kuin oppilaitoksen henkilökunnan kanssa ja tätä kautta vahvistaa koulun yhteishenkeä sekä vähentää kiusaamista.

VERSO-ohjelman keskeinen ajatus on toteuttaa restoratiivisen ja lapsiystävällisen oikeuden näkemystä siitä, että lapsi on konfliktinsa asiantuntija. VERSO-ohjelma ohjaa kuuntelemaan lapsen omaa kokemusta tarkasti ja tekemään tilanteessa tapauskohtaista arviointia mielellään yhdessä lapsen kanssa siitä, miten tilannetta olisi hyvä käsitellä. VERSO-ohjelman periaatteiden mukaisesti lapsen kokemus siis määrittää tapauskohtaista harkintaa, ei ulkopuolelta annetut määritelmät esimerkiksi kiusaamiseen liittyen. Tältä osin menetelmän taustalla oleva viitekehys eroaa osittain perinteisestä kiusaamisen vastaisesta työssä käytettävästä kiusaamisen määritelmään perustuvasta lähestymistavasta, jossa kiusaamisilmiölle tyypillisten piirteiden tunnistamisen avulla pyritään erottamaan systemaattinen kiusaaminen muista oppilaiden välisistä konflikteista. Toisaalta oppilaan subjektiivisen kokemuksen merkitys tunnistetaan myös kiusaamisen määritelmässä (esim. Hamarus 2008). Restoratiivisen toimintakulttuurin kehittymisen ja kehittämisen keskiössä ovat havainnot lapsen omasta kokemuksesta, ja erityisesti näkemys lasten ja nuorten oikeudesta olla aktiivisia asiantuntijoita, kun yhteisöjen erilaista häiriökäyttäytymistä määritellään ja siihen puututaan.

Tämän arvioinnin lähestymistavassa sekä tässä raportissa ja arvioinnin tiedonkeruuseen liittyvässä kyselyssä käytettiin kiusaamisesta määritelmää, jolla tarkoitetaan sitä, kun yhdelle ja samalle oppilaalle aiheutetaan toistuvasti vahinkoa tai pahaa mieltä. Tekijöinä on joku tai jotkut, joita vastaan kiusatun on vaikea puolustautua. Kyselyssä ja raportissa käytetty kiusaamisen määritelmä eroaa siis VERSO-ohjelman määrittelystä, joka ei nojaudu perinteisiin kirjallisuudessa käytettyihin kiusaamiselle tyypillisiin piirteisiin (kuten toistuvuus, valtaepätasapaino, ryhmäilmiö), vaan antaa toiminnan osapuolille vastuun oman konfliktinsa määrittelystä. Verso-sovittelu on ensisijaisesti tarkoitettu yksittäisten konfliktien selvittelyyn mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, kun taas systemaattinen kiusaaminen on jatkuvaa, eikä sitä siten voida käsitellä ja ratkaista yksittäisenä konfliktina.

Menetelmän toiminnot

Menetelmän keskiössä on restoratiivinen ajattelutapa, joka käsittää konfliktitilanteissa pyrkimyksen keskustelemaan ja kaikkia osapuolia kunnioittavaan lähestymistapaan. Menetelmää sovelletaan peruskoulun ja varhaiskasvatuksen kontekstissa lähestymällä konfliktitilanteita korjaavasta ja eheyttävästä näkökulmasta. Vertaissovittelu ja aikuisjohtoinen sovittelu ovat osa kouluissa toteutettavaa sovittelutoimintaa, ja sen tavoitteena on antaa työväline eritasoisten konfliktien lapsiystävällisen käsittelyn toteuttamiseen. Toimintaa ohjaa aina henkilökunnasta muodostuva tiimi.

Vertaissovittelussa konfliktin osapuolia hieman vanhemmat sovittelijoiksi koulutetut oppilaat auttavat osapuolina olevia oppilaita löytämään itse ratkaisun konfliktiinsa. Sovittelussa osapuolet pääsevät kertomaan oman näkemyksensä tapahtuneesta, voivat kuvata tuntemuksiaan sekä pohtia erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Sovittelun tavoitteena ei ole etsiä syyllisiä tai jakaa rangaistuksia vaan etsiä ratkaisuja, jotta koulutyö voi jatkua rauhassa. VERSO-ohjelman ohjeiden mukaan vertaissovittelussa tehtyjen sopimusten pitävyyttä tulee myös seurata myöhemmin. Mikäli oppilasjohtoinen vertaissovittelu ei johda toivottuun tulokseen, menee tapaus aikuisjohtoiseen sovitteluun. Vertaissovittelijoiden tukena toimii aina aikuisten tiimi, joka myös arvioi tapauskohtaisesti, mitkä tilanteet sopivat vertaissovitteluun ja mitkä aikuisten johdolla selvitettäväksi.

Menetelmässä on määritelty omat vastualueet oppilaille, koulun henkilöstölle ja johdolle sekä oppilaiden huoltajille ja laadittu kullekin ryhmälle omaa materiaalia. Menetelmän tarkoituksena on kehittää koko koulun toimintakulttuuria, mikä osaltaan vaatii koko kouluyhteisön sitouttamisen ja ohjeistamisen menetelmän mukaiseen toimintaan. Menetelmän käynnistämiskoulutuksessa pyritään luomaan yhteinen toimintasuunnitelma Verso-toiminnan jatkuvuuden varmistamiseksi koululla. Tämän lisäksi keskustellaan yhdessä siitä, miten koko koulu on mahdollista sitouttaa restoratiiviseen ajattelumalliin.

VERSO-ohjelman tueksi on käytössä laajasti materiaalia yksittäisten tilanteiden ratkaisumalleista kattavampaan alueelliseen koordinaatioon restoratiivisen toimintamallin omaksumisen tueksi kouluyhteisössä. Kaikissa VERSO-ohjelman koulutuksissa perehdytään myös oheismateriaalin mielekkääseen ja toiminnan tavoitetta tukevaan käyttöön.

Verso-aikuisten koulutuksessa käsitellään kattavammin menetelmän sitouttamista osaksi koulu-arkea, sovittelutoiminnan näkyvyyden ja kehittämisen ylläpitämistä sekä koulun henkilökunnan sitouttamista koulun arjessa. Verso-aikuiset sopivat Verso-kouluttajan kanssa yhteisen käynnistymistä arvioivan seurantalaverin, joka pidetään noin 3–6 kuukauden kuluttua koulutuksesta. Koulun on mahdollista tilata myös maksullista lisäkoulutusta. Alueellisella tasolla Verso-toimintaa tukee myös mentorointitoiminta, joka on koulutetuille yhteisöille maksutonta.

Menetelmään tarvittavat resurssit

Verso-sovittelun käyttö ei edellytä maksullista lisenssiä mutta toimintaa käynnistettäessä kouluilla on omavastuuosuus koulutuksesta. Toiminta käynnistetään kouluilla kaksipäiväisellä koulutuksella, jossa ensimmäisessä osassa koulutetaan koko henkilökunta ja toisessa Verso-aikuiset ja sovittelijaoppilaat. Koulutuksen jälkeen koulut saavat maksutta materiaalit käyttöönsä.

Toiminta edellyttää kouluilta muutaman henkilön nimeämistä Verso-aikuisiksi sekä useamman oppilaan kouluttamista vertaissovittelijaksi. Aikuisten työaikaa kuluu sovittelijaoppilaiden toiminnan ohjaamiseen, vertaissovittelun käytäntöjen suunnitteluun, vertaissovittelun toiminnan ylläpitämiseen, uusien toimijoiden perehdyttämiseen ja toiminnan nivomiseen osaksi koulun omia rakenteita ja aikatauluja.

9.2 Arviointiaineisto

Arviointia varten Suomen Sovittelufoorumi ry toimitti listan 80 koulusta, joissa VERSO-ohjelman käynnistäviä tai ylläpitäviä koulutuksia oli toteutettu vuosina 2020–2021. Näistä kouluista otokseen valittiin 42 koulua. Vastauksia saatiin 30 koulusta. Vastanneista kouluista kaksi kolmasosaa (67 %) oli alakouluja ja vajaa kolmannes (30 %) yhtenäiskouluja. Yläkouluja aineistossa oli vain yksi. Kouluista puolet oli keskikokoisia, 200–500 oppilaan kouluja. Yli 500 oppilaan kouluja aineistossa oli 27 prosenttia ja pieniä, alle 200 oppilaan kouluja lähes yhtä paljon (23 %).

Koulujen henkilöstölle suunnattuun kyselyyn saatiin 53 vastausta 28 koulusta. Vaikka ohjeistuksessa suositeltiin vastaamista ryhmässä, saatiin kahdeksasta koulusta useampi vastaus. Aineiston analyysivaiheessa samasta koulusta tulleita yksittäisiä vastauksia ei yhdistetty, vaan niitä käsiteltiin omina vastauksinaan, koska jokaisen vastauksen ajateltiin antavan kuvan toiminnasta Verson käyttäjän näkökulmasta. Henkilöstökyselyyn vastanneista suurin osa oli opettajia tai opettajaryhmiä. Vastaajista suuri osa toimi myös oppilaiden hyvinvointia lisäävissä tai kiusaamisen vastaisissa tehtävissä, kuten Verso-aikuisena. Vastaajaryhmässä oli keskimäärin kolmesta kuuteen henkilöä koulua kohden.

Oppilaskyselyyn vastasi 1 860 oppilasta 27 koulusta. Eniten oppilasvastauksia (40 %) saatiin viidesluokkalaisilta, ja toiseksi suurin vastaajaryhmä muodostui neljäsluokkalaisista (23 %). Seitsemäsluokkalaisia vastaajia aineistossa oli viidennes ja kahdeksaluokkalaisia 16 prosenttia. Muilta luokka-asteilta saatiin muutamia vastauksia.

Huoltajakyselyyn saatiin 317 vastausta 24 koulusta. Kolmasosalla huoltajakyselyyn vastanneista lapsi opiskeli viidennellä luokalla ja neljäsosalla seitsemännellä luokalla. Huoltajista 22 prosenttia ilmoitti lapsensa olevan neljännellä luokalla, 17 prosenttia kahdeksannella luokalla ja muutama prosentti kolmannella tai kuudennella luokalla.

Aineistoa täydennettiin etäyhteydellä toteutetuilla kouluvierailuilla, joissa haastateltiin sekä koulujen henkilökuntaa että oppilaita. Haastatteluissa kartoitettiin henkilöstön ja oppilaiden näkemyksiä sekä yleisesti koulun toimintatavoista kiusaamiseen liittyen että tarkemmin Verso-sovittelun käytöstä kyseisessä koulussa. Toinen kouluvierailu toteutettiin ruotsinkielisessä yhtenäiskoulussa ja toinen suomenkielisessä alakoulussa. Tämän lisäksi muutamien muihin menetelmiin liittyvien kouluvierailujen yhteydessä tuli esiin Verso-sovittelu ja sen käyttö vieraillussa koulussa.

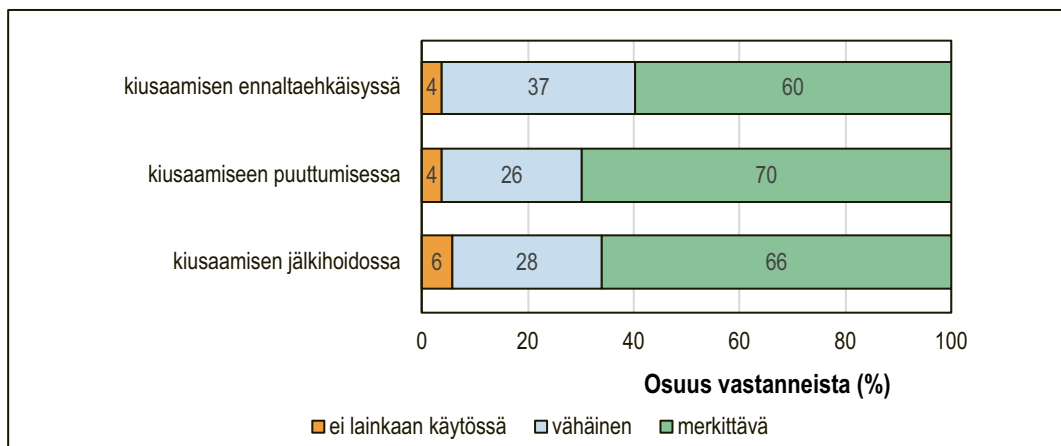
Vastaajien välisiä eroja analysoitiin taustamuuttujittain sekä summamuuttujien että yksittäisten väittämien tasolla. Vastaajaryhmien erot on ilmoitettu, jos niissä on tilastollisesti merkitseviä eroja sekä jos ryhmien välillä on keski-suuri tai suuri ero. Kaikkien vastaajaryhmien vastauksia vertailtiin luvussa 3.6 esitettyjen taustamuuttujien mukaan. Henkilöstökyselyssä vertailua tehtiin myös Verso-sovittelun käyttöajan ja Verso-aikuisten määrän suhteen. Lisäksi vastauksia vertailtiin sen mukaan, millaisena vastaajat näkivät Verso-sovittelun roolin koulunsa kiusaamista ehkäisevässä työssä, kiusaamiseen puuttumisessa sekä kiusaamisen jälkihoidossa. Verso-sovittelun lisäksi osassa menetelmää käyttävistä koulusta on käytössä Resto-sovittelu. Henkilöstökyselyn vastauksia tarkasteltiin myös sen mukaan, onko koulussa käytössä vain Verso-sovittelu vai tämän lisäksi myös aikuisjohtoinen Resto-sovittelu. Oppilaskyselyssä vastauksia vertailtiin sen mukaan tietävätkö oppilaat, ketkä toimivat omassa koulussa toimivat Verso-oppilaina. Myös huoltajien vastauksia vertailtiin sen mukaan, tiesivätkö he, oliko oma lapsi Verso-oppilas tai oliko oma lapsi osallistunut Verso-sovitteluun.

Kyselyaineiston ja haastattelujen lisäksi arvioinnissa on käytetty VERSO-ohjelman tekemää hakemusta ja itsearviointia sekä ohjelman Karville toimittamaa materiaalia, joka koostui opettajille tarkoitetuista ohjeista ja materiaaleista.

9.2 Käytettävyys

Sovittelu koulussa -ohjelma sisältää oppilaiden välisen Verso-vertaissovittelun sekä aikuisjohtoisen Resto-sovittelun. Vaikka arviointi kohdistui vain Verso-sovitteluun, kysyttiin vastaajilta, käyttävätkö he myös aikuisjohtoista sovittelua. Reilu kolmannes (38 %) henkilöstökyselyyn vastanneista ilmoitti koulussa käytettävän Verson lisäksi myös Resto-sovittelua. Vastaajista yli puolet (57 %) ilmoitti, että Versoa on käytetty omassa koulussa alle neljä vuotta. Lähes neljännes vastaajista (24 %) oli käyttänyt Versoa viidestä yhdeksään vuotta ja vajaa viidennes (19 %) kymmenen vuotta tai enemmän. Puolet vastaajista ilmoitti, että päätöksen Verso-sovittelun käyttöönotosta koulussa teki koulun johto ja yli kolmannes vastaajista (38 %) ilmoitti, että koulun henkilökunta yhteisesti oli tehnyt päätöksen menetelmän käytöstä. Harvemmissa tapauksissa päätös menetelmän käytöstä oli tullut opetuksen järjestäjän (10 % vastauksista) tai useamman koulun tai yksikön yhteisenä päätöksenä (3 % vastauksista). Verso-koulutuksessa käyneen henkilöstön määrä vaihteli yhdestä kahteenkymmeneen. Osa vastaajista ei osannut varmasti sanoa, kuinka moni henkilöstön edustaja oli koulutuksen käynyt. Verso-aikuisia oli kyselyyn vastanneissa kouluissa yhdestä kymmeneen. Neljäsosakymmenessä prosentissa vastanneista kouluista nimettyjä Verso-aikuisia oli kahdesta neljään. Kolmanneksessa heitä oli viisi tai enemmän, mutta 28 prosenttia vastaajista ilmoitti, että koulussa oli vain yksi nimetty Verso-aikuinen.

VERSO-ohjelman oman ilmoituksen mukaan Sovittelu koulussa -menetelmä kohdistuu ensisijaisesti kiusaamista ehkäisevään työhön sekä kiusaamiseen puuttumiseen. Myös koulujen henkilöstö asemoi ohjelman näiden tavoitteiden kautta, mutta ohjelman koettiin olevan tärkeä myös kiusaamisen jälkihoidon näkökulmasta. Henkilöstökyselyssä yli puolet vastaajista (60 %) koki Verso-sovittelun roolin olevan merkittävä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Vastaajien mukaan Verso-sovittelun merkitys nähtiin merkittävämpänä kiusaamiseen puuttumisessa. Vastaajista 70 prosenttia koki, että Verso-sovittelulla on merkittävä rooli kiusaamiseen puuttumisessa. Myös kiusaamisen jälkihoidossa Verson roolin koki merkittäväksi kaksi kolmasosaa vastaajista (kuvio 44).

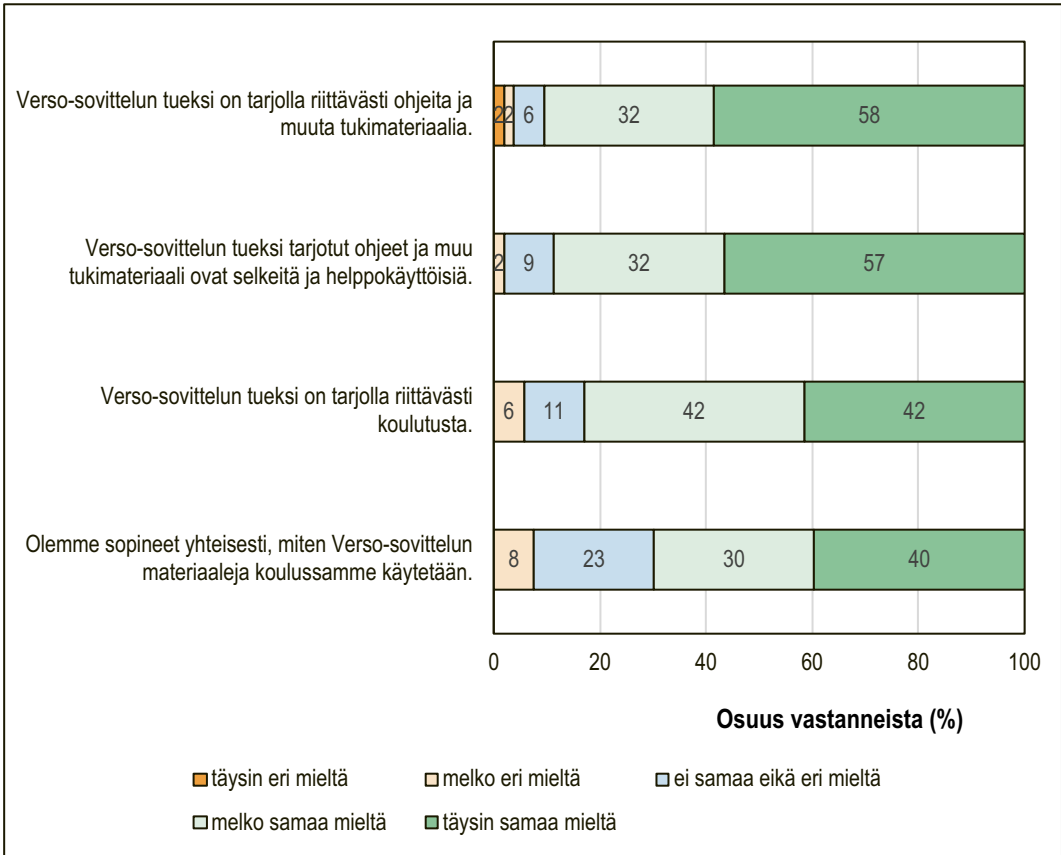


KUVIO 44. Henkilöstökyselyyn vastanneiden näkemys siitä, mikä on Verso-sovittelun rooli koulun kiusaamisen vastaisessa työssä (n = 52–53)

Verso-sovittelun merkityksen kiusaamiseen puuttumisessa arvioivat merkittävämmäksi ne vastaajat, joiden koulussa oli nimettyjä Verso-aikuisia viisi tai enemmän (ka. 3,0)¹¹². Myös niissä kouluissa, joissa oli Verson lisäksi käytössä Resto-sovittelu, arvioitiin menetelmän rooli kiusaamiseen puuttumisessa merkittävämmäksi (ka. 2,9)¹¹³.

Materiaalit, ohjeet ja koulutus

Verso-sovittelun käytön tueksi tarjottavia ohjeita ja tukimateriaaleja pidettiin kyselyyn vastanneissa kouluissa riittävinä ja helppokäyttöisinä (kuvio 45). Myös koulutustarjonta koettiin riittäväksi. Vastauksissa oli kuitenkin jonkin verran hajontaa sen suhteen, oliko koulussa sovittu yhteisesti siitä, miten Verso-sovittelun materiaaleja koulussa käytetään.



KUVIO 45. Koulujen henkilöstön näkemys Verso-sovittelun materiaalista ja koulutuksesta (n = 53)

112 Asteikko: 1 = ei lainkaan käytössä, 2 = vähäinen, 3 = merkittävä. Nimettyjä Verso-opettajia yksi (ka. 2,5), $p < 0,01$, $f = 0,47$

113 Käytössä vain Verso (ka. 2,5), $p < 0,05$, $f = 0,36$

Keskikokoisissa kouluissa (200–500 oppilasta) työskentelevät vastaajat arvioivat menetelmän käytön tueksi tarjotut ohjeet ja materiaalit selkeämmiksi ja helppokäyttöisemmiksi (ka. 4,7) verrattuna niihin vastaajiin, joiden koulussa oppilaita oli yli 500 (ka. 4,1)¹¹⁴. Materiaaleihin oltiin tyytyväisempiä niissä kouluissa, joissa Verson lisäksi käytettiin myös Resto-sovittelua (ka. 4,8)¹¹⁵.

Vastaajilla oli myös mahdollisuus kertoa, millaista materiaalia he toivoisivat lisää. Vastaajat olivat pääasiassa tyytyväisiä Verso-sovittelun tarjoamiin materiaaleihin. Toiveet liittyivät Verson fyysistä näkyvyyttä koulussa lisääviin materiaaleihin, kuten huppareihin ja välituntivalvojen liiveihin sekä oppilaiden kanssa pelattaviin peleihin ja luokkakäyttöön sopiviin harjoituksiin. Toisena ryhmänä vastauksissa esitettiin toive maksuttomasta lisäkoulutuksesta sekä lisämateriaalista haastavimpien kiusaamistapausten selvittämiseen. Suurin osa vastaajista ei kuitenkaan kaivannut lisämateriaalia.

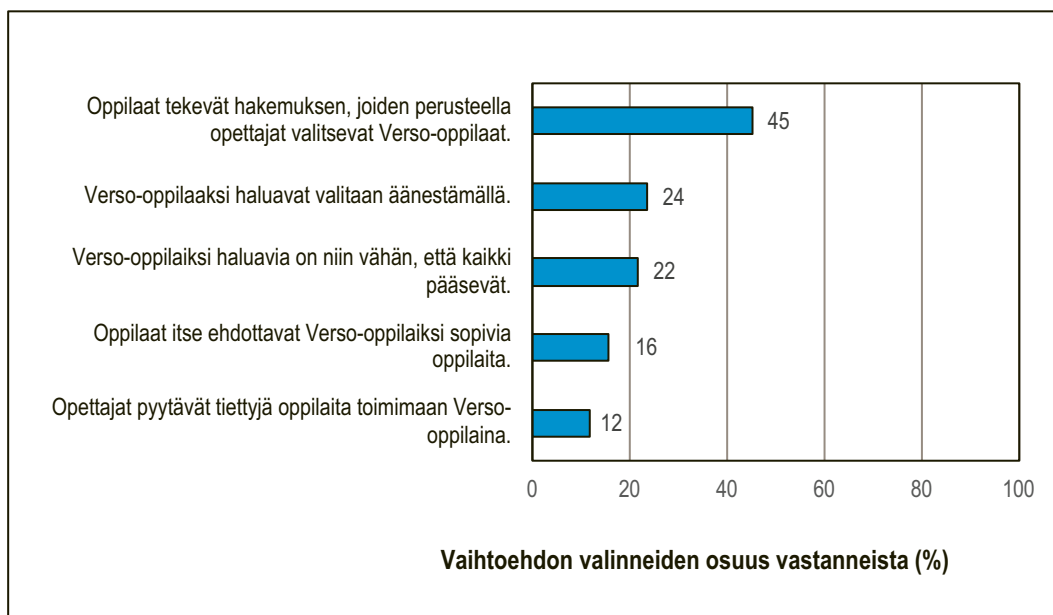
Verso-oppilaiden valinta

Verso-oppilaana toimiminen on oppilaille vapaaehtoista, ja koulut voivat itse päättää, miten he valinnan toteuttavat. Henkilöstökyselyyn vastanneista lähes kaikki (92 %) ilmoittivat, että Verso-oppilaiksi on aina riittävästi halukkaita oppilaita. Lukumääränä Verso-oppilaita oli kyselyyn vastanneissa kouluissa kahdeksasta kuuteenkymmeneen riippuen koulun koosta.

Henkilöstökyselyn mukaan Verso-oppilaat valitaan kouluissa useimmin oppilaiden tekemillä hakemuksilla, joiden perusteella opettajat valitsevat Verso-oppilaat (kuvio 46). Hieman vajaa neljännes henkilöstökyselyyn vastanneista ilmoitti, että Verso-oppilaat valitaan äänestämällä. Noin viidennes henkilöstökyselyyn vastanneista ilmoitti, että heidän koulussaan on niin vähän Verso-oppilaiksi haluavia, että kaikki halukkaat pääsevät mukaan.

¹¹⁴ $p < 0,05$, $f = 0,44$

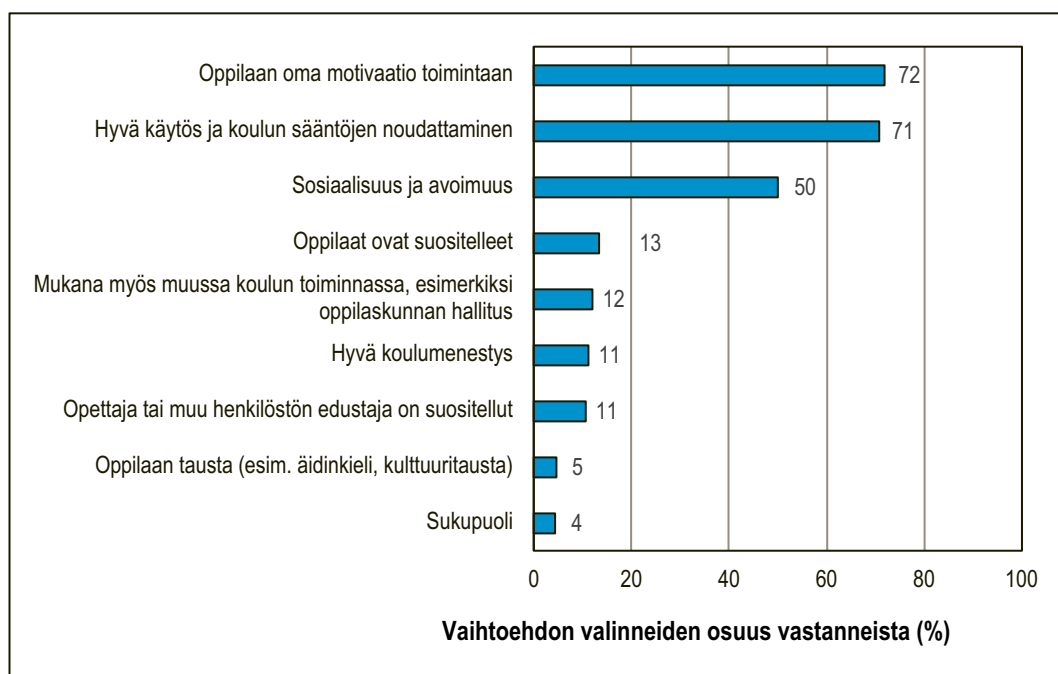
¹¹⁵ Käytössä vain Verso-sovittelu (ka. 4,2), $p < 0,05$, $f = 0,36$



KUVIO 46. Henkilöstön näkemys siitä, miten Verso-oppilaat koulussa valitaan (n = 51)

Vaihtoehtojen lisäksi vastaajat saivat ilmoittaa, jos koulussa on käytössä jokin muu tapa valita Verso-oppilaat. Avovastauksissa vastaajat toivat esiin, että Verso-oppilaiksi valitaan toimintaan mukaan haluavat oppilaat. Jos halukkaita on enemmän kuin on mahdollista ottaa, ilmoittivat avovastaukseen vastanneet, että lopullinen päätös tehdään tässä tapauksessa arpomalla.

Oppilaiden arvio siitä, millä perusteella Verso-oppilaat omassa koulussa valitaan, kertoo oppilaiden käsityksistä ohjelman toimintaperiaatteista omassa koulussa. Oppilaita pyydettiin valitsemaan eri vaihtoehtoista enintään kolme, jotka heidän mielestään vaikuttavat siihen, ketkä koulussa valitaan Verso-oppilaiksi (kuviot 46 ja 47). Lähes kolme neljäsosaa (72 %) vastaajista arvioi, että oppilaan oma motivaatio toimintaan vaikutti hänen valintaansa Verso-oppilaaksi. Lähes yhtä suuri osuus (71 %) arvioi hyvän käytöksen ja koulun sääntöjen noudattamisen vaikuttavan valintaan. Kolmanneksi yleisimmäksi syyksi oppilaat arvioivat valintaan vaikuttavan oppilaan sosiaalisuuden ja avoimuuden.



KUVIO 47. Oppilaiden näkemys siitä, mitkä asiat vaikuttavat Verso-opinnot valintaan (n = 1 786)

Vaihtoehtojen lisäksi oppilaat saivat avovastauksella kertoa, jos jokin muu asia heidän mielestään vaikutti valintaan. Avovastauksissa oppilaat toivat esiin oppilaaseen liittyviä ominaisuuksia, kuten sitä, että valitun tulee olla ystävällinen, myötätuntoinen ja rehellinen. Avovastauksissa tuotiin esiin myös oppilaan omaa halua toimia Verso-opinnot sekä sitä, että valinta suoritettiin arpomalla halukkaiden joukosta.

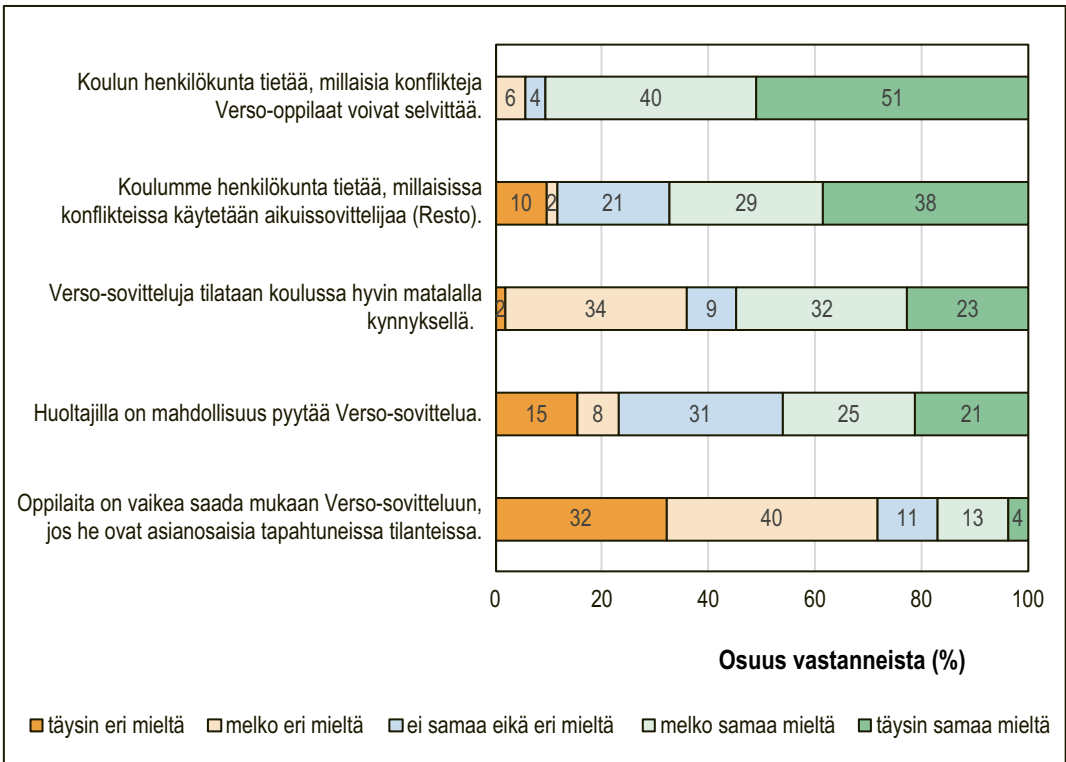
Oppilaiden näkemyksissä ei ollut suuria eroja sukupuolen mukaan tarkasteltuna. Pojista 16 prosenttia arveli hyvän koulumenestyksen vaikuttavan valintaan, kun vastaavasti tytöistä näin oletettiin kuusi prosenttia. Vastaavasti tytöistä 56 prosenttia arveli sosiaalisuuden ja avoimuuden vaikuttavan valintaan, kun vastaavasti pojista tätä mieltä oli 46 prosenttia. Hyvän koulumenestyksen arveltiin vaikuttavan enemmän valintaan alaluokkalaisten keskuudessa. Alaluokkien oppilaista 76 prosenttia arveli hyvän käytöksen ja koulun sääntöjen noudattamisen vaikuttavan Verso-opinnot valintaan, kun vastaavasti yläluokkien oppilaista näin oletettiin 62 prosenttia.

Kyselyyn vastanneista oppilaista 23 prosenttia ilmoitti itse hakeneensa Verso-opinnot ja 12 prosenttia vastanneista toimi tällä hetkellä Verso-opinnot. Poikiin verrattuna tytöistä hieman suurempi osuus ilmoitti hakeneensa Verso-opinnot (tytöistä 30 % ja pojista 14 % oli hakenut) tai olevansa Verso-opinnot (tytöistä 16 %, pojista 7 %). Vastaajista Verso-opinnot hakeneita oli hieman enemmän vuosiluokkien 1–6 oppilaissa (27 % oli hakenut) kuin vuosiluokkien 7–9 oppilaissa (15 % oli hakenut). Alakoululaisten kiinnostus Verso-toimintaa kohtaan tuli esiin myös erään kouluvierailun yhteydessä, jossa kerrottiin, että halukkaita oppilaita on enemmän kuin voidaan

Verso-oppilaksi ottaa. Verso-oppilaina toimivien määrä oli kyselyyn vastanneiden oppilaiden keskuudessa kuitenkin lähes yhtä suuri sekä ala- että yläluokilla (alaluokkien oppilaista Verso-oppilaina toimi 13 % vastanneista, yläluokilla 10 %).

Toiminnan näkyvyys koulussa

Aineiston perusteella Verso-sovittelun periaatteet ovat kouluissa hyvin tiedossa. Lähes kaikki henkilöstökyselyyn vastanneista arvioivat, että koulun henkilökunta tietää, millaisia konflikteja Verso-oppilaat voivat selvittää, ja kaksi kolmasosaa vastaajista arvioi, että koulun henkilökunta tietää, millaisissa konflikteissa käytetään aikuissovittelijan apua (kuvio 48). Yli puolet henkilöstökyselyyn vastanneista koki, että Verso-sovitteluja tilataan heidän koulussaan hyvin matalalla kynnyksellä. Kuitenkin kolmannes vastaajista oli asiasta eri mieltä, joten tässä asiassa on selkeästi vaihtelua eri koulujen välillä. Myös kouluvierailuilla nousi esiin näkemys siitä, että kaikilla opettajilla ei ole välttämättä tietoa siitä, millaisista asioista voi tilata Verso-sovittelun ja tähän oli pyritty kannustamalla opettajia tekemään tietty määrä tilauksia tiettyssä ajassa, jotta menetelmä saataisiin myös tutummaksi henkilöstön keskuudessa. Alle puolet henkilöstökyselyyn vastanneista ilmoitti, että huoltajilla on mahdollisuus pyytää Verso-sovittelua. VERSO-ohjelman mukaan ohjelman periaatteisiin kuuluu se, että huoltajilla on mahdollisuus tilata sovitteluja, mutta aineiston perusteella tätä ei käytetä kouluissa kovin yleisesti.



KUVIO 48. Henkilöstön näkemys siitä, miten Verson käyttö toimii koulussa (n = 52–53)

Koulun oppilasmäärän mukaan tarkasteltuna niissä kouluissa, joissa oppilaita oli yli 500, tilattiin Verso-sovitteluja matalammalla kynnyksellä (ka. 4,0) verrattuna kouluihin, joissa oppilaita oli alle 200 (ka. 3,0)¹¹⁶. Myös Verson käyttöaika vaikutti siihen, miten vastaajat arvioivat sovitteluja tilattavan. Kouluissa, joissa Verso oli ollut käytössä viidestä yhdeksään vuoteen, arvioitiin sovitteluja tilattavan matalammalla kynnyksellä (ka. 4,0) kuin niissä kouluissa, joissa Verso oli ollut käytössä vasta alle viisi vuotta (ka. 3,0)¹¹⁷. Kouluissa, joissa nimettyjä Verso-aikuisia oli viisi tai enemmän, arvioitiin henkilöstön tietävän paremmin, milloin konfliktitilanteissa käytetään Resto-sovittelua (ka. 4,6), kuin niissä kouluissa, joissa nimettyjä aikuisia oli kahdesta neljään (ka. 3,4)¹¹⁸. Ne vastaajat, joiden koulussa käytettiin Verso-sovittelun lisäksi myös Resto-sovittelua, arvioivat henkilökunnan tietävän paremmin, millaisiin tilanteisiin Verso-sovittelu sopii ja milloin taas tarvitaan aikuisjohtoista sovittelua¹¹⁹.

Henkilöstökyselyn mukaan oppilaita ei ole kovin vaikea saada mukaan Verso-sovitteluun, jos he ovat asianosaisia tapahtuneissa tilanteissa. Kouluvierailulla Verso-oppilaat toivat esiin ensimmäisen Verso-sovittelun merkityksen siinä, miten oppilaat myöhemmin suhtautuvat Verso-keskusteluihin. Jos oppilaalle on jäänyt positiivinen mielikuva Verso-sovittelusta ensimmäisen sovittelukeskustelun jälkeen, suhtautuivat he haastateltujen oppilaiden näkemysten mukaan keskusteluihin myönteisemmin myös jatkossa. Vastaavasti huonot kokemukset ensimmäisestä Verso-sovittelusta vaikuttivat haastateltavien mukaan oppilaiden asenteisiin myöhemmissä keskusteluissa.

Lähes kaikki henkilöstökyselyyn vastanneet (96 %) olivat sitä mieltä, että he viestivät lukuvuoden aikana oppilaille Verso-sovittelusta. Myös oppilaiden tieto koulun Verso-toiminnasta oli kyselyn tulosten perusteella hyvä. Kyselyyn vastanneista oppilaista yli 60 prosenttia ilmoitti tietävänsä, ketkä heidän koulussaan ovat Verso-oppilaita. Tieto koulun Verso-oppilaista oli selvästi yleisempää alakouluissa. Alakoululaisista kyselyyn vastanneista oppilaista 77 prosenttia ilmoitti tietävänsä, ketkä ovat oman koulun Verso-oppilaita, kun vastaava osuus yhtenäiskoulun oppilailla oli 53 prosenttia ja yläkoululaisilla 29 prosenttia.

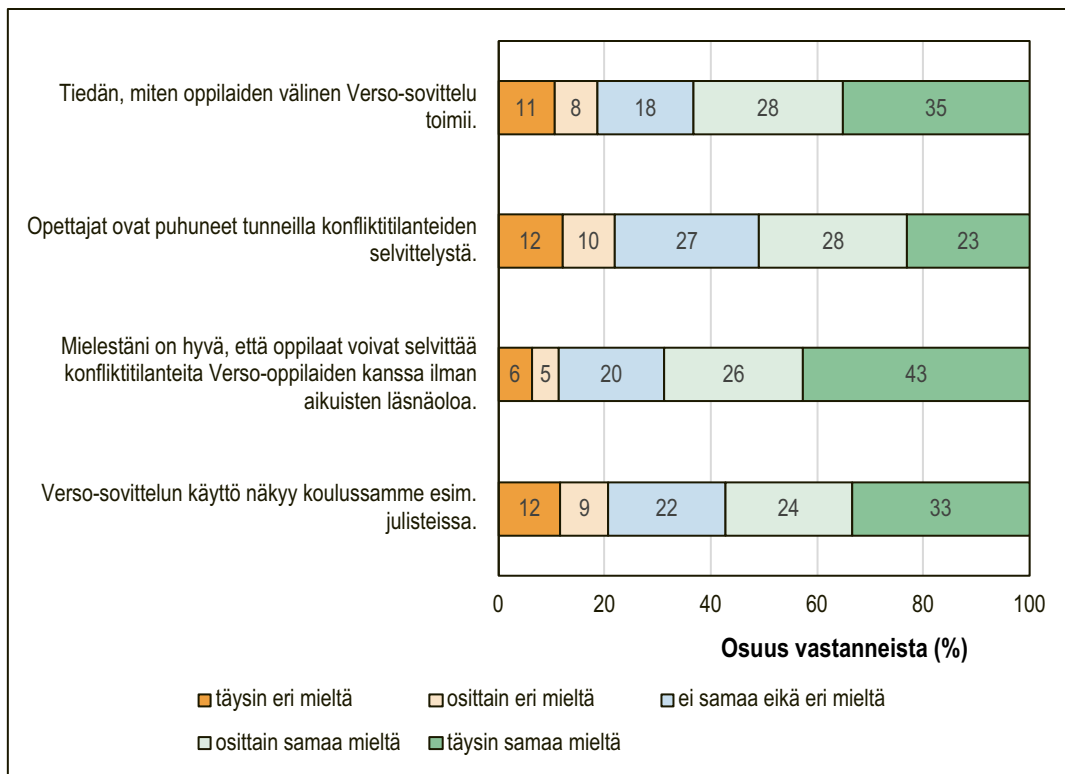
Kokonaisuudessaan koulun Verso-toiminta näyttäytyi oppilaille kohtalaisen kattavasti (kuvio 49). Oppilaskyselyn vastanneista lähes kaksi kolmasosaa (63 %) tiesi, miten vertaissovittelu toimii, ja lähes yhtä moni (57 %) koki Verso-toiminnan näkyvän koulussaan, esimerkiksi julisteissa. Puolet vastanneista (51 %) muisti opettajan puhuneen tunneilla konfliktitilanteiden selvittelystä. Näkemykset oppilaiden osallistamisesta konfliktitilanteiden selvittelyyn vaihtelivat vastaajien välillä. Kyselyyn vastanneista oppilaista kaksi kolmasosaa (69 %) piti hyvänä sitä, että oppilaat voivat selvittää konfliktitilanteita Verso-oppilaiden kanssa ilman koulun aikuisten läsnäoloa. Huomionarvoista kuitenkin on, että joka kymmenes oppilas oli tästä eri mieltä.

116 $p < 0,05$, $f = 0,42$

117 $p < 0,05$, $f = 0,42$

118 $p < 0,05$, $f = 0,45$

119 Koulun henkilökunta tietää, millaisia konflikteja Verso-oppilaat voivat selvittää. Käytössä Verso ja Resto (ka. 4,7), käytössä Verso (ka. 4,2), $p < 0,05$, $f = 0,29$. Koulumme henkilökunta tietää, millaisissa konflikteissa käytetään aikuissovittelijaa. Käytössä Verso ja Resto (ka. 4,6), käytössä Verso (ka. 3,4), $p < 0,001$, $f = 0,51$.



KUVIO 49. Oppilaiden näkemys Verso-sovittelusta koulussaan (n = 1 810–1 831)

Alakoulujen oppilaat arvioivat sekä Verso-sovittelun näkyvyyden että sen toimivuuden paremmaksi kuin ylä- tai yhtenäiskoulujen oppilaat. Selkeimmin erot tulivat esille siinä, miten Verso-sovittelu näkyy koulussa¹²⁰ ja tietävätkö vastaajat, miten Verso-sovittelu toimii¹²¹. Alakoulujen oppilaat suhtautuivat yläkoulujen oppilaita myönteisemmin vertaissovittelun perusperiaatteeseen eli siihen, että oppilaat selvittävät konflikteja ilman aikuisten läsnäoloa¹²². Oppilaat, jotka ilmoittivat tietävänsä, ketkä omassa koulussa ovat Verso-oppilaita, arvioivat Verson näkyvyyden ja toimivuuden paremmaksi kuin ne oppilaat, jotka eivät tienneet oman koulunsa Verso-oppilaita¹²³.

Oppilaat, jotka olivat olleet mukana Verso-sovittelussa (n = 591) joko Verso-oppilaina tai konfliktin toisena osapuolena, tiesivät paremmin, miten Verso-sovittelu toimii (ka. 4,3), verrattuna niihin oppilaisiin, jotka eivät olleet olleet sovittelussa mukana (ka. 3,4)¹²⁴. Oppilaat, jotka olivat

¹²⁰ Alakoulujen oppilaat (ka. 3,9), yläkoulujen oppilaat (ka. 3,0), $p < 0,001$, $f = 0,23$

¹²¹ Alakoulujen oppilaat (ka. 3,9), yläkoulujen oppilaat (ka. 3,2), $p < 0,001$, $f = 0,20$

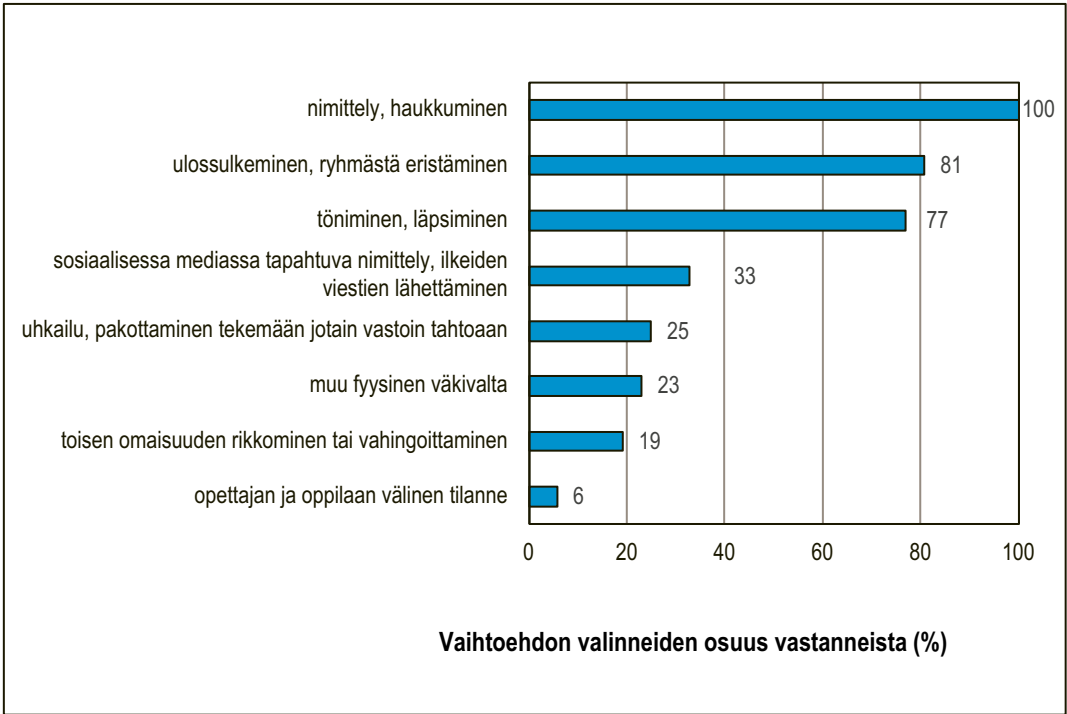
¹²² Alakoulujen oppilaat (ka. 4,2), yläkoulujen oppilaat (ka. 3,6), $p < 0,001$, $f = 0,20$

¹²³ "Tiedän, miten oppilaiden välinen Verso-sovittelu toimii." Tietää, ketkä Verso-oppilaita (ka. 4,0), ei tiedä, ketkä Verso-oppilaita (ka. 3,1), $p < 0,001$, $f = 0,35$. "Opettajat ovat puhuneet tunneilla konfliktitilanteiden selvittelystä." Tietää, ketkä Verso-oppilaita (ka. 3,6), ei tiedä, ketkä Verso-oppilaita (ka. 3,0), $p < 0,001$, $f = 0,25$. "Mielestäni on hyvä, että oppilaat voivat selvittää konfliktitilanteita Verso-oppilaiden kanssa ilman aikuisten läsnäoloa." Tietää, ketkä Verso-oppilaita (ka. 4,1), ei tiedä, ketkä Verso-oppilaita (ka. 3,6), $p < 0,001$, $f = 0,20$. "Verso-sovittelun käyttö näkyy koulussamme esim. julisteissa." Tietää, ketkä Verso-oppilaita (ka. 3,9), ei tiedä, ketkä Verso-oppilaita (ka. 3,1), $p < 0,001$, $f = 0,28$.

¹²⁴ $p < 0,001$, $f = 0,33$

itse Verso-oppilaita (n = 157), pitivät hyvänä, että oppilaat voivat selvittää konfliktitilanteita Verso-oppilaiden kanssa ilman aikuisten läsnäoloa (ka. 4,5). Sen sijaan ne oppilaat, jotka olivat olleet Verso-sovittelussa mukana konfliktin osapuolina (n = 400), suhtautuivat asiaan varautuneemmin (ka. 3,9)¹²⁵.

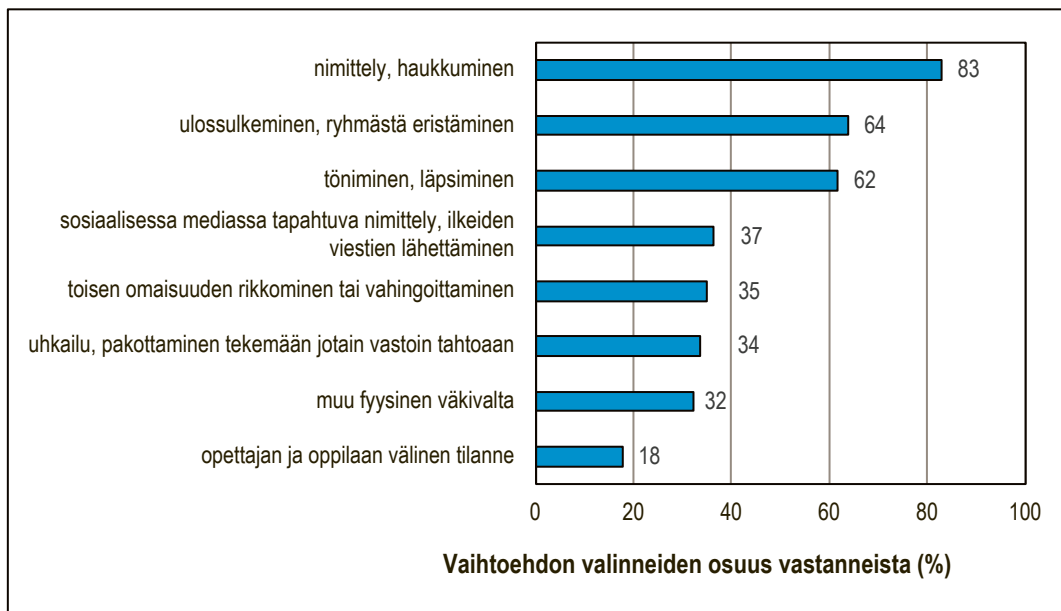
Henkilöstökyselyn mukaan Verso-sovittelua käytettiin useimmin sellaisissa oppilaiden välisissä tilanteissa, joissa on kyse nimittelystä ja haukkumisesta, ulossulkemisesta ja ryhmästä eristämisestä tai tönimisestä ja läpsimisestä (kuvio 50).



KUVIO 50. Henkilöstön näkemys siitä, millaisia tilanteita koulussa sovittelaa Verso-toiminnalla (n = 52)

Oppilaita pyydettiin arvioimaan, millaisissa tilanteissa heidän mielestään asioita voi sovittaa oppilaiden kesken Verso-sovittelulla, ilman koulun aikuisten läsnäoloa. Oppilaiden vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia kuin henkilöstön vastaukset siitä, millaisten konfliktien selvityksessä Verso-sovittelua oli koulussa käytetty (vrt. kuvio 50). Oppilaat kokivat Verso-sovitteluun parhaiten sopiviksi konfliktitilanteiksi nimittelyn ja haukkumisen, ulossulkemisen ja ryhmästä eristämisen sekä tönimisen ja läpsimisen (kuvio 51).

¹²⁵ $p < 0,001$, $f = 0,23$



KUVIO 51. Oppilaiden näkemys siitä, millaisissa tilanteissa asiat voi sovittelua oppilaiden kesken Verso-sovittelulla ilman koulun aikuisten läsnäoloa (n = 1 771)

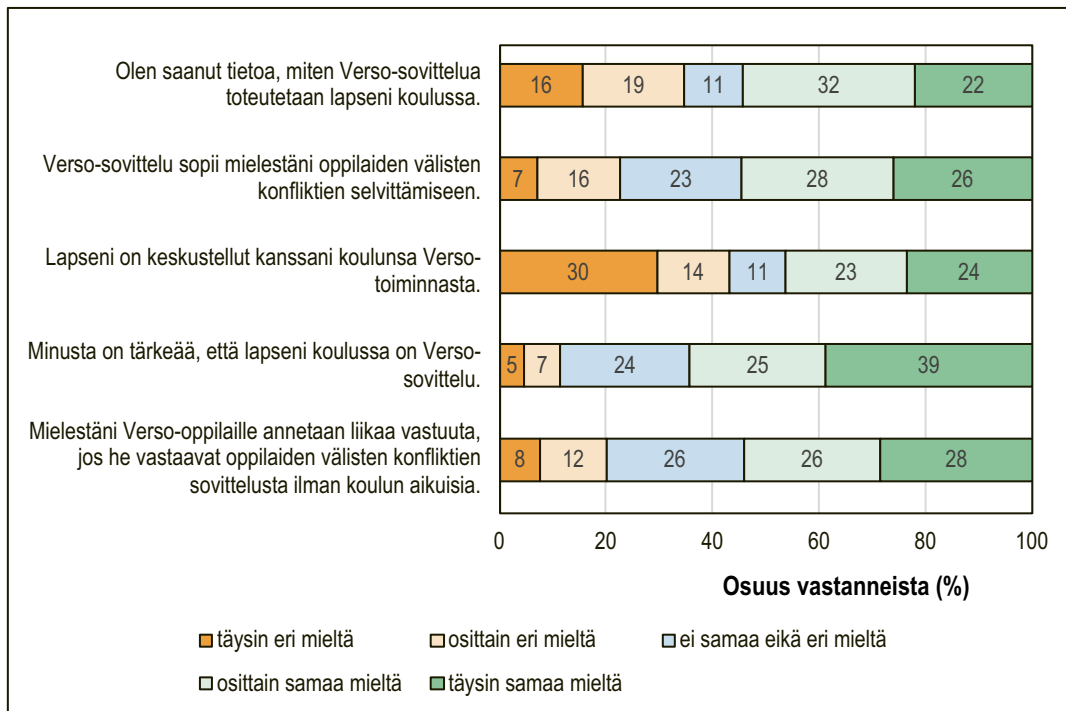
Sekä henkilöstöä että oppilaita pyydettiin kertomaan, onko kysyttyjen asioiden lisäksi muita tilanteita, joita heidän mielestään voidaan selvittää Verso-sovittelulla. Henkilöstö mainitsi avovastauksissa tällaisiksi tilanteiksi esimerkiksi leikkien häiritsemisen tai muut riidat leikeissä tai peleissä sekä toisen omaisuuden ottamisen. Oppilaiden avovastauksissa mainittiin pienet kiusoitteleet sekä riitatilanteet, joissa ketään ei satuteta fyysisesti. Myös selän takana pahan puhuminen ja salaa kuvaaminen mainittiin avovastauksissa tilanteina, joissa Verso-sovittelu koettiin sopivaksi tavaksi selvittää konflikti.

Henkilöstökyselyyn vastanneita pyydettiin myös avovastauksella kertomaan, millaisten tilanteiden selvittämiseen Verso-toiminta ei heidän mielestään sovi ja missä tilanteissa he käyttävät Resto-sovittelua. Vastauksissa mainittiin useimmin pitkään jatkuneet kiusaamistilanteet, joissa korostuu valtaepätasapaino. Vastauksissa nousi esiin myös väkivalta, joka ei vastaajien mielestä kuulunut Verso-oppilaiden selvitettäväksi. Myös tilanteet, joissa osapuolia on useampia tai oppilaalla on esimerkiksi neuropsykologisia- tai käytöshäiriöitä, kuuluvat vastaajien mukaan aikuisten selvitettäväksi.

”Restosovittelua käytetään esim. silloin kun tiedetään, että riidan osapuolilla on muitakin isompia haasteita, jolloin arvellaan, että vertaissovittelijoille homma voi olla liian hankalaa. Pitkään jatkuneiden tilanteiden selvittely, esim. mutkistuneet suhteet luokassa, on myös aikuisten hommaa. Väkivaltaa tai omaisuuteen kajoamista eivät myöskään lapset sovitele.”

Toiminnan näkyminen huoltajille

Henkilöstökyselyyn vastanneista 86 prosenttia ilmoitti, että he viestivät myös huoltajille Verso-sovittelusta lukuvuoden aikana. Ainoastaan kuusi prosenttia vastaajista ilmoitti, ettei viesti lukuvuoden aikana huoltajille, ja kahdeksan prosenttia ei ottanut selkeää kantaa. Huoltajien oma kokemus saamastaan tiedosta koulujen Verso-toiminnasta vaihteli jonkin verran (kuvio 52). Huoltajakyselyyn vastanneista reilu puolet (54 %) koki, että oli saanut tietoa, miten Verso-sovittelua oman lapsen koulussa toteutetaan. Vaikka kaikki huoltajat eivät kokeneet saaneensa tietoa menetelmän toteuttamisesta koulussa, piti kuitenkin lähes kaksi kolmasosaa (64 %) huoltajista tärkeänä sitä, että lapsen koulussa on käytössä Verso-sovittelu. Reilu puolet huoltajista myös koki, että Verso-sovittelu sopii oppilaiden välisten konfliktien selvittämiseen. Toisaalta yhtä suuri osuus huoltajista oli kuitenkin myös sitä mieltä, että Verso-oppilaille annetaan liikaa vastuuta oppilaiden välisten konfliktien sovittelussa ilman koulun aikuisia.



KUVIO 52. Huoltajien näkemykset Verso-sovittelusta (n = 299–301)

Kyselyn tulosten mukaan lapset eivät kovin aktiivisesti keskustele huoltajiensa kanssa koulun Verso-toiminnasta, sillä alle puolet huoltajista kertoi keskustelleensa tästä oman lapsensa kanssa. Tätä kuvastaa myös se, että viidennes huoltajista ei tiennyt, onko hänen lapsensa koulunsa Verso-oppilas, eikä neljännes huoltajista myöskään tiennyt, onko lapsi hakenut Verso-oppilaaksi. Reilu kymmenes huoltajista tiesi, että hänen lapsensa on Verso-oppilas.

Ne huoltajat, joiden lapsi oli Verso-oppilas, vastasivat lapsensa kertoneen Verso-toiminnasta selvästi enemmän (ka. 4,5) verrattuna niihin huoltajiin, jotka eivät tienneet, onko oma lapsi Verso-oppilas vai ei (ka. 2,2)¹²⁶. Myös ne huoltajat, joiden lapsi oli ollut mukana Verso-sovittelussa joko konfliktin toisena osapuolena tai Verso-oppilaana, vastasivat keskustelleensa lapsensa kanssa enemmän Verso-toiminnasta (ka. 3,8), kuin ne huoltajat, jotka eivät tienneet, onko lapsi ollut mukana Verso-sovittelussa (ka. 2,2)¹²⁷.

Jos oma lapsi oli Verso-oppilas, olivat huoltajien näkemykset Verso-toiminnasta myönteisempiä. Selkeimmin erot tulivat esille siinä, olivatko huoltajat saaneet tietoa, miten Verso-sovittelua koulussa toteutetaan¹²⁸ sekä siinä, pitivätkö huoltajat tärkeänä sitä, että koulussa on Verso-toimintaa¹²⁹. Huoltajilta kysyttiin myös, onko heidän lastaan kiusattu¹³⁰ tämän nykyisessä koulussa. Ne huoltajat, joiden lasta oli kiusattu, suhtautuivat Verson sopivuuteen oppilaiden välisten konfliktien selvittämisessä hieman epäilevämmiin kuin ne huoltajat, joiden lasta ei ollut kiusattu¹³¹. Huoltajat, joiden lasta oli koulussa kiusattu, eivät myöskään pitäneet yhtä tärkeänä sitä, että lapsen koulussa on Verso-toimintaa (ka. 3,5), kuin ne huoltajat, joiden lasta ei ollut kiusattu (ka. 4,2)¹³². Tulosten tulkinnassa on kuitenkin syytä muistaa, että vastauksista ei tule ilmi, onko Verso-sovittelua mahdollisesti käytetty kyseisen kiusaamistilanteen selvittelyssä. VERSO-ohjelman ohjeiden mukaan tulee aikuisten käyttää aina tapauskohtaista harkintaa ja ohjata koetut kiusaamistilanteet Resto-sovitteluun silloin kun se katsotaan tapauskohtaisesti paremmaksi vaihtoehdoksi.

Huoltajat saivat myös avovastauksella kertoa, jos heillä oli jotain omakohtaisia kokemuksia Verso-sovittelusta tai sen käytöstä lapsensa koulussa. Vastauksissa oli sekä huoltajien myönteisiä että kielteisiä kokemuksia Versosta. Myönteisissä kokemuksissa tuotiin esiin sitä, että oppilaiden väliset konfliktit oli saatu soviteltua ja toiminta lisää lasten vastuunottoa.

"Nuoremman lapsen kohdalla tätä käytettiin ensimmäisellä luokalla kerran ja siitä jäi meille hyvä kokemus."

"Verso on todella hyvä. Siinä oppii tilanteiden selvittämisen ja luo pohjaa aikuisuuteen."

Verso-sovitteluun liittyvissä kielteisissä huomioissa korostuivat huoltajien kokemukset epäonnistuneista Verso-sovitteluista. Huoltajat kertoivat tilanteista, joissa konfliktitilanteita oli selvitetty Verso-sovittelun avulla, eikä tilanne ollut vertaissovittelussa selvinnyt. Vastausten perusteella Verso-toiminta välittyi huoltajille ensisijaisesti nimenomaan tapana selvittää yksittäisiä konfliktitilanteita, ei laajemmin restoratiivisen ajattelun ja konfliktinratkaisutaitojen näkökulmasta.

126 $p < 0,001$, $f = 0,48$

127 $p < 0,001$, $f = 0,39$

128 Lapsi on Verso-oppilas (ka. 3,8), ei tiedä onko lapsi Verso-oppilas (ka. 2,7), $p < 0,001$, $f = 0,22$

129 Lapsi on Verso-oppilas (ka. 4,4), ei tiedä onko lapsi Verso-oppilas (ka. 3,6), $p < 0,01$, $f = 0,21$

130 Huoltajakyselyssä kiusaamis-termiä ei ollut tarkemmin määritelty, joten vastaajat saivat siten itse määritellä, mitä he pitävät kiusaamisena.

131 Lasta on kiusattu koulussa (ka. 3,1), lasta ei ole kiusattu (ka. 3,9), $p < 0,001$, $f = 0,35$

132 $p < 0,001$, $f = 0,28$

”Lapselta olen kuullut, ettei koe riittäväksi vaan haluaisi aikuisten selvittävän asiat ja ettei ”kaverit puutu asiaan”.”

”Kiusaamisen ja riitojen selvittely on AINA viime kädessä aikuisen vastuulla. Aikuisen tehtävä on arvioida mitä tilanteessa on tapahtunut. Tuntuu siltä, että koulun aikuisetkään eivät tätä aina osaa tai halua tehdä, saati jos jätetään lasten vastuulle. Aina pitää olla aikuinen vähintään seuraamassa tilanteiden selvittämistä. Kotia tiedotettava AINA käsittelyistä ainakin alakouluikäisten kohdalla.”

Menetelmän sopivuus kouluun

VERSO-ohjelman itsearvioinnin mukaan Verso-sovittelun koetaan tukevan perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa määritellyistä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista ajattelua ja oppimaan oppimista (L1) sekä kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua (L2). Itsearvioinnissa tuodaan esiin, että menetelmä vastaa välillisesti tiedon- ja taidonalat ylittävän osaamisen kehittämiseen ja kansalaisuuteen kasvamiseen kehittämällä oppimisen taitoja, kykyä luottaa itseensä ja omiin näkemyksiin sekä kykyä etsiä ja löytää uusia ratkaisuja. Näiden lisäksi menetelmä vastaa tavoitteeseen opettaa ihmisoikeuksien kunnioittamista, arvostavaa vuorovaikutusta sekä omien näkemyksien ja ajatuksien ilmaisua.

Henkilöstökyselyyn vastanneet olivat pääsääntöisesti hyvin tyytyväisiä Verso-sovittelun viitekehukseen ja sen soveltuvuuteen omaan kouluun. Henkilöstökyselyn mukaan kaikki vastaajat olivat samaa mieltä siitä, että Verso-sovittelu sopii niille ikäryhmille, joilla he sitä käyttävät. Vastaajista lähes kaikki (98 %) pitivät Versoa soveltuvana oman koulun käyttöön, ja lähes yhtä suuri osuus (92 %) arvioi Verson viitekehksen soveltuvan koulunsa arvoihin ja ideologiaan.

Menetelmän sopivuutta kouluun mittaavista väittämistä¹³³ muodostettiin summamuuttuja, jolla tarkasteltiin menetelmän soveltuvuutta vastaajan kouluun. Summamuuttujalla tarkasteltuna alakouluissa työskentelevät kokivat Verso-sovittelun sopivammaksi omaan kouluunsa (ka. 4,8) verrattuna yhtenäiskouluissa työskenteleviin (ka. 4,5)¹³⁴. Myös koulun oppilasmäärän mukaan tarkasteltuna eroja oli havaittavissa niiden koulujen välillä, joiden oppilasmäärä oli alle 200 oppilasta (ka. 4,8) ja joiden oppilasmäärä oli yli 500 oppilasta (ka. 4,5)¹³⁵. Niissä kouluissa, joissa nimettyjä Verso-opettajia oli viisi tai enemmän, arvioitiin Verson soveltuvuus omaan kouluun paremmaksi (ka. 4,9) verrattuna niihin kouluihin, joissa nimettyjä Verso-opettajia oli vain yksi (ka. 4,5)¹³⁶. Jos koulussa käytettiin Verso-sovittelun lisäksi myös Restoa, arvioitiin menetelmän soveltuvuus omaan kouluun paremmaksi (ka. 4,9) kuin niissä kouluissa, joissa oli käytössä vain Verso-sovittelu (ka. 4,6)¹³⁷.

133 Summamuuttujan väittämät: Verso-sovittelun restoratiivinen viitekehys soveltuu koulumme arvoihin ja ideologiaan. Verso-sovittelu soveltuu koulumme käyttöön. Verso-sovittelu soveltuu niille ikäryhmille, joille sitä käytämme.

134 $p < 0,01$, $f = 0,42$

135 $p < 0,05$, $f = 0,42$

136 $p < 0,05$, $f = 0,47$

137 $p < 0,05$, $f = 0,37$

Verso-sovittelun restoratiivisen viitekehysten arvioitiin soveltuvan oman koulun arvoihin ja ideologiaan paremmin niissä kouluissa, joissa Verso oli ollut käytössä alle neljä vuotta (ka. 4,8). Vastaavasti matalimmalle se arvioitiin kouluissa, joissa Versoa oli käytetty yli kymmenen vuotta (ka. 4,1)¹³⁸. Verso-sovittelun soveltuvuuden oman koulun käyttöön arvioivat parhaimmaksi niiden koulujen vastaajat, joilla nimettyjä Verso-opettajia oli viisi tai enemmän (ka. 5,0). Matalimmalle tämä arvioitiin niissä kouluissa, joissa nimettyjä opettajia oli kahdesta neljään (ka. 4,5)¹³⁹. Alakouluissa arvioitiin Verson soveltuvan ikäryhmälle paremmin (ka. 4,9) verrattuna yhtenäiskouluihin (ka. 4,5)¹⁴⁰. Myös oppilasmäärän suhteen tarkasteltuna Verso koettiin ikäryhmälle toimivammaksi niissä kouluissa, joissa oppilaita oli 200–500 (ka. 4,9) kuin niissä kouluissa, joissa oppilaita oli yli 500 (ka. 4,5)¹⁴¹.

9.3 Juurrutettavuus

Itsearviointin mukaan VERSO-ohjelman ajatuksena on siirtää toiminnan omistajuus vähitellen kouluille, jolla tarkoitetaan sitä, että kouluilla olisi riittävä osaaminen toteuttaa ja ylläpitää toimintaa. Menetelmän taustalla oleva restoratiivinen ajattelutapa pyritään tuomaan osaksi koulun arkea ja toimintakulttuuria niin, että sen keskeisimmät tavoitteet ovat mukana kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Menetelmän pyrkimys on siis alusta alkaen sitouttaa se laajasti osaksi koko toimintakulttuuria, eikä menetelmään varsinaisesti liity erillisiä toimintaohjeita kuin vertaissovittelun ja restoratiivisen sovittelun kaavojen osalta. Restoratiivisen toimintakulttuurin toteutumista Sovittelufoorumi tukee koulutuksilla, joissa mietitään toiminnan käytäntöjä juuri oman koulun näkökulmasta. Itsearviointin mukaan menetelmän jatkuvuuden varmistaminen edellyttää kouluyhteisön ja johdon vahvaa yhteistä sitoutumista sekä sitä, että sovittelua tuodaan jatkuvasti yhteiseen keskusteluun.

Yli puolet henkilöstökyselyyn vastanneista ilmoitti hyödyntävänsä Verso-sovittelun restoratiivista viitekehystä myös muussa opetuksessa sekä koulun toiminnassa, ja 45 prosenttia ilmoitti hyödyntävänsä materiaaleja muussa opetustyössä (kuviot 53). Vastaajat, joiden koulussa oli käytössä sekä Verso- että Resto-sovittelu, arvioivat Verso-sovittelun materiaalien olevan hyödyllisempiä myös muussa opetustyössä (ka. 3,8) verrattuna niihin vastaajiin, joiden koulussa oli käytössä vain Verso-sovittelu (ka. 3,3)¹⁴².

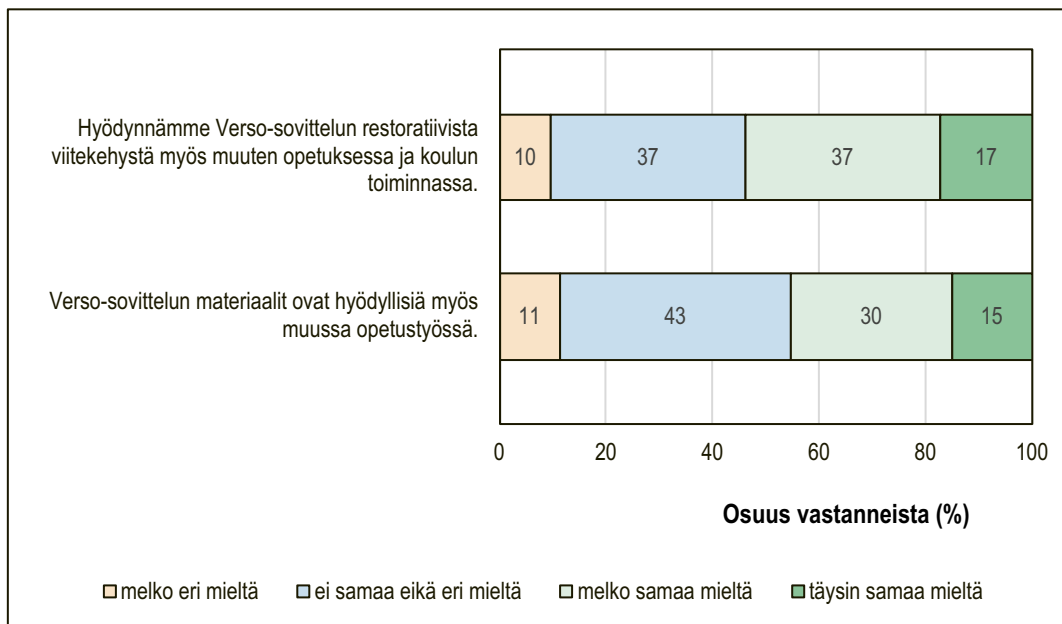
138 $p < 0,05$, $f = 0,48$

139 $p < 0,01$, $f = 0,48$

140 $p < 0,001$, $f = 0,58$

141 $p < 0,01$, $f = 0,49$

142 $p < 0,05$, $f = 0,28$



KUVIO 53. Henkilöstön näkemys Verso-sovittelun hyödyntämisessä koulun arjessa (n = 52–53)

Henkilöstökyselyyn vastanneista suurin osa (86 %) koki, että Verso-sovittelu on juurtunut osaksi heidän koulunsa toimintakulttuuria. Kymmenesosa vastaajista ei ottanut asiaan selkeää kantaa. Lähes kaikki (98 %) vastaajat ilmoittivat, että Verso-sovittelu on kirjattu osaksi lukuvuosi- tai toimintasuunnitelmaa koulussa, ja lähes yhtä suuri osuus (96 %) myös koki, että Verso-sovittelu on olennainen osa heidän koulunsa hyvinvointityötä. Koulut, joissa oli viisi tai useampi nimetty Verso-opettaja arvioivat Verson juurtuneen paremmin osaksi koulunsa toimintakulttuuria (ka. 5,0) verrattuna niihin kouluihin, joissa nimettyjä opettajia oli kahdesta neljään (ka. 4,6)¹⁴³.

Menetelmän vastuunjako ja henkilöstön sitoutuneisuus

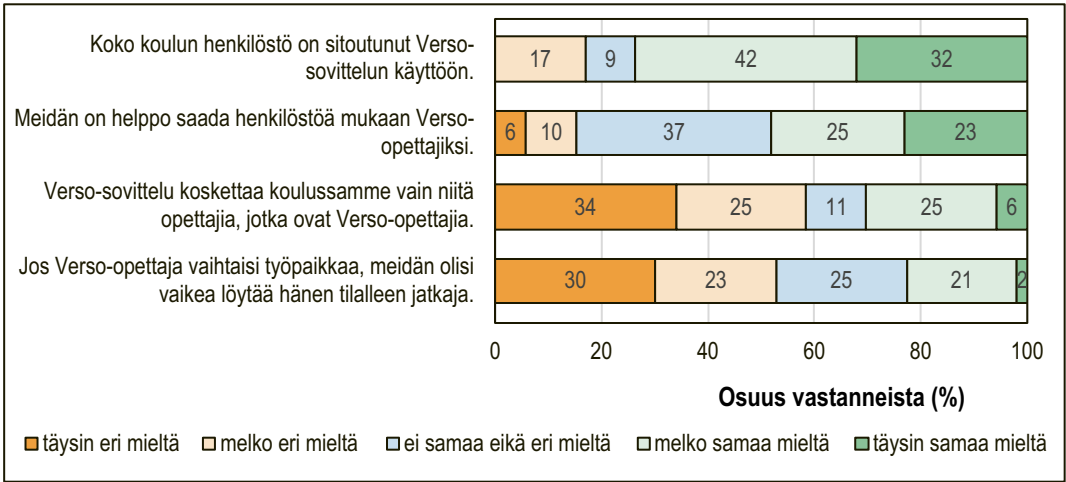
VERSO-ohjelman mukaan koko koulun henkilökunnan tulisi vastata restoratiivisen ajattelun ja toimintamallien toteutumisesta. Verso- ja Resto-sovittelujen käytännön toteutuksesta vastaavat sovittelutiimin jäsenet, ja Verso-oppilaat ovat sitoutuneita noin yhteen vertaissovitteluun kuu-kaudessa. Sovittelun tilauksen voi tehdä kuka tahansa kouluyhteisöstä, myös oppilaiden huoltajat. Menetelmän toiminnot liittyvät vahvasti ajattelu- ja toimintatapojen muutokseen arjisissa tilanteissa, joten menetelmä vaatii etenkin alkuun henkilökunnan sitoutumista oman toimintansa tietoiseen tarkasteluun ja muokkaamiseen. Henkilökunnan omaksuttua restoratiivisen ajattelutavan perusteet menetelmän tulisi olla verrattain sujuva osa työskentelyä.

¹⁴³ $p < 0,05$, $f = 0,42$

Koulujen sovittelutiimi muodostuu koulutetuista aikuisista, ja se jakaa keskenään toiminnan arjen käytännön pyörittämisen vastuut keskenään. Kouluissa Verso-aikuiset vastaavat sovittelutoiminnan käytännön järjestelyistä, ja vertaissovittelijat vastaavat vertaissovittelun toteuttamisesta. Koulun johdon tehtävänä on tukea toiminnan toteutusta ja mahdollistaa sovittelutoiminta esimerkiksi resurssien jaolla ja aikataulusta huolehtimalla.

Kaikki henkilöstökyselyyn vastanneet olivat sitä mieltä, että koulun johto tukee Verso-sovittelun toteuttamista, ja lähes kaikki vastaajat (96 %) myös kokivat, että vastuunjako Verso-sovittelussa on omassa koulussa selkeä. Lähes kaksi kolmasosaa vastaajista myös koki, että he saavat tarvittaessa tukea Verson käyttöön sitä organisoivalta taholta. Kuitenkin reilu kolmannes vastaajista (36 %) ei ottanut tähän selkeää kantaa. Tuen saanti menetelmää organisoivalta taholta tuli esiin myös kouluvierailuilla. Henkilöstö koki, että tukea ja apua on aina tarvittaessa saatu, joskin sitä oli harvoin ollut tarvetta pyytää.

Lähes kolme neljäsosaa henkilöstökyselyyn vastanneista koki, että koko koulun henkilöstö on sitoutunut Verso-sovittelun käyttöön (kuvio 54). Vajaa kolmannes henkilöstökyselyyn vastanneista kuitenkin koki, että Verso-sovittelu koskettaa heidän koulussaan vain niitä opettajia, jotka ovat Verso-aikuisia. Henkilöstön sitoutuneisuudesta kertoo kuitenkin se, että lähes puolet vastaajista oli sitä mieltä, että Verso-aikuisiksi on helppo saada henkilöstöä mukaan. Jos Verso-aikuinen vaihtaisi työpaikkaa, puolet vastanneista koki, ettei heidän olisi vaikea löytää jatkajaa kyseisen henkilön tilalle.



KUVIO 54. Henkilöstön näkemys siitä, miten hyvin henkilöstö on sitoutunut Verso-sovitteluun (n = 52–53)

Ne vastaajat, joiden koulussa nimettyjä Verso-aikuisia oli vain yksi, arvioivat henkilöstön saamisen mukaan Verso-aikuisiksi paljon vaikeammaksi (ka. 3,1) kuin ne vastaajat, joiden koulussa nimettyjä vastuuhenkilöitä oli viisi tai enemmän (ka. 4,1)¹⁴⁴. Ero oli samansuuntainen myös sen suhteen, onko Verso-aikuisen tilalle vaikea saada jatkaja, jos hän vaihtaisi työpaikkaa. Kouluissa, joissa oli vain yksi Verso-aikuinen, tämä koettiin paljon vaikeammaksi (ka. 3,0) verrattuna niihin kouluihin, joissa vastuu-aikuisia oli yli viisi (ka. 1,9)¹⁴⁵. Uuden Verso-aikuisen löytäminen koettiin helpommaksi niissä kouluissa, joissa oli Verson ohella käytössä myös Resto-sovittelu (ka. 1,8), kuin niissä kouluissa, joissa käytössä oli vain Resto-sovittelu (ka. 2,8)¹⁴⁶.

Toiminnan arviointi ja kehittäminen

VERSO-ohjelma ohjeistaa kouluja keräämään vuositason tietoa toteutuneesta sovittelutoiminnasta, kuten sovittelujen määristä, tapausten luonteista sekä sovittelun tuomista tuloksista. Lisäksi kouluja ohjeistetaan pitämään reflektiotapaamisia, joiden sisältöihin on kirjallisia ohjeita. Syventävissä koulutuksissa on aikuisille tarkoitettuja itsereflektio-ohjeita oman roolin omaksumisen arviointiin ja sovittavan työotteen juurruttamiseen kouluyhteisöön.

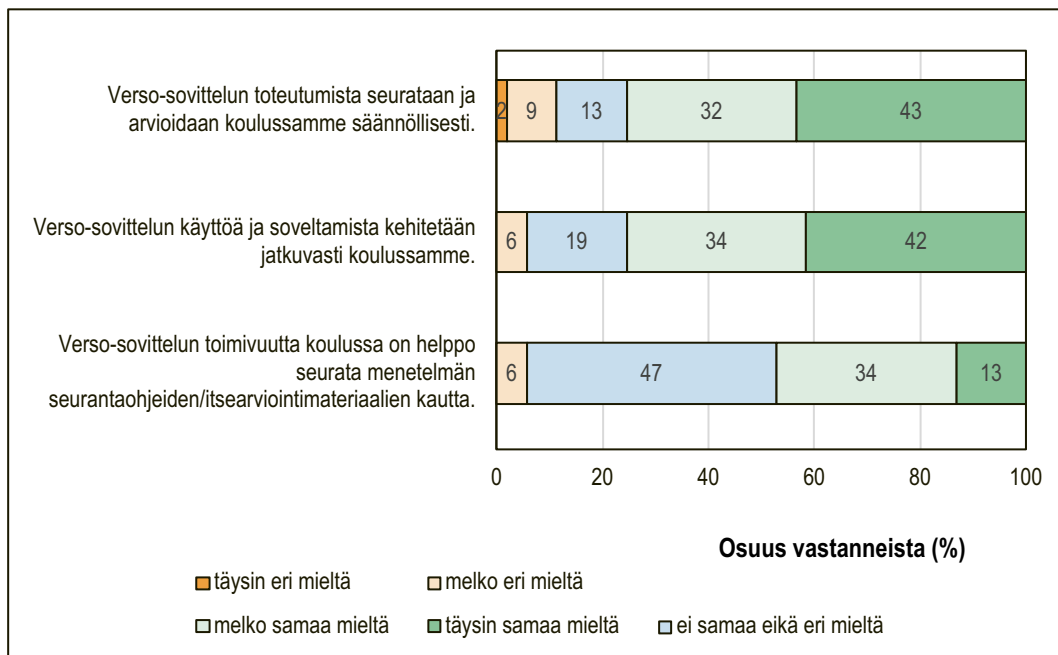
Henkilöstökyselyyn vastanneiden mukaan suurin osa seuraa ja arvioi Verso-sovittelun toteutumista koulussaan säännöllisesti (kuva 55). Ainoastaan kymmenesosa vastaajista ilmoitti, ettei koulussa seurata ja arvioida menetelmän toteutumista säännöllisesti. Myös Verso-sovittelun käytön ja soveltamisen jatkuva kehittäminen oli hyvin yleistä henkilöstökyselyyn vastanneiden kouluissa. Kolme neljäsosaa vastaajista ilmoitti tämän toteutuvan omassa koulussaan. Kouluissa, joissa Verso-aikuisia oli viisi tai enemmän, arvioitiin Verso-sovittelun käytön ja soveltamisen kehittäminen jatkuvammaksi (ka. 4,5) kuin niissä kouluissa, joissa vastuupettajia oli kahdesta neljään (ka. 3,7)¹⁴⁷.

144 $p < 0,05$, $f = 0,42$

145 $p < 0,05$, $f = 0,39$

146 $p < 0,001$, $f = 0,49$

147 $p < 0,05$, $f = 0,40$



KUVIO 55. Henkilöstön näkemys menetelmän seurannasta, kehittämisestä ja arvioinnista omassa koulussaan (n = 53)

Henkilöstökyselyyn vastanneista alle puolet (47 %) koki, että Verson toimivuutta omassa koulussa on helppo seurata menetelmän seurantaohjeiden ja itsearviointimateriaalien kautta. Toisaalta yhtä suuri osuus ei osannut ottaa tähän asiaan kantaa.

Henkilöstökyselyyn vastanneet saivat myös kertoa, mitkä asiat ovat heidän mielestään edistäneet Verso-sovittelun käyttöä omassa koulussa. Avovastauksissa tuotiin esiin ennen kaikkea koko henkilöstön ja johdon sitoutuneisuus sekä restoratiivisen ajattelutavan juurtuminen osaksi koulun toimintaa. Toimintaa edistävinä tekijöinä mainittiin myös toteutukseen liittyviä asioita, kuten se, että sovittelulle on varattu oma paikka ja aika ja toiminta näkyy koulun arjessa. Myös oppilaiden sitoutuneisuutta Verso-sovittelijoiksi keuhuttiin.

”Johdon sitoutuminen, koko koulun myönteinen suhtautuminen asiaan, oppilaiden halukkuus toimia versossa aktiivisesti.”

”Verson tilaaminen on helppoa, lomakkeet on helposti saatavilla, sovittelulle on aina tietty kellaika ja paikka.”

Toimintaa edistävien tekijöiden lisäksi vastaajia pyydettiin kertomaan, mitä toimintaa estäviä tekijöitä he tunnistavat. Vastauksissa nousi selkeimpinä asioina esiin koronan vaikutukset toimintaan sekä ajankäyttöön liittyvät asiat. Esimerkiksi pienten lasten kohdalla koettiin helpommaksi

sovitella asia heti eikä vasta seuraavana päivänä Verso-sovittelijoiden kanssa. Osa vastaajista piti-kin estävänä tekijänä sitä, ettei Verso-tilauksia tehdä riittävästi eivätkä innokkaat Verso-oppilaat pääse sovittelemaan tilanteita.

”Verson toimivuus on aika paljon kiinni henkilökunnan aktiivisuudesta ja siitä kuinka sitoutu-neita he ovat Verson juurruttamiseen osaksi koulun toimintaa. Ensi lukuvuonna Verson tiukempi juurruttaminen osaksi koulun toimintakulttuuria onkin päätavoitteita.”

”Kiire, isot ja haastavat ryhmät. Aikuiset eivät arjen kiireen keskellä ehdi aina ajatella, että verso-tilaus olisi paikallaan. Usein konfliktit ratkotaan nopeasti, sinä hetkenä, kun ne nousevat. Joskus sovittelun ja konfliktin välinen aika on pitkä, kun arki asettaa esteitä (sairastumiset ym.).”

9.5 Tuloksellisuus

Verso-sovittelusta kerätään palautetta vuosittain sähköisellä kyselyllä toimintaa toteuttavilta kouluilta. Tietoa kerätään toteutuneiden sovittelutapausten määristä ja luonteesta sekä koke-muksia itse sovittelutilanteessa mukana olleilta oppilailta ja Verso-aikuisilta. Myös koulutusten yhteydessä kerätään palautetta niihin osallistuneilta. VERSO-ohjelman rahoittaja vaatii vuosittaista tuloksellisuusraportointia, joka koostetaan palautekyselyistä ja erillisistä tuloksellisuuskyselyistä saadusta datasta. Tuloksellisuusraportista laaditaan yhteenvedona vuosiraportit, jotka julkaistaan VERSO-ohjelman verkkosivuilla.

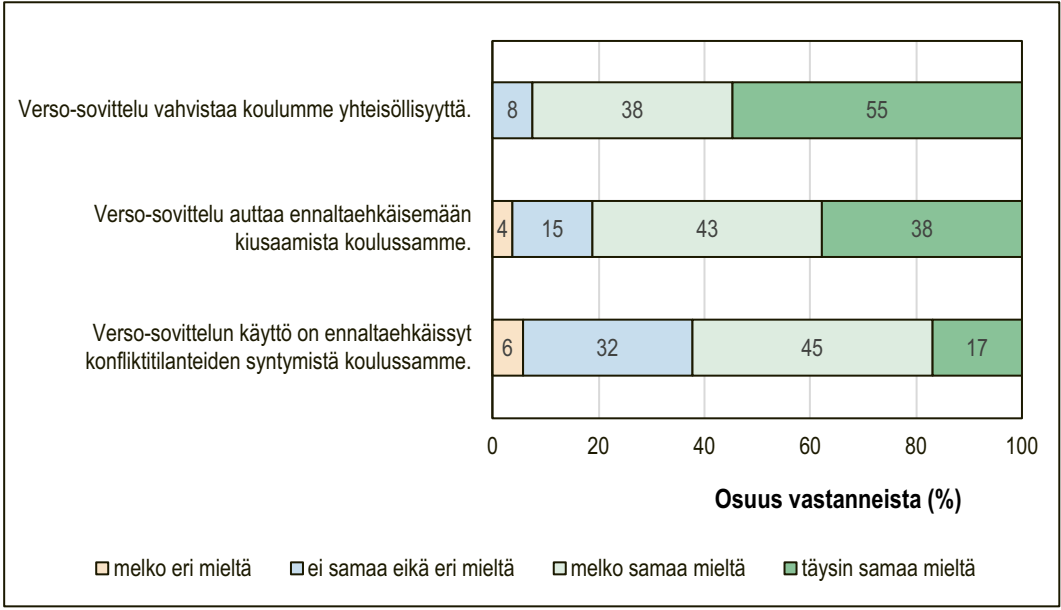
VERSO-ohjelman itsearviointin mukaan menetelmän toimivuudesta on saatu laajasti positiivisia tuloksia, jotka liittyvät sovittelujen onnistumisiin, oppilaiden kokemukseen kuulluksi tulemisesta, yleiseen turvallisuuden tunteen vahvistumiseen, osallisuuden kokemuksiin ja toiminnan vaikutta-vuuteen sitä ohjaavien arvojen näkökulmasta. Negatiivisia kokemuksia on syntynyt lähinnä siitä, ettei suunniteltu sovittelu ole toteutunut tai kaikki halukkaat eivät ole päässeet sovitteluoppilaiksi

Toiminta on vastannut pääasiassa odotuksia ja tavoitteita, ja ennakoimattomasta vaikutuksesta itsearviointinissa mainittiin vain etäajan koulutukset sekä korona-pandemiaan liittyvät rajoitukset, jotka vaikuttivat myös sovittelujen toteuttamiseen kouluissa. Haasteita on VERSO-ohjelman mukaan tuottanut menetelmän sitouttaminen osaksi koulutyötä, vaihtelevat toimintatavat res-toratiivisten arvojen noudattamisessa, epäilyt vertaissovittelijoiden kyvykkyydestä, käytännön järjestelyjen ongelmat ja sovittelutoiminnan riippuvuus yksittäisten opettajien aktiivisuudesta.

Restoratiivisen työskentelyn tavoitteena on lisätä yhteisön jäsenten kokemusta itsestä aktiivisena, vaikuttavana ja vastuullisena toimijana. Menetelmä perustuu ajatukseen työskentelystä ilman rankaisun tai leimaamisen pelkoa, ja tärkeä osa menetelmää on yksilöiden sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen. Menetelmällä on VERSO-ohjelman keräämän palautteen kautta koettu saavutettavan nämä tavoitteet verrattain hyvin ja menetelmän koetaan kehittävän koulun kult-tuuria yhteisöllisempään ja osallistavampaan suuntaan.

VERSO-ohjelman itsearviointin mukaan menetelmän vahvuuksiksi koetaan sen kokonaisvaltaisuus ja pyrkimys koko toimintakulttuurin muuttamiseen, opettajien kuormittavan rankaisijan roolin poistuminen, leimaamisen vähentäminen ja tulevaisuutta hyödyntävän konfliktinratkaisumallin luominen. Keskeisinä haasteina ovat esiintyneet uuden ajattelu- ja työtavan käyttöönoton ja sisäistämisen haasteet, koulun henkilökunnan vaikeudet luottaa oppilaisiin sekä uuden toiminta- ja ajattelutavan omaksumiseen vaaditun aikaresurssin puute.

Lähes kaikki Karvin toteuttamaan henkilöstökyselyyn vastanneista olivat sitä mieltä, että Verso-sovittelu vahvistaa heidän koulunsa yhteisöllisyyttä (kuvio 56). Suurin osa vastaajista myös koki, että Verso-sovittelu auttaa ennaltaehkäisemään kiusaamista koulussa ja yli puolet oli samaa mieltä siitä, että Verson käyttö on ennaltaehkäissyt konfliktitilanteiden syntymistä koulussa. Tämä tuli esille myös kouluvierailuissa, joissa haastatellut koulun henkilöstön ja oppilaiden edustajat mainitsivat, että tieto Verso-sovittelun käytöstä voi toimia oppilaiden kohdalla ennaltaehkäisevästi ja oppilaat pyrkivät itsenäisesti selvittämään konfliktinsa jo ennen varsinaista sovittelua.



KUVIO 56. Henkilöstön näkemys Verso-sovittelun vaikutuksista omassa koulussa (n = 53)

Vastaajaryhmien välillä ei ollut suuria eroja siinä, miten he kokivat Verson näkyvän oman koulunsa kiusaamisen vastaisessa työssä. Suurimmillaan ero oli siinä, miten Verson koettiin ennaltaehkäisevän kiusaamista koulussa. Ne vastaajat, joiden koulussa oli vain yksi Verso-aikuinen, arvioivat tämän korkeammalle (ka. 4,5) verrattuna niiden koulujen vastaajiin, joilla vastuuaikuisia oli kahdesta neljään (ka. 3,8)¹⁴⁸.

¹⁴⁸ $p < 0,05$, $f = 0,45$

Henkilöstökyselyyn vastanneista 85 prosenttia koki, että Verso-sovittelut johtavat usein sovintoon ilman aikuisten apua tai Resto-sovittelun käyttöä. Verso-sovittelun jälkeen pidetään yleensä viikon seuranta-aika, jonka aikana varmistetaan, että konfliktitilanne ei toistu. Henkilöstökyselyyn vastanneista neljä viidesosaa (81 %) oli samaa mieltä siitä, että tämä viikon jälkeen pidettävä seuranta-aika on riittävä.

Vastauksissa oli eroja sen suhteen, oliko kyseessä ala- vai yhtenäiskoulu. Alakouluissa Verso-sovittelujen nähtiin johtavan useammin sovintoon ilman aikuisten apua (ka. 4,6) verrattuna yhtenäiskouluihin (ka. 3,9)¹⁴⁹. Alakouluissa työskentelevät myös kokivat viikon päästä pidettävän seuranta-ajan olevan sopivampi tilanteen seuraamiseen (ka. 4,6) verrattuna yhtenäiskouluissa työskenteleviin vastaajiin (ka. 4,1)¹⁵⁰. Oppilasmäärän mukaan tarkasteltuna kesikokoisissa (200–500 oppilaan) kouluissa koettiin, että tilanteet saadaan useammin selvitettyä ilman aikuisten apua (ka. 4,6), verrattuna niihin kouluihin, joissa oppilaita oli yli 500 (ka. 3,9)¹⁵¹. Kouluissa, joissa Verson ohella oli käytössä Resto-sovittelu, koettiin viikon seuranta-aika toimivammaksi (ka. 4,7) kuin niissä kouluissa, joissa oli käytössä vain Verso-sovittelu (ka. 4,2)¹⁵².

Henkilöstön mukaan Verso-sovittelulla saadaan useimmin sovittua tönimiseen ja läpsimiseen liittyvät asiat, joista vastaajien mukaan neljäsosa saadaan aina Verso-sovittelun avulla selvitettyä ja loputkin lähes aina. Myös nimittelyyn ja haukkumiseen liittyvät asiat saadaan sovittua aina lähes viidesosassa tapauksista.

Henkilöstöltä kysyttiin myös avokysymyksellä, miten tilanteita seurataan ja mikä merkitys heidän mielestään seurantakeskustelulla on konfliktitilanteiden ratkaisemisessa. Avovastauksissa painotettiin seurantakeskustelun merkitystä siinä, että myös sovittelussa mukana olleille henkilöille tulee selväksi, että tilannetta ja sovittujen asioiden toteutumista seurataan. Osassa vastauksissa tuotiin esiin, että viikon seuranta-ajan jälkeenkin on tarpeen tarkkailla, ettei tilanne uusiudu.

”Seurantakeskustelulla on aivan ratkaiseva merkitys. Seurannassa onnistumisella on itsetuntoa kohottava vaikutus. Seuranta-aika voisi olla pidempi. Jos jokin asia ei ole toistunut viikon sisällä, se ei tarkoita, että ongelma olisi poistunut kokonaan. Toisaalta Verso sisältää ajatuksen, että asian uusiuduttua tarvitaan järeämmät keinot.”

”On tärkeää palata riitoihin ja selvittää ovatko kurjat tilanteet jatkuneet. Se tuo myös lapsille sellaisen tunteen, että aikuiset ovat kiinnostuneita eikä päästä tilanteita kärjistymään.”

149 $p < 0,001$, $f = 0,57$

150 $p < 0,05$, $f = 0,35$

151 $p < 0,05$, $f = 0,49$

152 $p < 0,05$, $f = 0,32$

Oppilaiden ja huoltajien kokemukset

Oppilaskyselyyn vastanneista noin kolmannes (32 %) oli ollut mukana Verso-sovittelussa. Suurin osa heistä (72 %) oli ollut sovittelussa mukana konfliktin toisena osapuolena ja loput Verso-oppilaan roolissa. Vastaajien mukaan yleisimmät tilanteet olivat olleet nimittelyä ja haukkumista, tönimistä ja läpsimistä sekä ryhmästä eristämistä.

Suurimmassa osassa tapauksista (83 %) tilanne selvisi oppilaiden mukaan Verso-sovittelulla, eikä niihin tarvittu aikuisten apua. Vastauksissa oli kuitenkin eroa sen mukaan, oliko oppilas ollut sovittelussa mukana konfliktin osapuolena vai sovittelijana. Niistä oppilaista, jotka olivat olleet keskustelussa mukana konfliktin osapuolina, viidennes vastasi, että tilanteen selvittäminen vaati aikuisen apua. Sen sijaan Verso-sovittelijoina toimivista oppilaista 93 prosenttia oli sitä mieltä, että tilanne oli selvinnyt ilman aikuisen apua.

Sovitteluissa mukana olevilta oppilailta kysyttiin, onko tilanne jatkunut tai uusiutunut sovittelun jälkeen. Konfliktissa mukana olleista oppilaista kaksi kolmasosaa (65 %) vastasi, ettei tilanne ole uusiutunut sovittelun jälkeen. Myös Verso-oppilaina toimineista puolet vastasi, ettei tilanne ole uusiutunut. Kuitenkin konfliktin osapuolina olleista oppilaista 13 prosenttia ilmoitti, että tilanne on jatkunut tai uusiutunut sovittelun jälkeen. Verso-oppilaina toimineista oppilaista jopa 40 prosenttia vastasi, ettei tiedä, onko tilanne uusiutunut sovittelun jälkeen. Tätä voi osin selittää se, että tilanteiden uusiutuessa niiden selvittämisen tulisi siirtyä aikuisjohtoiseen Resto-sovitteluun tai muuten selvitettäväksi aikuisten johdolla, jolloin Verso-oppilailla ei ole tietoa, onko sama tilanne uusiutunut myöhemmin.

Sovittelussa mukana olleilta oppilailta kysyttiin, miten tilannetta on seurattu sovittelun jälkeen. Oppilaat toivat useimmin esiin sen, että viikon päästä on pidetty seurantakeskustelu, jossa on selvitetty, onko sopimus pitänyt paikkaansa. Osa oppilaista myös mainitsi, että aikuiset ovat ajoittain kyselleet, miten sopimus on pitänyt, tai että välituntivalvojat ovat seuranneet tilannetta tarkemmin. Huolestuttavaa kuitenkin on, että osa oppilaista vastasi, ettei tilannetta ole seurattu mitenkään.

Huoltajakyselyyn vastanneista huoltajista neljännes (27 %) ilmoitti, että hänen lapsensa on ollut mukana Verso-sovittelussa. Huoltajista kuitenkin 29 prosenttia ei tiennyt, onko oma lapsi ollut sovittelussa mukana. Niistä huoltajista, joiden lapsi oli ollut mukana sovittelussa ($n = 79$), suurin osa (68 %) ilmoitti lapsen olleen mukana konfliktin toisena osapuolena. Yleisimmin tapaus oli ollut nimittelyä ja haukkumista tai ulossulkemista ja ryhmästä eristämistä. Koska Verso-oppilaat eivät saa kertoa tapauksista muille, kysyttiin tilanteiden selviämisestä vain niiden huoltajien näkemys, joiden lapsi oli ollut konfliktin toisena osapuolena. Näistä huoltajista ($n = 52$) yli puolet (54 %) ilmoitti, ettei tapauksia saatu soviteltua oppilaiden kesken, vaan tilanne vaati aikuisen apua.

Resursointi ja koettu hyöty

Henkilöstökyselyyn vastanneista 70 prosenttia koki Verso-sovittelun edellyttämien henkilöstö- ja aikaresurssien olevan sopivassa suhteessa siitä saatavaan hyötyyn. Kuusi prosenttia vastaajista ei pitänyt resursseja sopivina saatavaan hyötyyn nähden, ja neljännes vastaajista ei ollut väitteestä samaa eikä eri mieltä. Verso-sovittelun käytön tyytyväisyydestä kertoo myös se, että henkilöstökyselyyn vastanneista lähes kaikki (94 %) ilmoittivat, että aikovat käyttää Verso-sovittelua koulussaan myös jatkossa. Niissä kouluissa, joissa Verso-aikuisia oli viisi tai enemmän, koettiin Verson käyttö jatkossakin todennäköisempänä (ka. 5,0) kuin niissä kouluissa, joissa Verso-aikuisia oli kahdesta neljään (ka. 4,5)¹⁵³.

Henkilöstökyselyyn vastanneita pyydettiin myös kertomaan, millaisia myönteisiä vaikutuksia Verso-sovittelun käytöllä on koulussa ollut. Selkeimmin vastauksissa nostettiin esiin oppilaiden osallisuuden lisääntyminen, yhteisöllisyyden paraneminen sekä konfliktien selvittelytaitojen lisääntyminen, mikä on omalta osaltaan voinut vaikuttaa myös siihen, ettei konflikteja synny niin usein. Tämän nähtiin myös helpottavan opettajan työtä, koska oppilaat voivat selvittää keskinäisiä konfliktejaan. Vastauksissa tuotiin esiin myös restoratiivisen ajattelutavan siirtymistä koko kouluyhteisöön.

”Oppilaat ovat saaneet hyvää kokemusta, opitaan sovitlemaan. Oppilaat tahtovat selvittää tilanteita ja asioita rakentavasti ja myönteisesti – kaikkia osapuolia kunnioittaen. Aktiivisia oppilaita on saatu rekrytoitua. Oppilaan asema Verso-sovittelijana ovat itsetuntoa kohottavia asioita ja eriyttävät ylöspäin. Koska kaikki oppilaat ovat tietosia Versosta, se saattaa hillitä matalalla kynnyksellä syntyviä konflikteja. Myös kaikki sovittelussa opittu kantaa sikäli hedelmää, että taitoa osataan käyttää ennen kuin asia päättyy lainkaan aikuisen tietoon.”

Vastaajat saivat myös kertoa, onko Verson käytöllä ollut kielteisiä vaikutuksia heidän koulussaan. Vain muutamassa vastauksessa tuotiin esiin Verson käyttöön liittyviä ongelmia. Näissä tapauksissa ongelmat liittyivät Verso-aikuisten ajankäyttöön ja siihen, että aikuissovittelijan työnkuva saattoi näyttäytyä pirstaleisena. Yhteisen ajan löytäminen tilanteissa, joissa osapuolia oli useampia, koettiin haasteelliseksi. Haasteeksi nostettiin myös se, ettei koko henkilöstö ole sitoutunut toimintaan tai ettei toimintaa ole vielä saatu kunnolla juurrutettua arkeen, jolloin siitä tulisi rutiinia.

”Olemme olleet verso-ohjelmassa mukana nyt vasta vuoden. Käynnistelimme toimintaa hitaasti ja harkiten. Restoaikuisilla on aika pulaa, koska lukujärjestykseen ei ole määritelty hetkiä, jolloin kaksi aikuista olisi yhtä aikaa vapaana sovitlemaan. Osapuolten ja sovittelija-aikuisten aikataulujen yhdistäminen on haastavaa. Mutta kuten sanottua, olemme tehneet tätä vasta vuoden ja tätä havaittua ongelmakohtaa ollaan ratkomassa. Sovittelu on myös hidasta, koska usein tapaukset, joihin aikuisia tarvitaan ovat monimutkaisia ja niihin liittyy useita osapuolia. Joskus tilanteet jäävät roikkumaan turhan pitkäksi aikaa, varsinkin nyt korona-aikana on usein käynyt niin, että joku osapuolista on sairaana/karanteenissa.”

¹⁵³ $p < 0,05$, $f = 0,38$

9.6 Pohdinta

Karvin arvioinnin perusteella koulujen henkilöstö koki Verso-sovittelun omaan kouluun soveltuvaksi menetelmäksi ja se oli suuressa osassa kouluja juurtunut osaksi koulun toimintakulttuuria. Kokemukset menetelmän käytöstä olivat tyypillisesti myönteisempiä sekä käytettävyyden että juurrutettavuuden osalta niissä kouluissa, joissa oli useampia nimettyjä Verso-aikuisia sekä kouluissa, joissa oli käytössä myös aikuisjohtoinen Resto-sovittelu. VERSO-ohjelman mukaan tavoitteena onkin tuoda restoratiivinen ajattelumalli koko kouluyhteisön tasolle. Toimintatapoja on tällöin mahdollisesti helpompi ottaa käyttöön myös muussa opetuksessa ja koulun toiminnassa. VERSO-ohjelma tarjoaa paljon koulutusta ja materiaalia, jotta menetelmän käyttäminen kouluissa olisi helppoa. Arviointitulosten mukaan VERSO-ohjelman materiaaleihin ja koulutukseen oltiin pääsääntöisesti tyytyväisiä.

Versoa käytetään henkilöstökyselyyn vastanneiden mukaan ensisijaisesti oppilaiden välisessä nimittelyssä, tönimisessä tai ryhmästä ulossulkemisessa. Henkilöstö-, oppilas- ja huoltajavastauksissa tuli esiin erilaiset näkemykset siitä, millaiset konfliktit vastaajien mielestä soveltuvat vertaissovitteeluun. Konfliktitilanteiden määrittelyssä VERSO-ohjelman mukaan tärkein ohjauksen perusta on lapsilähtöinen tapauskohtainen harkinta, eikä tilanteita luokitella etukäteen aikuissovitteeluun tai vertaissovitteeluun soveltuviksi. VERSO-ohjelman ohjeiden mukaan Verso-aikuiset käyttävät aina tapauskohtaista arviointia ja ohjaavat tilanteen tarvittaessa suoraan Resto-sovitteeluun. Vertaissovitteeluun soveltuvien tapausten määrittelyyn on kouluissa tärkeä kiinnittää huomiota, sillä vertaissovitteelyn käyttö siihen soveltumattomissa tilanteissa voi vaikuttaa kokemusten myönteisyyteen. Joka kymmenes kyselyyn oppilas koki, ettei oppilaiden keskinäinen sovittelu sovi oppilaiden välisten konfliktien selvittämiseen. On erittäin tärkeä huolehtia siitä, että oppilaiden omat kokemukset tulevat kuulluksi ja konfliktien ratkaisuun tarjotaan oppilaille myös aikuisjohtoisia tapoja, jos oppilas kokee selvittelyn vertaisten kesken epämiellyttäväksi syystä tai toisesta. Kouluissa onkin tärkeää selvittää käytäntöjä vertaissovitteeluun sopivien tapausten määrittelystä ja siitä, miten tapauskohtaista arviointia tehdään. Tärkeää on myös tiedottaa huoltajia koulun käytännöistä ja siitä, miten Verso-sovittelua omassa koulussa toteutetaan.

Juurrutettavuuden näkökulmasta Verso-sovitteelyn vahvuutena voidaan pitää koko kouluyhteisön huomioimista restoratiivisen ajattelutavan osalta. Tavoitetta edesauttaa johdon tuki sekä henkilöstön hyvät kokemukset menetelmän käytöstä. Restoratiivisen ajattelutavan omaksuminen edellyttää sitä käyttäviltä kouluilta yhteisiä keskusteluja ja linjauksia, joiden kautta restoratiivinen ajattelutapa muunnetaan käytännön toimiksi.

Jotta Verso-sovittelu toimii kouluissa hyvin, tulee kiinnittää huomiota siihen, että koko koulun henkilöstö on sitoutunut toimintaan. Arvioinnin perusteella henkilöstö oli pääsääntöisesti sitoutunutta. Sitoutuneisuus ja tuki menetelmän käyttöön olivatkin osaltaan yhteydessä kokemukseen menetelmän juurtumisesta koulun arkeen. Henkilöstön sitouttamiseen ja yhteisten toimintatapojen johdonmukaiseen noudattamiseen tuleekin kiinnittää huomiota kouluissa.

Tuloksellisuuden osalta tarvitaan vielä systemaattista tutkimustietoa. Vertaissovittelun vaikutuksista on kansainvälisestikin saatavilla melko niukasti tutkimustietoa. Enemmän on tutkittu restoratiivisen toimintakulttuurin rakentumista ja siihen liittyviä käytäntöjä. Suurin osa henkilöstökyselyyn vastanneista koki, että Verso-sovittelu on lisännyt koulun yhteisöllisyyttä ja auttanut ennaltaehkäisemään kiusaamista sekä konfliktitilanteiden syntymistä. Henkilöstön mukaan suurin osa Verso-sovitteluun menevistä konfliktitilanteista saadaan selvitettyä ilman aikuisten apua. Sen sijaan oppilaiden näkemykset tilanteiden selviämisestä kuitenkin vaihtelivat sen mukaan, olivatko he sovittelijaoppilaina vai konfliktin osapuolina. Konfliktin osapuolena olleet olivat sovittelijaoppilaita kriittisempiä sen suhteen, saatiinko konfliktit ratkaistua ilman aikuisia. Myös huoltajien näkemykset vertaissovittelusta olivat vaihtelevia, erityisesti niiden huoltajien kohdalla, joiden oma lapsi oli ollut mukana konfliktin selvittelyssä.

Verso-sovittelun vahvuutena on se, että se tarjoaa mahdollisuuksia vahvistaa oppilaiden vastuunottoa asioiden selvittämisestä ja yhdessä sopimisesta. Jotta Verso-sovittelu toimisi kouluissa hyvin, tulee kuitenkin kiinnittää huomiota siihen, että menetelmän tuloksellinen käyttö edellyttää huolellista arviointia siitä, millaiset tapaukset sopivat soviteltaviksi. Oppilaan omien ajatusten ja kokemusten kuuleminen on tärkeää, sillä oppilaiden keskinäisiin vertaissuhteisiin voi liittyä monenlaisia haasteita, joista aikuiset eivät aina ole tietoisia. Arviointiaineiston mukaan osa oppilaista piti vertaissovittelua sopimattomana tapana ratkaista oppilaiden välisiä konflikteja. Myös VERSO-ohjelma korostaa tapauskohtaisen arvioinnin merkitystä ja sen periaatteiden mukaisesti tilannetta tulee määritellä yhdessä lapsen kanssa. Vertaissovitteluun sopimattomien konfliktien ratkaisun avuksi VERSO-ohjelma tarjoaa aikuisjohtoista Resto-sovittelua ja haastavammissa tilanteissa ohjataan ottamaan yhteyttä alueelliseen riita- ja rikossovittelutoimistoon. Pitkittyneissä kiusaamistilanteissa oppilaiden välisen vertaissovittelun sijaan on tärkeää käyttää aikuisvetoista selvittelyä.

Vänelevs- verksamheten

10

Metodens koordinator: Folkhälsan

Metoden har använts sedan 1970-talet

Primär målgrupp: årskurs 7–9

Mer information: folkhalsan.fi

CENTRALA RESULTATEN AV VÄNELEVSVERKSAMHETENS UTVÄRDERING:

- Två tredjedelar av dem som svarade på personalenkäten anser att vänelevsverksamheten har en betydande roll i förebyggandet av mobbning.
- Tre fjärdedelar av personalen ansåg att materialet och anvisningarna som är avsedda som stöd för vänelevsverksamheten var tillräckliga, och två tredjedelar ansåg att de också var tydliga och lätta att använda.
- I de skolor som svarade på enkäten hör det oftast till vänelevernans uppgifter att ordna olika tillställningar och evenemang. Enligt svaren var det till och med något vanligare att ordna verksamhet för andra årskurser än att hålla faddertimmar för elever i årskurs sju.
- Hälften av eleverna som svarade på enkäten ansåg det vara viktigt att det finns vänelevsverksamhet i den egna skolan, och en lika stor andel upplevde att det är lätt att delta i det program som vänelevernarna ordnar. Hälften av respondenterna ansåg också att verksamheten var intressant.
- Även om det av vårdnadshavarnas svar framgår att de inte har fått särskilt utförlig information om hur skolans vänelevsverksamhet genomförs, upplevde tre femtedelar av vårdnadshavarna att vänelevsverksamheten lämpar sig för arbetet mot mobbning i skolan och fyra femtedelar av vårdnadshavarna ansåg det vara viktigt att det finns vänelevsverksamhet i det egna barnets skola.

- Endast en tredjedel av dem som svarade på personalenkäten uppgav att man i deras skola utnyttjar kvalitetskriterierna för vänelevsverksamheten för att följa upp och bedöma verksamheten.
- Enligt NCU:s personalenkät var alla som svarade överens om att vänelevsverksamheten stärker gemenskapen i deras skola. Nästan alla var också av samma åsikt om att verksamheten hjälper till att förebygga mobbning i skolan.
- En tredjedel av eleverna upplevde att verksamheten hade varit till nytta för att skapa samhörighet i klassen. En nästan lika stor andel av respondenterna upplevde också att de med hjälp av den verksamhet som väneleverna ordnade börjat fundera över sitt eget beteende gentemot andra samt sin egen roll i mobbningssituationer. En fjärdedel av respondenterna upplevde att de med hjälp av vänelevernas verksamhet fått viktig information om mobbning.

10.1 Beskrivning av metoden

Metodens mål

Vänelevsverksamheten är en kamratstödande verksamhet som strävar efter att alla elever i skolan ska känna trygghet, gemenskap och delaktighet i skolan. Med verksamheten vill man främja en trygg skolmiljö. Syftet är att förebygga kränkningar, mobbning och utanförskap och att främja ett skolklimat där alla trivs och får vara sig själva. Vänelevsverksamheten är i första hand en metod som förebygger mobbning med betoning på att stärka skoltrivselsn och öka gemenskapskänslan. Genom att äldre elever välkomnar nya elever till skolan vill man minska stressen och oron som en stadiövergång kan innebära.

Metoden grundar sig på forskning om betydelsen av att barn och unga görs delaktiga i sin egen skolgång. Det påverkar förändring på ett positivt sätt (Fagerström & Östman 2019). Genom att erbjuda kamratstöd och välkomna nya elever på ett tryggt och inbjudande sätt kan väneleverna bidra till ett ökat välbefinnande bland skolans nya elever (Lester & Cross 2015). Enligt en studie gjord av Covell och Howe (2011) framkom att då eleverna får vara delaktiga och bli hörda, i förhållande till andra elever, upplever de sin skolmiljö som mer positiv, rättvis och respektfull. Eleverna var också mer aktiva och hade en mer positiv syn på sin skola. I studien framkom att då lärare lyssnade på eleverna och tog deras åsikter i beaktande kände eleverna att de blev hörda, vilket i sin tur gjorde att de respekterade sin skola mer. Lärarna säger också att de upplevde mindre konflikter.

Metodens funktioner

Verksamheten riktas till årskurserna 7–9. Den grundläggande idén är att skapa trygghet och gemenskap genom att de äldre eleverna välkomnar de yngre när de inleder sin skolgång i årskurs 7. Väneleverna ska ta ansvar för att de nya eleverna, eleverna i årskurs 7, ska känna sig välkomna

och trygga då de inleder sin skolgång. Målsättningen är att starten i den nya skolan ska minska på den stress som stadiövergången kan innebära för eleverna och att förebygga och stoppa mobbning.

Folkhälsan erbjuder material för vänelever och för handledare i skolan. Materialet finns bara på svenska, därför att Vänelevsverksamheten är riktad till de svenskspråkiga skolorna och Mannerheims barnskyddsförbund erbjuder motsvarande stöd för finskspråkiga skolor.

Vänelevshandledare erbjuds årligen utbildning av Folkhälsan. De som inte fungerat som vänelevshandledare sedan tidigare kan gå en utbildning (12 h = två dagar) och de redan verksamma kan delta i ett nätverk som skapats för vänelevshandledare. Under utbildningen får handledarna ta del av grunderna för verksamheten, handledaruppdraget, planering av verksamheten och utbildning av vänelever samt praktiska verktyg. Den grundläggande idén i utbildningarna har varit densamma, men tyngdpunkten i utbildningen har ändrats något från år till år.

Folkhälsan erbjuder också nätverksträffar för dem som fungerar som handledare på skolan. I nätverksträffarna diskuteras aktuella teman och handledarna kan utbyta idéer med varandra. Nätverket fungerar också som en informationskanal. På Folkhälsans hemsida och moodlesida finns mera material för handledare och vänelever, t.ex. en lekdatas med lekar och övningar, en handbok för väneleverna och material för vänelevernas utbildning.

Folkhälsan ansvarar inte för vänelevernas utbildning utan det ansvaret ligger på skolan där vänelevshandledarna utbildar de blivande väneleverna. Enligt självvärderingen rekommenderar Folkhälsan att alla vänelever får en grundutbildning inför uppdraget. Folkhälsan erbjuder upplägg och strukturer för utbildningen och också alla vänelever får en handbok som innehåller bl.a. planering av verksamheten, material om att leda övningar och konkreta förslag på lekar. Det finns material om verksamheten som riktar sig till eleverna. Materialet innehåller information om målen för verksamheten och om vänelevens roll och ansvarsområden.

Resurser som behövs för metoden

Att använda vänelevsverksamheten i skolan förutsätter inga licensavgifter eller deltagande i avgiftsbelagda utbildningar. En eller flera elevhandledare ansvarar för verksamheten i skolan och planerar verksamheten tillsammans med de elever som valts till vänelever. Verksamheten planeras enligt varje skolas egna behov.

Folkhälsan rekommenderar att varje skola ska ha minst två ansvarspersoner som ansvarar för att se till att metoden fungerar. Detta innebär rekrytering av eleverna, utbildning av väneleverna och stöd till väneleverna i deras uppdrag. Skolorna väljer själva sina ansvarspersoner som sedan utbildas av Folkhälsan. Ersättning för handledare varierar mellan skolorna. För vissa handledare ingår uppdraget i arbetsbeskrivningen medan andra kan få timresurs. Med tanke på verksamhetens långsiktighet är det enligt Folkhälsan viktigt att ge handledaren tid och resurser för att sköta uppdraget.

10.2 Utvärderingsmaterial

För utvärderingen levererade Folkhälsan en lista på 38 skolor där metoden används aktivt. Av dessa anmälda skolor valdes 28 skolor till samplet. Det kom in svar från 16 skolor. Av skolorna var tio högstadier och sex enhetsskolor. I materialet ingick fyra skolor med färre än 200 elever, nio medelstora skolor med 200–500 elever och tre skolor med fler än 500 elever.

Det kom in 13 svar från 13 skolor på den enkät som var riktad till skolornas personal. De som svarade på personalenkäten var oftast personer som ansvarade för vänelevsverksamheten eller lärare och personer som deltog i arbetet mot mobbning i skolan. Antalet respondenter var i genomsnitt mellan tre och sex per skola.

I den elevenkät som NCU genomförde ställdes utöver metodspecifika frågor även frågor som gällde skolans verksamhet mot mobbning. Även lägre årskurser besvarade frågorna. Eftersom vänelevsverksamheten endast koncentrerar sig på högstadieelever avlägsnades respondenterna i årskurserna 3–6 från materialet. Enkäten om vänelevsverksamheten besvarades av 883 elever från 16 skolor. Av respondenterna gick 53 procent i årskurs sju, 39 procent i årskurs åtta och fem procent i årskurs nio.

I enkäten till vårdnadshavarna ställdes också frågor om arbetet mot mobbning i skolan. För enhetsskolornas del kom det också in svar från vårdnadshavare till elever i de lägre klasserna. I samband med utvärderingen av vänelevsverksamheten användes endast svaren från de vårdnadshavare vars barn studerade i årskurs 7–9. För vänelevsverksamhetens del består vårdnadshavarmaterialet av 148 vårdnadshavarsvar från 13 skolor. Över hälften (57 %) av respondenterna var vårdnadshavare till elever i årskurs sju, 37 procent var vårdnadshavare till elever i årskurs åtta och sex procent av respondenterna hade ett barn som studerade i årskurs nio.

Materialet kompletterades med distansbesök där man intervjuade både skolornas personal och elever. I intervjuerna kartlades personalens och elevernas åsikter både allmänt om skolans verksamhetssätt i anslutning till mobbning och i större detalj om användningen av vänelevsverksamheten i skolan. Intervjuer genomfördes i två skolor. Båda skolorna var enhetsskolor.

På basis av enkätmaterialet gjordes en statistisk analys där skillnaderna mellan respondenterna jämfördes enligt bakgrundsvariabler i fråga om både summavariabler och enskilda påståenden. Skillnaderna mellan respondentgrupperna har angetts om det finns statistiskt signifikanta skillnader samt om det finns en medelstor eller stor skillnad mellan grupperna. Svaren på personalenkäten jämfördes med bakgrundsvariablerna i kapitel 3.6, men också enligt hur respondenterna såg på vänelevsverksamhetens roll i arbetet med att förebygga mobbning i skolan. I elevfrågorna ingick också bakgrundsfrågor som gällde om eleverna vet vilka som fungerar som vänelever i den egna skolan.

Utöver enkätmaterialet och intervjuerna har NCU i utvärderingen använt Folkhälsans ansökan och självvärdering samt det material som Folkhälsan skickat till NCU. Det bestod av material som erbjuds handledare och elever på webbplatsen.

10.3 Användbarhet

I största delen av de skolor som deltog i utvärderingen hade vänelevsverksamheten redan pågått i över 20 år, och även i resten i mer än 10 år. En del av respondenterna kunde inte ange exakt hur länge verksamheten pågått, men de konstaterade att verksamheten har pågått länge i skolan.

Antalet vänelevshandledare varierade mellan en och fjorton i de deltagande skolorna. I en skola uppgavs det inte finnas en enda handledare. Endast en skola hade bara en vänelevshandledare, men alla andra hade minst två handledare. Skolorna hade mellan sex och tjugofem elever som fungerade som vänelever. En respondent meddelade att de inte har en enda vänelev i sin skola.

Folkhälsans metod är i första hand en trivselfrämjande och gemenskapshöjande metod men enligt respondenterna bidrar den också till att mobbning uppdagas i ett tidigt skede. Vänelevsverksamheten är i första hand en modell som används för att förebygga mobbning och i mindre utsträckning en modell som används för att stoppa mobbning, även om det också ingår i uppdraget att väneleverna ska ingripa om de upptäcker mobbning. Av dem som svarade på personalenkäten anser 69 procent att vänelevsverksamheten har en betydande roll i förebyggandet av mobbning. Enligt respondenterna har vänelevsverksamheten en klart mindre roll i ingripandet i eller eftervården av mobbning. När det gäller att ingripa i mobbning anser 23 procent av respondenterna att vänelevsverksamheten är betydande, och endast några respondenter (15 %) anser att deras roll är betydande i eftervården. Folkhälsan gör inte heller själv reklam för verksamheten som ett redskap för ingripande i mobbning eller eftervård, utan verksamheten ses snarare som något som förebygger mobbning genom ökad gemenskap och delaktighet. Väneleverna har inte ansvar för att reda ut mobbningen, däremot för att göra de vuxna i skolan uppmärksamma på mobbningen.

Folkhälsan erbjuder utbildning för lärare och det finns också en rad olika avgiftsfria material för både lärare och elever. Ansvaret för att utbilda väneleverna ligger i första hand hos skolorna själva, men Folkhälsan erbjuder stöd för detta.

Tre fjärdedelar av dem som svarade på personalenkäten ansåg att materialet och anvisningarna som är avsedda som stöd för vänelevsverksamheten var tillräckliga, och två tredjedelar ansåg att de också var tydliga och lätta att använda. Respondenternas erfarenheter av utbildningarna som erbjöds delade åsikterna lite mer. Två tredjedelar av respondenterna ansåg att utbildningar avsedda för personalen var tillräckliga, men 17 procent var av annan åsikt och en lika stor andel tog inte klar ställning till frågan. Man var nöjdare med den utbildning som erbjuds väneleverna, eftersom tre fjärdedelar av respondenterna ansåg att den var tillräcklig. Hälften av de skolor som svarade på enkäten uppgav att de gemensamt har kommit överens om hur materialet för vänelevsverksamheten används i deras skola. Däremot tog hälften av respondenterna inte klar ställning till detta. Respondenterna i skolor där man ansåg att vänelevsverksamheten har stor betydelse

för förebyggandet av mobbning bedömde att materialen och anvisningarna var mer tillräckliga (medeltal 4,6) samt tydligare och enklare att använda (medeltal 4,4) än respondenter i skolor där vänelevsverksamheten hade en liten roll i förebyggandet av mobbning¹⁵⁴.

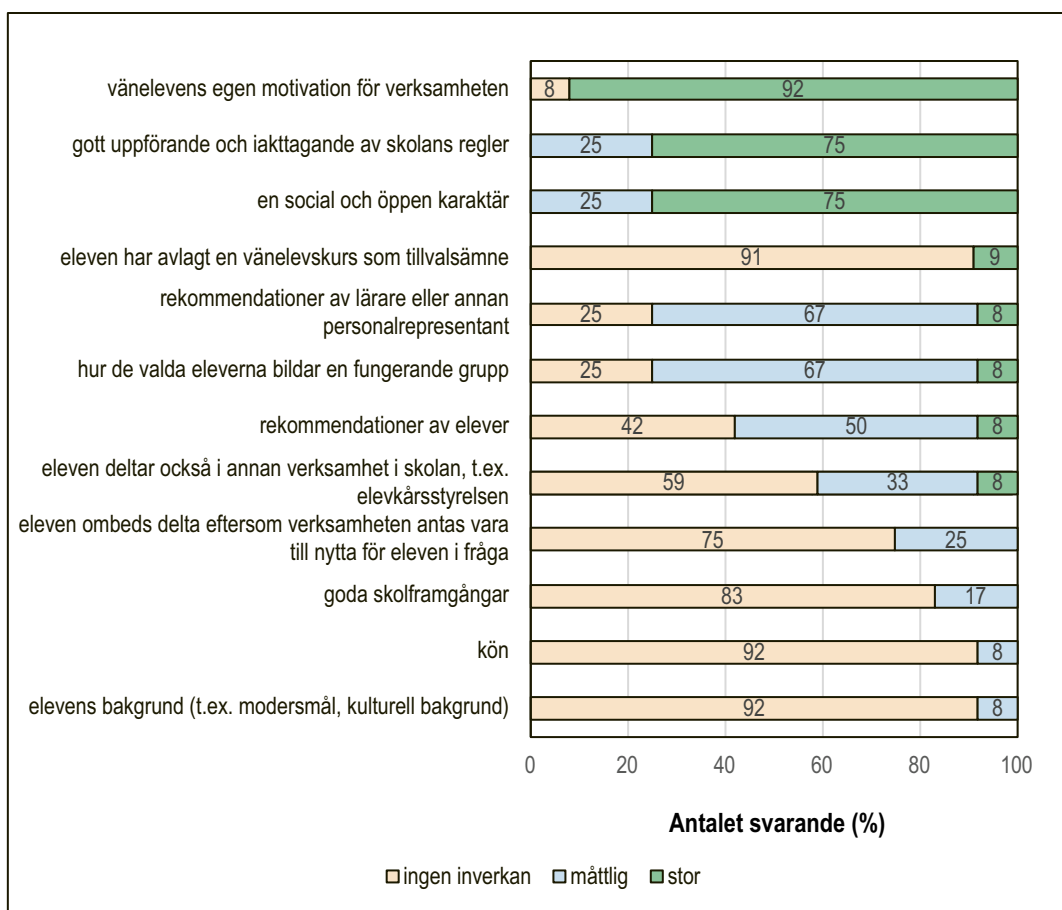
Val av vänelever

Eleverna i årskurs 8 och 9 fungerar som vänelever. Uppgiften är frivillig och de som är intresserade får själva anmäla sitt intresse för uppdraget. Enligt Folkhälsan har tidigare vänelever ofta rekryterat skolans nya vänelever. Eleverna får en vänelevsutbildning under vårterminen för att sedan vara förberedda för uppdraget till höstterminen. Både själva utbildningen och uppdragets utformning varierar mellan skolorna. Enligt Folkhälsan är det viktigt att eleverna själva får vara med och påverka hur utbildningen formas.

Nästan alla som svarade på personalenkäten (92 %) uppgav att det alltid finns tillräckligt med elever som vill bli vänelever. Skolornas personal ombads bedöma hur stor inverkan olika faktorer har på vem de väljer till vänelever (figur 57). Respondenterna ansåg att elevens egen motivation är den största faktorn som påverkar valet. Enligt personalen betonades gott uppförande och efterlevnad av skolans regler samt en social och öppen karaktär mest i valet av vänelever. Elevens kön, modersmål eller kulturella bakgrund hade minst inverkan på valet. I högstadierna hade rekommendationen från skolans personal en klart större inverkan på valet av vänelever (medeltal 2,1) än i enhetsskolor (medeltal 1,3)¹⁵⁵.

¹⁵⁴ Det finns tillräckligt med anvisningar och annat stödmaterial som stöd för vänelevsverksamheten (medeltal 2,7), $p < 0,05$, $f = 0,95$. De anvisningar och annat stödmaterial som tillhandahålls som stöd för vänelevsverksamheten är tydliga och lätta att använda (medeltal 2,7), $p < 0,05$, $f = 0,81$

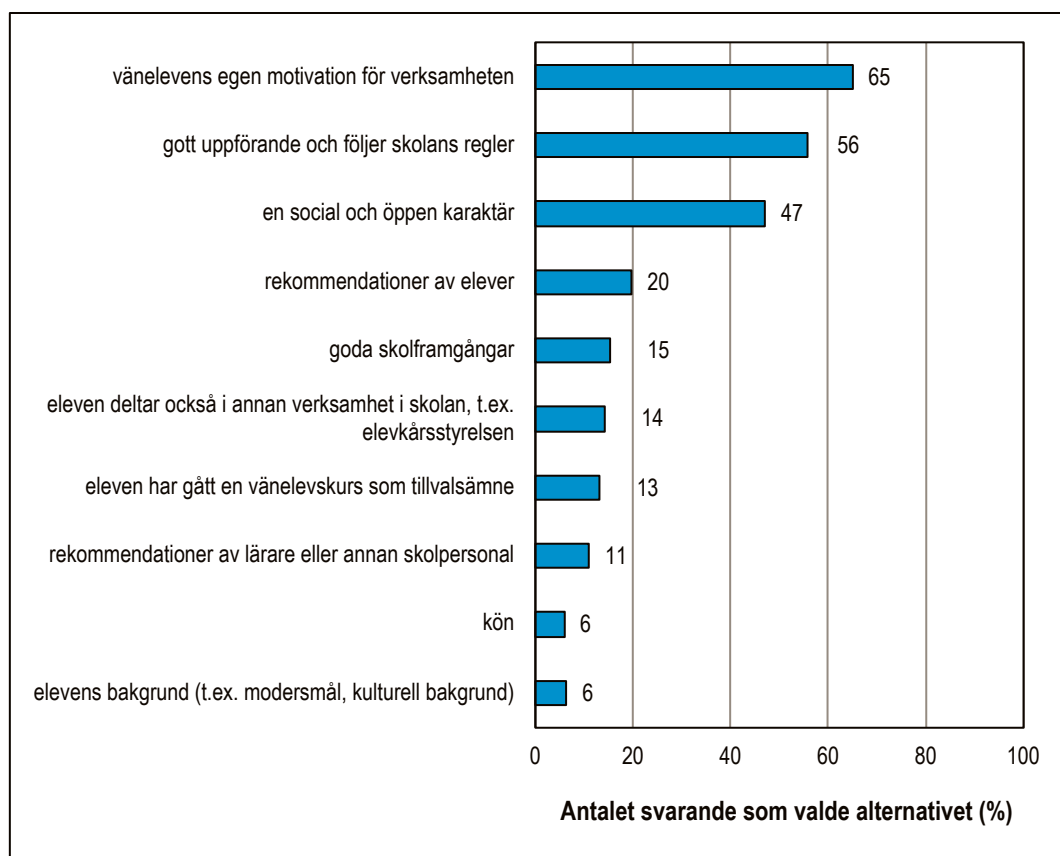
¹⁵⁵ Skala: 1 = ingen inverkan, 2 = måttlig, 3 = stor, $p < 0,01$, $f = 1,1$



FIGUR 57. Personalens syn på hur de nämnda faktorerna betonas i valet av vänelever (n = 11–12)

Utöver de valda alternativen fick respondenterna berätta om det fanns något annat som påverkade valet av vänelever i den egna skolan. Som andra faktorer som påverkar valet nämndes endast att den elev som väljs ska ha genomgått vänelevsutbildningen.

Eleverna tillfrågades också vilka faktorer de ansåg påverka vilka som blir valda till vänelever (figur 58). Eleverna fick välja högst tre saker från listan som enligt dem påverkade valet mest. På samma sätt som hos personalen lyfte eleverna fram den egna motivationen, elevens goda uppförande och iakttagandet av skolans regler samt en social och öppen karaktär som de tydligaste faktorerna som påverkar valet i elevernas svar. En femtedel av respondenterna bedömde att rekommendationer för eleverna påverkar valet av vänelever. Även eleverna ansåg att kön och kulturell bakgrund är de faktorer som påverkar valet minst.



FIGUR 58. Elevernas syn på vilka faktorer som påverkar valet av vänelever (n = 824)

När svaren granskades enligt kön framkom det några skillnader i respondenternas åsikter. Till exempel ansåg 20 procent av pojkarna att en god skolframgång påverkade valet, medan endast tio procent av flickorna ansåg detta. Över hälften (53 %) av flickorna och 41 procent av pojkarna trodde att en social och öppen karaktär påverkade valet. Var tionde pojke upplevde att könet hade betydelse för vem som väljs till vänelever, medan endast två procent av flickorna var av samma åsikt.

Om de så ville fick eleverna förutom att svara på frågorna som ställdes också berätta om de ansåg att något annat påverkar valet av vänelever. I svaren framförde eleverna att väneleverna ska vara vänliga och hjälpsamma. En del av eleverna ansåg att väneleverna väljs slumpmässigt eller genom lottning. Några respondenter upplevde också att valet påverkas av om eleven är populär bland sina kamrater.

Åtta procent av de som svarade var själva vänelever och 16 procent hade ansökt om att bli vänelev. 21 procent av flickorna och 11 procent av pojkarna som svarade på enkäten hade ansökt om att bli vänelever. Åtta procent av både flickorna och pojkarna uppgav sig vara vänelever för närvarande. När svaren granskades enligt respondenternas modersmål hade 16 procent av dem som hade

svenska som modersmål ansökt om att bli vänelever, och sju procent av dem var för närvarande vänelever. 17 procent av dem som hade finska som modersmål hade sökt och nio procent fungerade som vänelever. Av de elever som hade något annat språk än finska eller svenska som modersmål hade var fjärde ansökt om att bli vänelever och 17 procent av dem var för närvarande vänelever.

I de skolor där elever intervjuades fungerade åttonde- och niondeklassare som vänelever. En del av de intervjuade eleverna hade erfarenhet av att vara fadderelever redan i lågstadiet och var därför intresserade av att vara vänelever även i de högre årskurserna. Även i elevintervjuerna framhövdes tydligt vänelevernas egen motivation samt intresset för att hjälpa andra och skapa en trygg miljö i den egna skolan. I samband med den ena personalintervjun lyftes det fram att personalen upplevde att det var ett bra sätt att hälften av väneleverna var niondeklassare som redan tidigare varit vänelever, och hälften var nya åttondeklassare. Verksamheten upplevdes beröra hela skolan om det fanns vänelever från olika årskurser. I den ena skolan där intervjuer genomfördes ansåg man att det var viktigt att elever från olika lågstadieskolor fungerade som vänelever.

Verksamhetens synlighet i skolan

I skolorna där metoden används utses minst två ansvarspersoner för verksamheten men hela skolans personal behöver känna till och stöda vänelevsverksamheten. Enligt självutvärdering kan personalen även engageras vid marknadsföring och rekrytering av vänelever. Om personalen stöder och uppskattar vänelevernas arbete, kan det bidra till en högre status för verksamheten. Enligt självutvärderingen ska alla elever i skolan få information om verksamheten och möjlighet att bli vänelev om de är intresserade men Folkhälsan ger inte direkta anvisningar om hur skolorna bör informera eleverna.

Alla som svarade på personalenkäten var av samma åsikt om att eleverna informeras om vänelevsverksamheten under läsåret. Nästan alla respondenter (92 %) bedömde också att skolans elever vet vilka som fungerar som vänelever. Respondenternas bedömning av om skolans personal känner väneleverna varierade något, men ändå ansåg största delen (83 %) att även personalen i skolan visste vilka av eleverna som var vänelever. Högstadieskolornas personal bedömde att väneleverna var mer välkända i den egna skolan (medeltal 4,8) jämfört med respondenterna i enhetsskolorna (medeltal 3,5)¹⁵⁶.

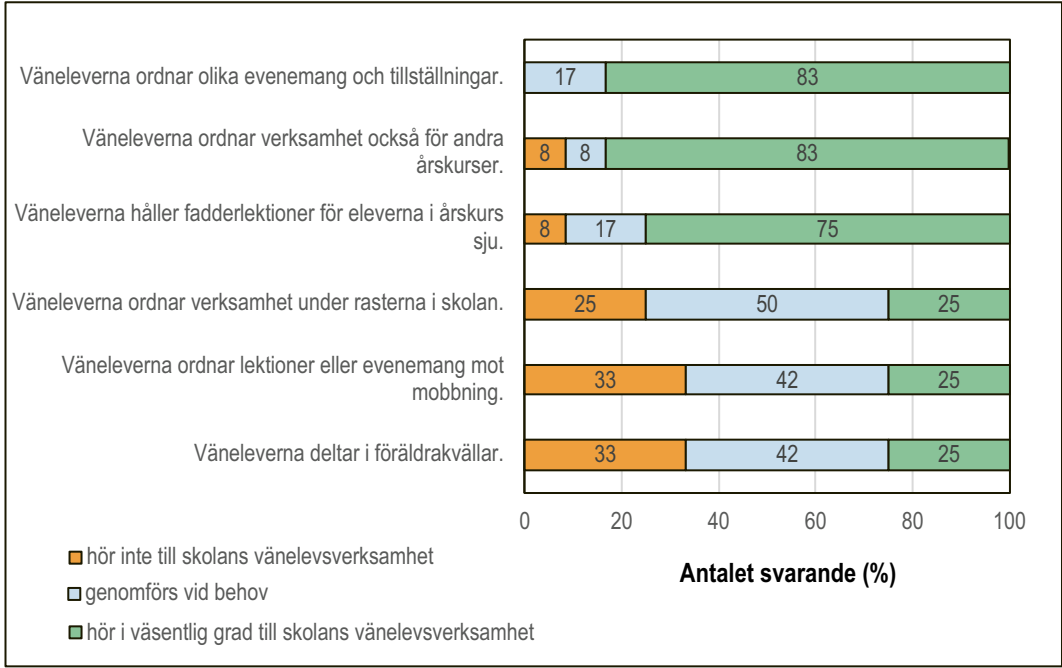
Två tredjedelar av de elever som svarade på enkäten visste vem som var vänelev i deras skola. 71 procent av eleverna i årskurs sju uppgav att de vet vilka som är vänelever i den egna skolan. Bland åttondeklassarna var andelen 60 procent och bland niondeklassarna 64 procent. Under skolbesöken berättade de intervjuade väneleverna att de använder vänelevsjackor. Tack vare de särskilda munkjackorna vet eleverna vilka som är vänelever, och på så sätt är det lättare att närma sig dem.

Vänelevsverksamheten riktar sig till hela skolan. Vänelever medverkar till en smidig introduktion till skolan, dels genom gemenskapshöjande aktiviteter och dels genom att finnas tillgängliga för frågor och råd. Enligt självutvärderingen ansvarar de utsedda handledarna på skolan för verksamheten i sin helhet. De organiserar rekryteringen av vänelever, deras utbildning och det

¹⁵⁶ $p < 0,05$, $f = 0,80$

praktiska genomförandet. Man önskar att väneleverna själva ska få påverka verksamhetens genomförande, men vad som ingår i vänelevens uppdrag varierar mellan skolorna. I Folkhälsans utbildning och stödmaterial finns anvisningar och tips för verksamheten. Enligt intervjuerna används i många skolor redan tidigare genomförda funktioner som i praktiken har visat sig fungera. Både eleverna och personalen som intervjuades lyfte fram att man funderar på och genomför beklagligt få nya verksamhetsformer.

I de skolor som svarade på enkäten hör det oftast till vänelevernas uppgifter att ordna olika tillställningar och evenemang (figur 59). Enligt svaren var det till och med något vanligare att ordna verksamhet för andra årskurser än att hålla faddertimmar för elever i årskurs sju. I ungefär hälften av de skolor som besvarade enkäten ordnar väneleverna rastverksamhet samt håller lektioner eller evenemang mot mobbning och deltar vid behov i föräldrakvällar. Att hålla lektioner mot mobbning och delta i föräldrakvällar hör dock inte alls till vänelevsverksamheten i en tredjedel av de skolor som svarade.

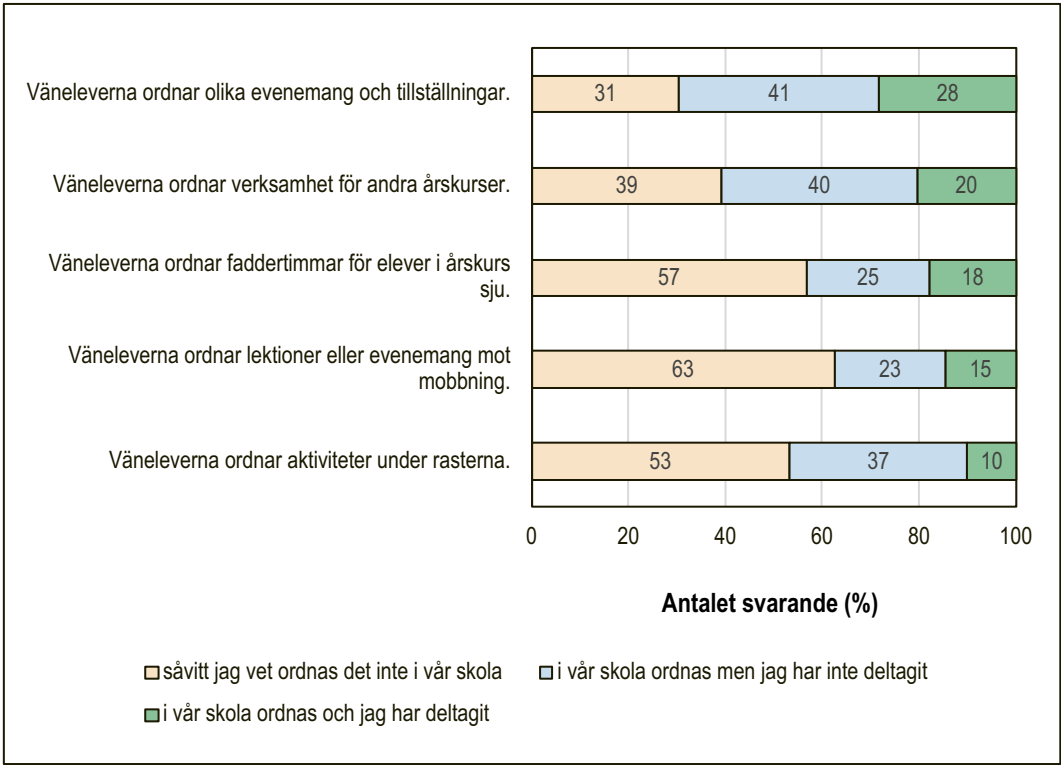


FIGUR 59. Skolpersonalens syn på vänelevsverksamheten i den egna skolan (n = 12)

Olika evenemang och tillställningar som ordnas av väneleverna var en väsentlig del av vänelevsverksamheten i högstadierna (medeltal 3,0), medan de i enhetsskolorna inte utgjorde en lika väsentlig del av verksamheten (medeltal 2,5). I intervjuerna som genomfördes i enhetsskolor framgick att vänelevernas roll betonades så att gemensamma evenemang ordnades för hela skolan, även om tyngdpunkten låg på verksamhet som ordnades för elever i årskurs sju.

Vänelevernas roll är inte att ingripa i mobbning, utan deras uppgift är att berätta för en vuxen om mobbning de sett och vid behov stöda en elev som blivit mobbad. Tre fjärdedelar av dem som svarade på personalenkäten svarade att personalen vet vad man kan och inte kan förvänta sig av väneleverna i fråga om att förebygga mobbning. Enligt resultatet är det alltså inte helt klart i alla skolor vilken roll väneleverna har i arbetet mot mobbning.

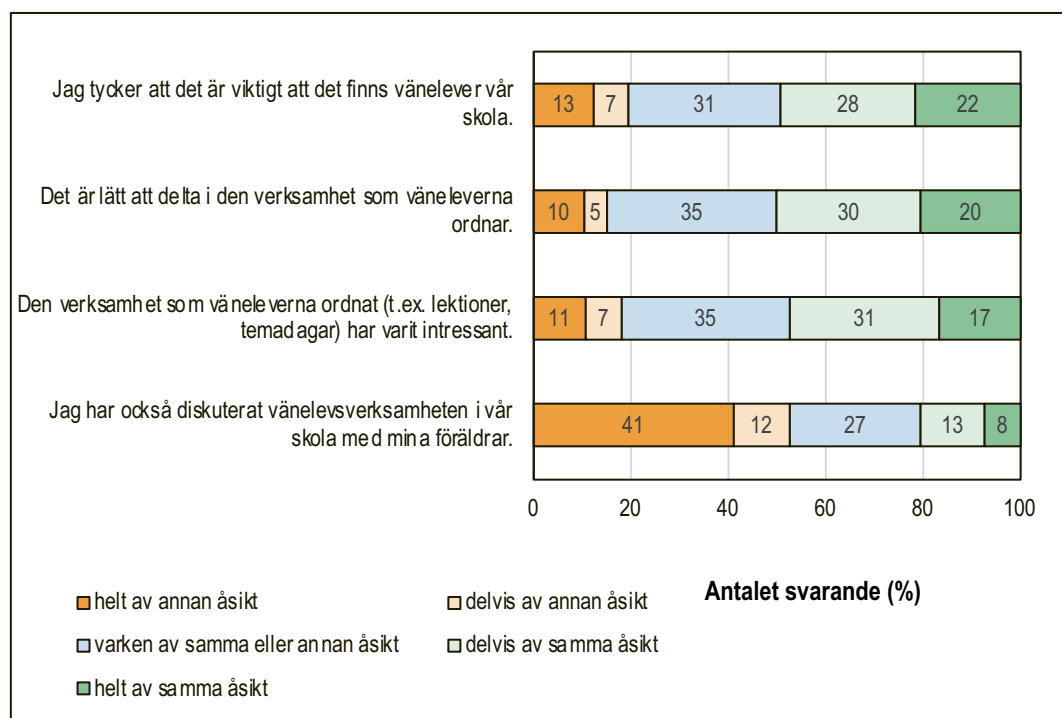
Nästan alla (92 %) som svarade på personalenkäten bedömde att skolans elever aktivt deltar i verksamhet som ordnas av väneleverna. Elevernas egen syn på sitt deltagande var något annorlunda (figur 60). En dryg fjärdedel (28 %) av alla högstadiееlever som svarade på elevenkäten uppgav att de deltagit i olika tillställningar och evenemang som väneleverna ordnat, och en femtedel hade deltagit i evenemang som väneleverna ordnade för olika årskurser. Två femtedelar av eleverna visste att dessa evenemang ordnas i den egna skolan, men hade inte deltagit i dem. Deltagandet i rastverksamheten var också lågt. Som andra aktiviteter som ordnades av väneleverna nämndes i de öppna svaren olika temadagar och lekar i samband med lektionerna.



FIGUR 60. Elevernas kunskap om verksamhet som ordnas av väneleverna och deras deltagande i den (n = 808–814)

I svaren förekom en del skillnader mellan årskurserna. Till exempel visste 59 procent av eleverna i årskurs sju som svarade på enkäten inte att väneleverna ens ordnar faddertimmar för elever i årskurs sju i den egna skolan. En femtedel av eleverna i årskurs sju visste nog att dessa timmar ordnas i den egna skolan, men hade inte deltagit i dem. Eleverna i årskurs sju deltog dock flitigare än andra årskurser i andra evenemang och tillställningar som väneleverna ordnade. En tredjedel av eleverna i årskurs sju hade deltagit i verksamheten, medan en femtedel av eleverna i årskurs åtta och nio hade deltagit i verksamheten. Elever som visste vilka i deras skola som var vänelever visste också mer om den verksamhet som ordnades i skolan och deltog också aktivare i verksamheten (medeltal 2,1) än de elever som inte visste vilka i den egna skolan som var vänelever (medeltal 1,8)¹⁵⁷.

Hälften av eleverna som svarade på enkäten ansåg det vara viktigt att det finns vänelevsverksamhet i den egna skolan, och en lika stor andel upplevde att det är lätt att delta i det program som väneleverna ordnar (figur 61). Hälften av respondenterna ansåg också att verksamheten var intressant. Ändå tog nästan en tredjedel av alla respondenter inte klar ställning till någon av dessa frågor. Endast en femtedel av eleverna hade diskuterat skolans vänelevsverksamhet med sina föräldrar.



FIGUR 61. Elevernas syn på vänelevsverksamhetens betydelse och deltagandet i den (n = 817–829)

¹⁵⁷ Skala: 1 = såvitt jag vet ordnas det inte i vår skola, 2 = ordnas i vår skola men jag har inte deltagit, 3 = ordnas i vår skola och jag har deltagit, $p < 0,001$, $f = 0,21$

Eleverna i årskurs sju ansåg att verksamheten som ordnas av väneleverna var intressantare (medeltal 3,5) än niondeklassarna (medeltal 2,8)¹⁵⁸. Elever som visste vilka som var vänelever i den egna skolan ansåg att den organiserade verksamheten var intressantare (medeltal 3,6) och lättare att delta i (medeltal 3,7) än de elever som inte visste vilka som är vänelever i den egna skolan¹⁵⁹. De elever som visste vilka som fungerar som vänelever i den egna skolan ansåg också att det var viktigare att det finns vänelever i den egna skolan (medeltal 3,6)¹⁶⁰.

Hur verksamheten syns för vårdnadshavarna

Folkhälsan anvisar att skolorna ska informera vårdnadshavarna om väneleversverksamheten. Föräldrarna har ingen uttalad roll i modellen men väneleverna berättar ofta om modellen och verksamheten under föräldrakvällar/möten. Enligt Folkhälsan är det meningen att föräldrarna ska få vara med och utvärdera modellen/verksamheten. Skolorna kan dock mycket självständigt besluta hur vårdnadshavarna ska informeras om verksamheten.

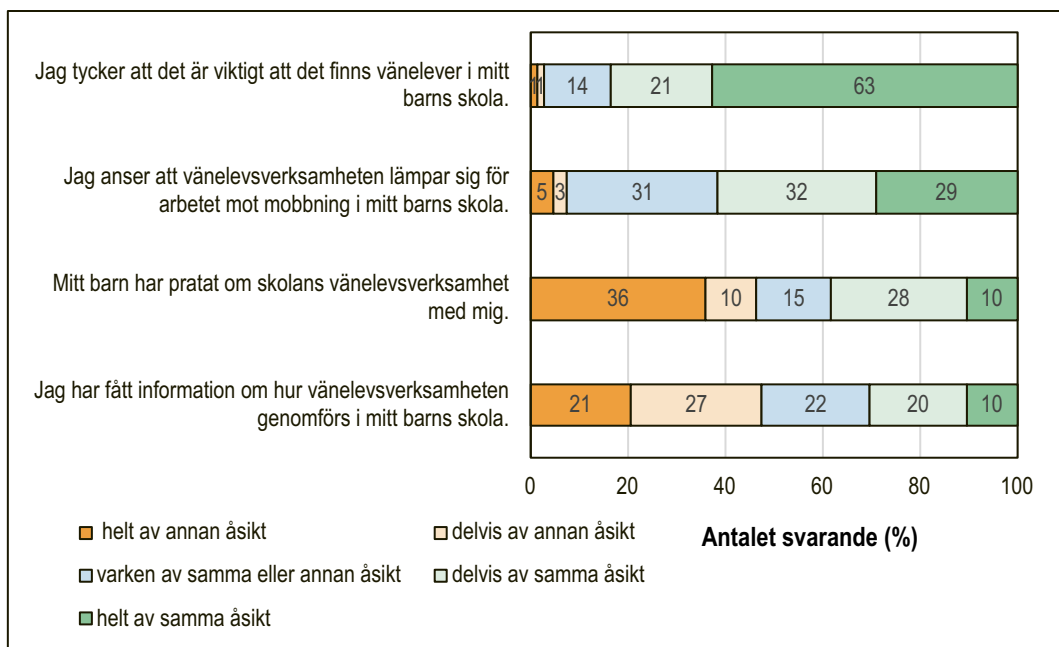
Som det framkom i figur 59 var vänelevernas deltagande i föräldrakvällarna en väsentlig del av skolans väneleversverksamhet endast i en fjärdedel av skolorna, och i 42 procent av skolorna ordnades detta vid behov. Var tionde vårdnadshavare svarade att vänelever hade varit på föräldrakvällar och berättat om skolans väneleversverksamhet. Hälften av respondenterna uppgav att de inte hade haft elever på föräldrakvällarna, och resten av respondenterna visste inte om det hade varit elever på föräldrakvällar.

Nästan alla som svarade på personalenkäten (92 %) meddelade att de informerar vårdnadshavarna om väneleversverksamheten. Enligt NCU:s enkät för vårdnadshavare har vårdnadshavarna inte en särskilt tydlig bild av väneleversverksamheten som skolorna genomför. Av de vårdnadshavare som svarade på enkäten upplevde mindre än en tredjedel att de fått information om hur väneleversverksamheten genomförs i barnets skola (figur 62). Vårdnadshavarna får inte heller särskilt mycket information om väneleversverksamheten av sina egna barn. Av dem som svarade på enkäten uppgav 38 procent att de diskuterat skolans väneleversverksamhet med sitt barn. Av dem som svarade på elevenkäten berättade däremot endast en femtedel att de diskuterat skolans väneleversverksamhet med sina föräldrar (se figur 61).

158 $p < 0,001$, $f = 0,20$

159 Den verksamhet som väneleverna ordnat har varit intressant (medeltal 2,9), $p < 0,001$, $f = 0,28$. Det är lätt att delta i den verksamhet som väneleverna ordnar. (medeltal 3,0), $p < 0,001$, $f = 0,25$

160 elever som inte visste vilka som är vänelever i den egna skolan (medeltal 3,0), $p < 0,001$, $f = 0,22$



FIGUR 62. Vårdnadshavarnas syn på skolans vänelevsverksamhet (n = 144–145)

Drygt en tredjedel av vårdnadshavarna (38 %) uppgav att det egna barnet hade deltagit i verksamhet som ordnas av väneleverna. Något under hälften (47 %) av dem som svarade på enkäten visste inte om det egna barnet hade deltagit i verksamheten. Även om det av vårdnadshavarnas svar framgår att de inte har fått särskilt utförlig information om hur skolans vänelevsverksamhet genomförs, upplevde tre femtedelar av vårdnadshavarna att vänelevsverksamheten lämpar sig för arbetet mot mobbning i skolan och 84 procent av vårdnadshavarna ansåg det vara viktigt att det finns vänelevsverksamhet i det egna barnets skola (figur 62).

Sex procent av vårdnadshavarna uppgav att det egna barnet för närvarande är vänelev. En knapp femtedel av vårdnadshavarna (17 %) visste inte om det egna barnet var vänelev eller inte, och 28 procent kunde inte heller säga om barnet hade ansökt om att bli vänelev. De vårdnadshavare vars barn fungerade som vänelev upplevde att de både fått mer information om skolans vänelevsverksamhet (medeltal 3,9) och diskuterat verksamheten mer med sitt barn (medeltal 4,4) än de vårdnadshavare som inte visste om deras barn fungerade som vänelev¹⁶¹. Resultaten är likartade även för de vårdnadshavare vars barn har deltagit i den verksamhet som väneleverna ordnat¹⁶². Vårdnadshavare som visste att deras barn hade deltagit i den vänelevsverksamhet som ordnas i skolan ansåg att det är viktigare att det finns vänelever i barnets skola (medeltal 4,7) än de vårdnadshavare som inte

¹⁶¹ Jag har fått information om hur vänelevsverksamheten genomförs i mitt barns skola. (medeltal 2,1), $p < 0,01$, $f = 0,32$. Mitt barn har pratat om skolans vänelevsverksamhet med mig. (medeltal 2,0), $p < 0,001$, $f = 0,38$

¹⁶² Jag har fått information om hur vänelevsverksamheten genomförs i mitt barns skola. Barnet har deltagit i verksamhet som väneleverna ordnat i skolan. (medeltal 3,2), vet inte om barnet har deltagit (medeltal 2,3), $p < 0,001$, $f = 0,35$. Mitt barn har pratat om skolans vänelevsverksamhet med mig. Barnet har deltagit i verksamhet som väneleverna ordnat i skolan. (medeltal 3,5), vet inte om barnet har deltagit (medeltal 2,0), $p < 0,001$, $f = 0,57$.

visste om barnet har deltagit i denna verksamhet (medeltal 4,2)¹⁶³. Om vänelever hade deltagit i föräldrakvällar upplevde vårdnadshavarna att de fått bättre information om verksamheten (medeltal 4,3)¹⁶⁴.

Utifrån svaren verkar det som om vårdnadshavare vars barn har deltagit i väneleversverksamheten får information om verksamheten via sina barn. Med tanke på arbetet mot mobbning är det viktigt att även vårdnadshavarna vet vilka förebyggande funktioner som används i skolan till exempel via väneleversverksamheten. Skolorna bör fundera på hur de bättre kan informera vårdnadshavarna om verksamheten. I intervjun med väneleverna framfördes att eleverna hade gjort en video om verksamheten som visades för vårdnadshavarna på föräldrakvällar. På så sätt blev vårdnadshavarna bekanta med verksamheten, även om väneleverna själva inte var på plats.

Metodens lämplighet för skolan

Alla som svarade på personalenkäten upplevde att väneleversverksamhetens referensram lämpar sig för deras skolas värderingar och ideologi. Största delen av respondenterna (83 %) bedömde också att olika funktioner, såsom lektioner och evenemang, lämpar sig för den egna skolan. I skolor där väneleversverksamheten ansågs ha en betydande roll i förebyggandet av mobbning upplevdes personalen att funktionerna lämpar sig bättre för den egna skolan (medeltal 4,8) än i de skolor där verksamheten ansågs ha en liten roll i förebyggandet av mobbning (medeltal 3,3)¹⁶⁵.

Metoden lämpar sig bra för den valda målgruppen som i första hand är elever i åk 7–9. Fyra femtedelar (83 %) av dem som svarade på personalenkäten bedömde att väneleversverksamheten lämpar sig för den åldersgrupp för vilken de använder den i sin egen skola. Verksamhetens lämplighet för åldersgruppen bedömdes vara bättre i de skolor där metoden hade en betydande roll i förebyggandet av mobbning (medeltal 4,7) jämfört med de skolor där dess roll i det förebyggande arbetet ansågs vara liten (medeltal 3,3)¹⁶⁶. Metoden bidrar på ett välfungerande sätt till att eleverna görs delaktiga i skolans verksamhet för att främja en trygg skolmiljö för alla. Metoden används främst i åk 7–9 men i tillämpad form både i klasserna 1–6 och på andra stadiet. På andra stadiet kallas verksamheten tutorverksamhet. I båda enhetsskolorna där intervjuer genomfördes ordnades också fadderelevverksamhet i de lägre årskurserna. En del av de nuvarande väneleverna hade bekantat sig med verksamheten redan i de lägre årskurserna.

Metoden har många kopplingar till läroplansgrunderna. Enligt Folkhälsan har väneleversverksamheten en anknytning till läroplanen genom inslag som elevernas delaktighet, att eleverna blir hörda, lär sig att ta ansvar, ser sina styrkor och att elevernas välbefinnande, demokrati och aktivitet i samhället främjas. Det finns också en koppling mellan väneleversverksamheten och läroplansgrundernas mångsidiga kompetens, till exempel arbetslivskompetens och entreprenörskap och förmågan att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid.

163 $p < 0,01$, $f = 0,27$

164 Respondenter enligt vilka vänelever inte har varit på föräldrakvällar (medeltal 2,4), $p < 0,001$, $f = 0,51$

165 $p < 0,001$, $f = 1,5$

166 $p < 0,01$, $f = 1,2$

10.4 Förankring

Modellen har en tydlig koppling till arbetet med välbefinnande i skolan. I läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen sägs att varje elev har rätt till att bli hörd, få uppmuntran och känna sig trygg. Andra principer i skolans undervisning är att den ska stärka delaktighet och jämlikhet. Skolan ska också stödja elevernas utveckling till medlemmar i ett demokratiskt samhälle, uppmuntra till en hållbar livsstil och till att se kulturell mångfald som en rikedom.

Utvärderingsgruppen anser att metoden är tydlig och lätt att använda, och aktiviteterna kan lätt integreras i skolverksamheten. Tanken är att metoden kan och bör anpassas till skolans verksamhet och miljö. Alla som besvarade personalenkäten upplevde att vänelevsverksamheten har förankrats i skolornas verksamhetskultur, och verksamheten hade också antecknats i läsårs- eller verksamhetsplanen i alla skolor. Alla ansåg också att vänelevsverksamheten är en väsentlig del av skolans välfärdsarbete. Respondenternas åsikter varierade lite mer i fråga om vilken ställning vänelevsverksamheten har i skolans arbete mot mobbning. Nästan tre fjärdedelar (73 %) av respondenterna upplevde att vänelevsverksamheten har en klar ställning i arbetet mot mobbning i den egna skolan. Av respondenterna var 18 procent däremot av annan åsikt i frågan och nio procent tog inte klart ställning.

Även om vänelevens uppgift inte är att ingripa i mobbningen kan väneleverna stöda den mobbade och berätta för skolans vuxna om den mobbning de ser. I samband med skolbesöken lyfte man i personalintervjun fram att väneleverna kunde användas i skolans arbete mot mobbning i större utsträckning, eftersom de kan fungera som extra par ögon under rasterna och i situationer där skolans personal inte upptäcker mobbning.

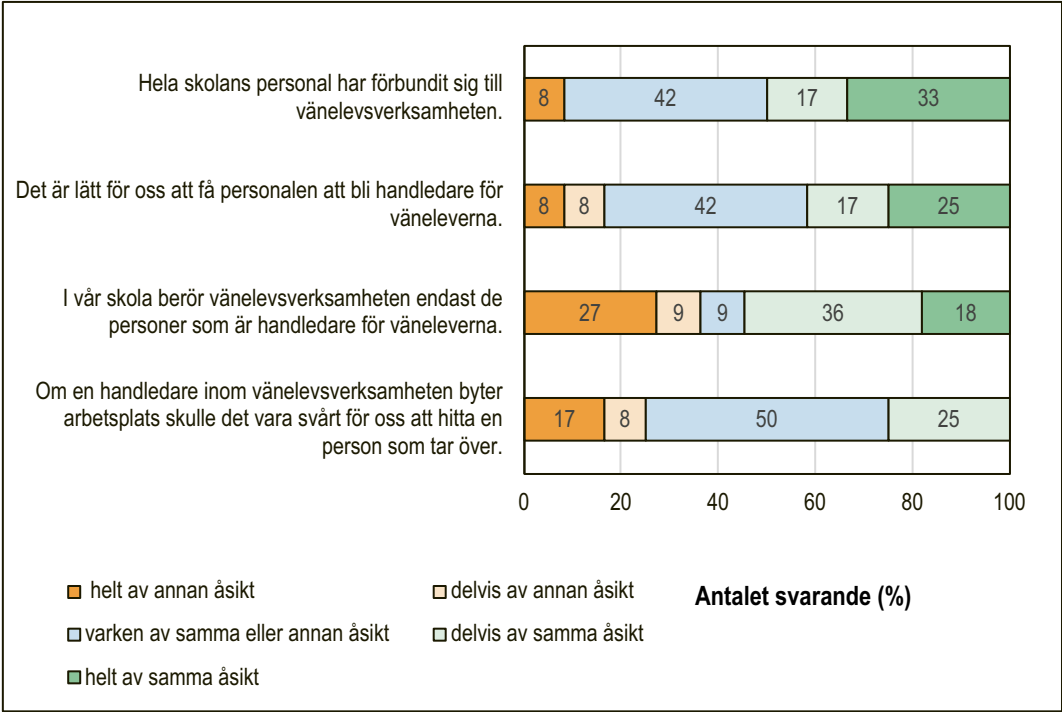
Ansvarsfördelning och personalens engagemang

Varje skola har en eller flera vänelevshandledare som ansvarar för metoden i skolan. Det är också viktigt att andra lärare i skolan känner till verksamheten så att väneleverna kan utföra sina uppgifter. Detta kan innebära att väneleverna då och då måste vara frånvarande från en del lektioner. Enligt självvärderingen är ledningens stöd och engagemang väsentligt för att verksamheten ska fungera.

Folkhälsans stöd för vänelevsverksamheten består av handledarutbildning, handledarnätverk, nätverksträffar, digitala material samt material att beställa till skolan. Dessa stödformer erbjuds skolor avgiftsfritt. Folkhälsan kan även stöda vänelevsträffar (enskilda eller flera skolor tillsammans), utbildningar och enskilda skolors verksamhet. Detta medför inte några kostnader för skolorna.

Alla som svarade på personalenkäten upplevde att skolans ledning stöder genomförandet av vänelevsverksamheten och nästan alla (92 %) upplevde också att ansvarsfördelningen var tydlig i deras skola. Två tredjedelar bedömde att de vid behov får stöd för verksamheten från Folkhälsan. En tredjedel av respondenterna tog inte klar ställning till detta.

Endast hälften av dem som svarade på personalenkäten bedömde att hela skolans personal har förbundit sig till vänelevsverksamheten, och en lite större andel upplevde att verksamheten i deras skola endast berör de personer som är vänelevshandledare (figur 63). En fjärdedel av respondenterna bedömde att de skulle ha svårt att hitta en person som tar över verksamheten om handledaren som ansvarar för vänelevsverksamheten bytte arbetsplats, och en del skolor upplevde att det var svårt att få med personal som handledare för väneleverna. I resultaten är det också intressant att en stor del av respondenterna inte tog tydlig ställning till personalens engagemang eller till hur lätt det är att få personal att bli handledare.



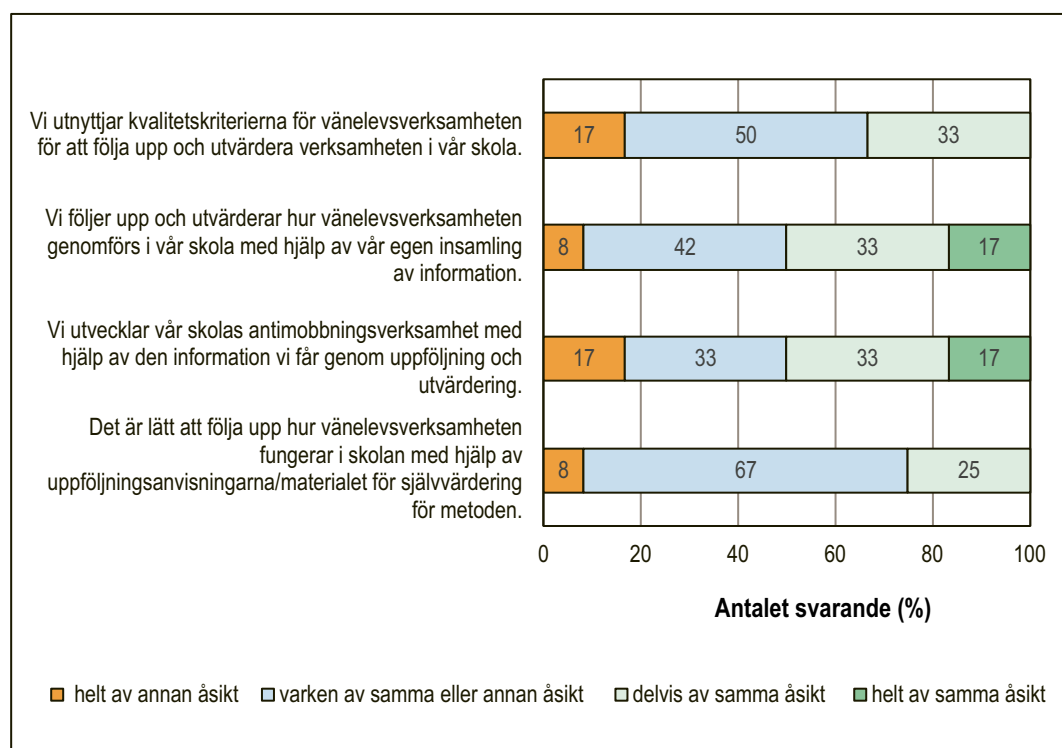
FIGUR 63. Personalens syn på ansvarsfördelningen för vänelevsverksamheten (n = 12)

I samband med skolbesöken framkom också betydelsen av personalens engagemang. Även om det inte framkom i samband med någondera intervjun att det skulle vara svårt att rekrytera personal till vänelevsverksamheten, lyftes det i den ena intervjun fram hur viktigt det är för personalen att vara med i verksamheten så att de bättre kan se verksamhetens inverkan. Med hjälp av vänelevsverksamheten bekantar sig skolans vuxna också med eleverna på ett annat sätt och ser på så sätt en annan sida av eleverna än på lektionerna. Eftersom vänelevsverksamheten formas enligt skolornas egna behov är det viktigt att även personalen är entusiastisk över verksamheten och engagerad i den. När personalen tillsammans funderar på verksamhetens mål och möjligheter överför de också denna inställning och attityd till eleverna.

Utvärdering och utveckling av verksamheten

Folkhälsan uppmuntrar skolor att utvärdera verksamheten årligen. Det här ger information om hur verksamheten uppfattas i skolan. Men skolorna väljer själva hur och hur ofta de genomför utvärderingen. Folkhälsan erbjuder material, utbildning, nätverk och stöd för skolorna men för att skolorna har olika målsättningar och förutsättningar för verksamheten, varierar utvärderingen.

Endast en tredjedel av dem som svarade på personalenkäten uppgav att man i deras skola utnyttjar kvalitetskriterierna för vänelevsverksamheten för att följa upp och bedöma verksamheten. En fjärdedel upplevde att det är lätt att följa hur vänelevsverksamheten fungerar i skolan via Folkhälsans uppföljningsanvisningar och självutvärderingsmaterial (figur 64).



FIGUR 64. Personalens syn på uppföljning, utvärdering och utveckling av vänelevsverksamheten (n = 12)

Det var lite vanligare i respondenternas skolor att följa upp och utvärdera vänelevsverksamheten genom egen datainsamling, men ändå inte särskilt vanligt, eftersom hälften av respondenterna uppgav att de gör detta. Det var inte heller särskilt vanligt bland respondenterna att utveckla verksamheten mot mobbning i den egna skolan. Hälften av dem som svarade på personalenkäten uppgav att de utvecklar verksamheten mot mobbning i sin skola med hjälp av den information de

fått genom uppföljning och utvärdering. Också i frågor som gällde uppföljning och utvärdering var antalet respondenter som inte tog tydlig ställning stort, vilket kan tyda på att det inte finns några tydliga riktlinjer och verksamhetssätt för uppföljning och utvärdering av verksamheten.

Även i intervjuerna lyfte deltagarna fram den respons som samlas in om verksamheten och utnyttjandet av den då vänelevsverksamheten utvecklas i den egna skolan. Intervjudeltagarna lyfte själva fram att utvärdering och utveckling av verksamheten i den egna skolan borde uppmärksammas bättre i fortsättningen. Vänelevsverksamheten hade pågått redan länge i de intervjuade skolorna, så verksamheten och olika verksamhetssätt var mycket etablerade. I de skolor där intervjuer genomfördes samlade man in muntlig respons om verksamheten, men i övrigt var insamlingen av respons inte systematisk. De intervjuade berättade att de fick idéer för att utveckla verksamheten på evenemang som ordnades av Folkhälsan, men bristen på tid upplevdes som ett hinder för utvecklingen av verksamheten. Även väneleverna berättade i intervjuerna att respons inte samlas in om verksamheten på ett särskilt systematiskt sätt, utan snarare grundar den sig på den muntliga respons som ges i samband med evenemangen samt på den respons som väneleverna ger handledaren.

De som svarade på personalenkäten fick i en öppen fråga berätta vilka saker de ansåg ha främjat vänelevsverksamheten i den egna skolan. De tydligaste faktorerna som enligt personalen inverkade positivt var enligt svaren att personalen engagerade sig i verksamheten och de entusiastiska väneleverna. Även verksamhetens långa traditioner och tillräckliga resurser ansågs främja verksamheten.

"Lång tradition, hög status att vara vänelev (förtroendevalda av tidigare vänelever), inspirerande handledare."

"Nyttn av att ha vänelever som gör skolvardagen tryggare speciellt för nya elever"

Utöver de främjande faktorerna ombads respondenterna berätta om det fanns något som har hindrat användningen av metoden i skolan. Som faktorer som förhindrar användningen av metoden upplevde respondenterna de begränsningar som coronaviruset orsakat till exempel i anslutning till gemensam verksamhet samt tidsbrist. Samma problem framkom också i samband med skolbesöken. I de skolor som intervjuades hade man varit tvungen att ställa in vissa evenemang som ordnades av väneleverna på grund av coronaviruset, och att hitta en gemensam tidpunkt upplevdes som en orsak till att man inte hade hunnit planera och utveckla verksamheten tillsammans på önskat sätt. I ett öppet svar framfördes att i en liten skola har främjandet av gemenskapskänsla och förebyggandet av mobbning överförs från väneleverna till hela skolans gemensamma ansvar.

10.5 Resultat

Folkhälsan samlar kontinuerligt in information om hur modellen fungerar från den ansvariga skolpersonalen och även genom att skicka enkäter till skolorna. Svarsfrekvensen för dessa undersökningar är låg. I enkäterna frågas bland annat om hur mycket modellen används, hur

väl användarna tycker att den fungerar och i vilken utsträckning Folkhälsans material används i verksamheten.

I allmänhet är det skolan själv som utvärderar modellens effekter. Folkhälsan konstaterar att många saker påverkar effekterna, till exempel skolans verksamhetskultur, organiseringen av verksamheten, den ansvariga personalens engagemang i genomförandet av modellen och ledningens stöd. De ansvariga handledarna diskuterar regelbundet hur effektiv modellen är men de kan inte påvisa metodens verkliga effekter. Det faktum att skolorna fortsätter att använda metoden tolkas som att metoden uppfyller sina mål.

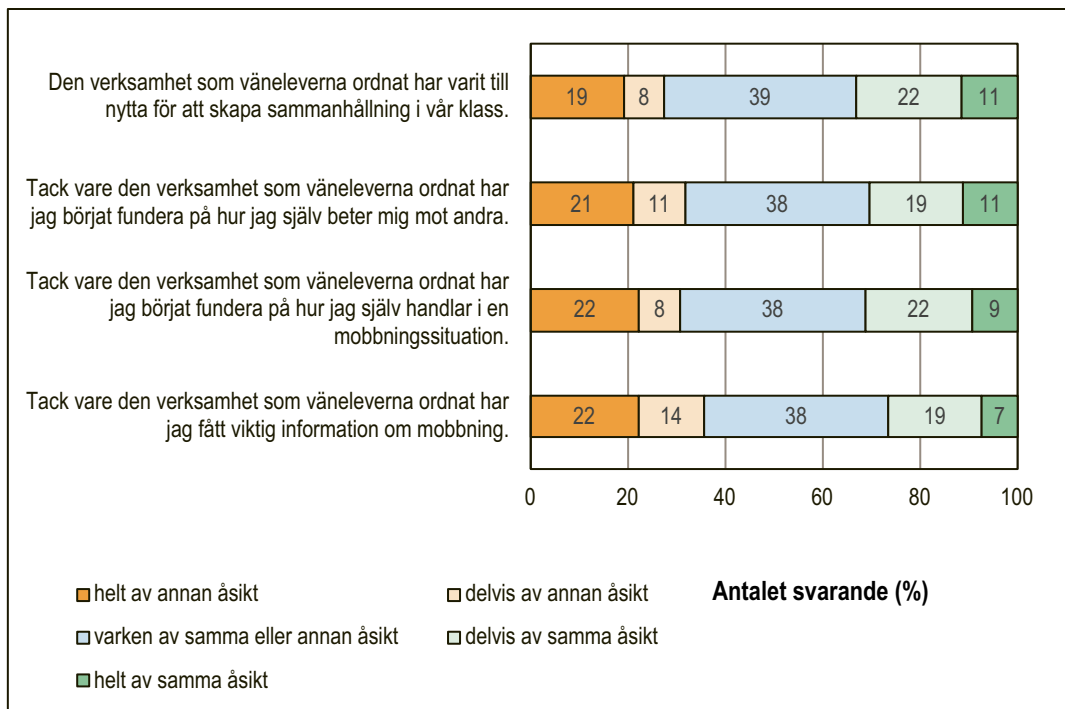
Enligt Folkhälsans självutvärdering uppger lärarna enbart positiva effekter av vänelevverksamheten. De säger att verksamheten bidrar till att skapa en social trygghet, en positiv gemenskap och en god sammanhållning i skolan. De uppger också att väneleverna når de andra unga på ett annat sätt än de vuxna. Väneleverna upptäcker också sådant som inte är lika synligt för de vuxna.

Alla evenemang som Folkhälsan ordnar utvärderas. Folkhälsan har också genomfört mera omfattande undersökningarna för att ta reda på hur mycket modellen används i svenskspråkiga skolor. År 2020 gjordes ingen enkät, men intervjuer genomfördes på sju olika skolor. Intervjuerna genomfördes av en extern intervjuare. Resultat från Folkhälsans egen senaste undersökning (2018) visar elevernas erfarenheter av verksamheten och deras svar på frågan om vilken verksamhetens roll är. All insamlad information kommer att användas för att utveckla modellen.

Enligt NCU:s personalenkät var alla som svarade överens om att vänelevsverksamheten stärker gemenskapen i deras skola. Nästan alla (92 %) var också av samma åsikt om att verksamheten hjälper till att förebygga mobbning i skolan. Enligt personalen i de tillfrågade skolorna påverkas stämningen i skolan på ett positivt sätt av verksamheten. Effekten är att eleverna lär känna varandra och umgås, vilket leder till att samhörigheten i skolan ökar. Eleverna känner sig delaktiga i skolans verksamhet, de vet vem de kan vända sig till i olika situationer och det gör att mobbning upptäcks i ett tidigt skede.

Elevernas och vårdnadshavarnas erfarenheter

I elevenkäten som genomfördes av NCU fick eleverna ange hur de upplever vänelevsverksamhetens betydelse för förebyggande av mobbning. En tredjedel av eleverna upplevde att verksamheten hade varit till nytta för att skapa samhörighet i klassen (figur 65). En nästan lika stor andel av respondenterna upplevde också att de med hjälp av den verksamhet som väneleverna ordnade börjat fundera över sitt eget beteende gentemot andra samt sin egen roll i mobbningsituationer. En fjärdedel av respondenterna upplevde att de med hjälp av vänelevernas verksamhet fått viktig information om mobbning. Nästan lika stora andelar av respondenterna är dock av annan åsikt om alla påståenden. En dryg tredjedel av eleverna kunde inte heller ta tydlig ställning för eller emot något av påståendena. Resultaten visar att olika elever upplever verksamheten på mycket olika sätt.

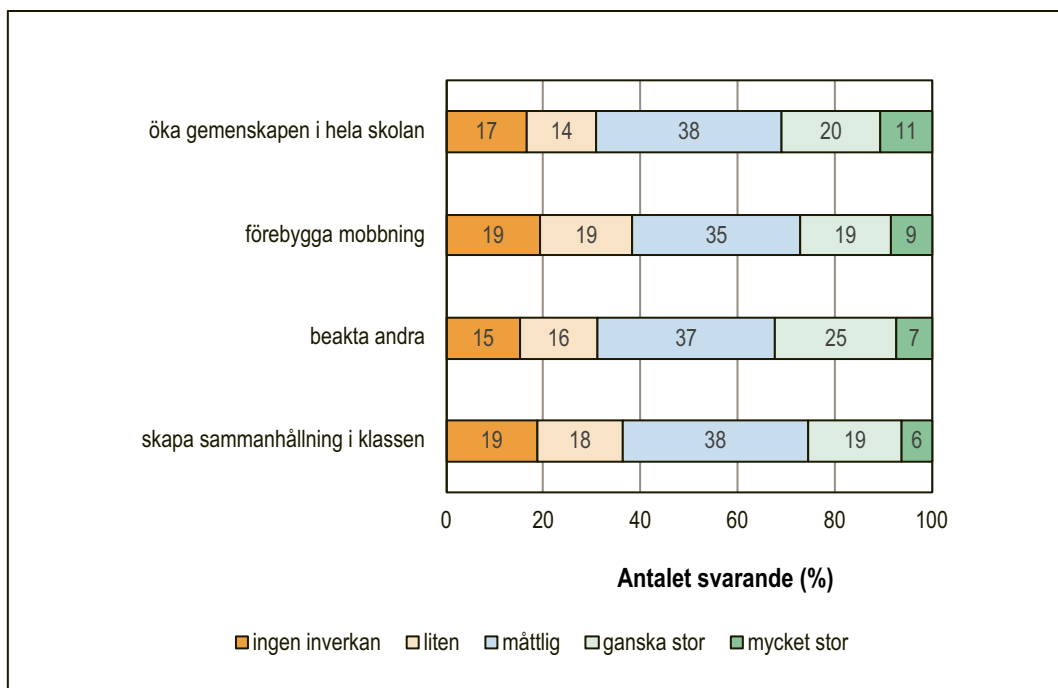


FIGUR 65. Elevernas syn på effekterna av vänelevsverksamheten (n = 820–825)

Eleverna som visste vilka i den egna skolan som var vänelever bedömde att verksamheten hade en större inverkan på den egna klassens sammanhållning (medeltal 3,2) än de elever som inte visste vilka som är skolans vänelever (medeltal 2,6)¹⁶⁷. Med tanke på verksamheten är det av största vikt att eleverna i skolan känner till den egna skolans vänelever. När de övriga eleverna är bekanta med väneleverna är det också lättare att diskutera frågor som gäller mobbning med dem.

Eleverna fick också bedöma vilken betydelse den verksamhet som väneleverna ordnar har för gemenskapen i skolan och klassen, för att beakta andra och för att förebygga mobbning (figur 66). Nästan en tredjedel av eleverna ansåg att vänelevsverksamhetens betydelse för beaktandet av andra antingen var mycket stor eller stor. En knapp tredjedel upplevde också att verksamheten har betydelse för att öka gemenskapen i hela skolan. Men respondenternas åsikter varierade, eftersom nästan en femtedel av respondenterna inte upplevde att den verksamhet som väneleverna ordnade hade någon inverkan på förebyggande av mobbning eller skapande av sammanhållning i klassen. Ungefär en tredjedel av respondenterna bedömde att vänelevsverksamheten hade en måttlig inverkan i alla frågor som ställdes.

¹⁶⁷ $p < 0,001$, $f = 0,22$



FIGUR 66. Elevernas uppfattning om betydelsen av verksamhet som ordnas av vänelever i frågor som gäller gemenskap och mobbning (n = 810–816)

Eleverna som visste vilka som var vänelever i den egna skolan bedömde verksamhetens inverkan som bättre än de elever som inte kände väneleverna. Som störst var skillnaderna mellan dessa grupper i hur eleverna upplevde att den verksamhet som väneleverna ordnade påverkade beaktandet av andra¹⁶⁸.

Eleverna fick också berätta i ett öppet svar vad de tyckte var bra med vänelevsverksamheten. I elevernas svar lyftes särskilt evenemangen som ordnades av väneleverna tydligt fram. De ansågs vara intressanta och sådana som alla kan delta i. Väneleverna ansågs också stödja skolans gemenskap, hjälpa ensamma elever att hitta sällskap och motsätta sig mobbning.

"Att de hjälper de nya sjuorna i början av året, men också finns där för dem resten av året. Rastaktiviteter och temadagar är också kul."

"Det är bra för att då vet man att man kan tala med nån om man inte vågar gå till en vuxen."

"Man får lära känna sin klass, man har någon trygg elev att vända sig till vid behov."

¹⁶⁸ Vet vilka i skolan som är vänelever (medeltal 3,1), vet inte vilka i skolan som är vänelever (medeltal 2,6), $p < 0,001$, $f = 0,20$

Eleverna tillfrågades också om de ansåg att det finns något i väneleversverksamheten som inte fungerar. I elevernas svar framkom att all verksamhet som väneleverna anordnar inte kändes lämplig. En del ville ha fler evenemang, och en del berättade att det knappt ordnades någon gemensam verksamhet alls. En del av eleverna lyfte också fram att de inte ens vet vilka som är vänelever i den egna skolan, eftersom det inte hade ordnats gemensam verksamhet med dem. En del av eleverna önskade att väneleverna skulle ordna mer verksamhet eller lektioner med anknytning till förebyggande av mobbning.

"De borde prata mera om mobbning."

"Det att de inte gör tillräckligt mycket efter startdagarna. De har bara några gånger kommit och berätta om små saker till klassen men jag skulle gärna se att de skulle ordna annan verksamhet i mitten/slutet av högstadiet."

"Inget för vi har inte lektioner med dem och vet int vem ens är vänelever"

Även vårdnadshavarna ombads berätta om sina erfarenheter av väneleversverksamheten. I de öppna svaren lyfte vårdnadshavarna fram saker som har att göra med gemenskap och delaktighet som metodens goda sidor. Vårdnadshavarna ansåg det vara bra att väneleverna hjälper nya sjundeklassare och även i övrigt ordnar gemensam verksamhet i skolan.

"Jag tycker det är jätte bra och viktigt att det finns vänelever på skolan. För mig som förälder känns det bra att veta att det finns unga på skolan som uppmärksammar andra i vardagen och kan stöda och hjälpa till om det behövs."

"Roligt att eleverna själva får vara delaktiga, komma med ideer och förslag på verksamhet och på saker man kunde förbättra. Roligt att de får vara med och påverka."

Vårdnadshavarna tillfrågades också om de har några negativa erfarenheter av väneleversverksamheten. Många vårdnadshavare berättade att de inte vet hur verksamheten genomförs i skolorna. Enskilda negativa erfarenheter förekom också i fråga om mängden verksamhet som väneleverna ordnade samt allmänt om deras aktivitet och roll.

"Har inte egentligen negativa erfarenheter men saknar egna erfarenheter om hur väneleverna fungerar i vardagen."

"Jag tycker väneleversverksamheten var bättre, mer synlig och aktivare vänelever några år tillbaka. Då fick jag uppfattningen att det var aktiva och passliga vänelever som verkligen "tog tag i saker". Nu tycker jag kvaliteten sänkts, anser att alla inte är så passliga."

Resursfördelning och upplevd nytta

Tre fjärdedelar av dem som svarade på personalenkäten ansåg att de personal- och tidsresurser som vänelevsverksamheten kräver är lämpliga i förhållande till nyttan av att använda metoden. Ett bevis på att vänelevsverksamheten ger resultat och är lämplig att användas i skolorna är att alla som svarade på personalenkäten meddelade att de kommer att fortsätta använda vänelevsverksamheten.

De som svarade på personalenkäten ombads också berätta vilka positiva eller negativa effekter användningen av vänelevsverksamheten har haft i den egna skolan. I de öppna svaren nämndes inga negativa effekter. Som metodens positiva sidor nämndes ökad gemenskap och skapande av en trygg studiemiljö. Verksamheten ansågs särskilt stöda nya elevers förankring i skolan.

"Bidrar till positiv gemenskap och skapar sammanhållning i hela skolan. Inom vänelevsgruppen har det uppstått nya kamratrelationer."

"Medfört traditioner, elever blir bekanta med varandra över klass- och årskursgränser. Ger trygghet."

10.6 Reflektioner

De som svarade på personalenkäten upplevde att vänelevsverksamheten passade väl ihop med skolans värderingar och ideologi, och största delen av respondenterna upplevde också att metoden var användbar. I skolor där metoden ansågs ha en betydande roll i förebyggandet av mobbning upplevdes användbarheten som bättre än i de skolor där metodens roll i förebyggandet av mobbning ansågs vara liten. Vänelevsverksamhetens roll i arbetet mot mobbning i skolan verkar alltså ha samband med hur användbar metoden upplevs vara i skolorna.

Styrkorna i vänelevsverksamheten är att verksamheten utgår från målen i läroplanen och är kompatibel med den. Vänelevsverksamheten kan till sitt genomförande anpassas till och tillämpas i varje skolas egen verksamhet. Metoden är därför lätt att införa. Det finns gott om utbildning och material om vänelevsverksamheten. Det finns också gott om stöd för användningen.

Vänelevsverksamheten stöder elevernas delaktighet och främjar gemenskapskänslan, och är därmed kopplad till förebyggande av mobbning. Eftersom metoden kan tillämpas och anpassas så att den lämpar sig för den egna skolan är vänelevernas verksamhet i arbetet mot mobbning i skolan mycket skolspecifik. Därför är metodens inverkan på förebyggandet av mobbning bunden till hur metoden genomförs i skolan.

I många skolor handlar vänelevsverksamheten mer om att ordna evenemang och tillställningar och därigenom skapa gemenskap. Enligt utvärderingsresultaten var elevernas deltagande i verksamhet som ordnades av väneleverna dock mycket varierande. Om eleverna visste vilka i deras skola som fungerade som vänelever var deltagandet i den verksamhet de ordnade aktivare. Det är därför viktigt att skolorna fäster uppmärksamhet vid att de övriga eleverna blir bekanta

med skolans vänelever. Det är också viktigt att stärka vänelevernas roll i arbetet mot mobbning i skolan. Vårdnadshavarna förhöll sig positiva till vänelevsverksamheten och ansåg att den var viktig, även om största delen av vårdnadshavarna inte visste exakt hur verksamheten genomförs i barnets skola. Det är viktigt att skolorna informerar vårdnadshavarna mer aktivt om verksamheten så att metoden blir mer bekant som förebyggande verksamhet mot mobbning. Folkhälsans stöd och anvisningar behövs också här.

Vänelevsverksamheten hade redan i flera år använts i de skolor som deltog i utvärderingen. Vänelevsverksamheten ansågs vara en del av den egna skolans verksamhetskultur och hade också skrivits in i skolans läsårsplan. Metodens roll i arbetet för att förebygga mobbning var dock inte klar i alla skolor. Det fanns också variationer i personalens engagemang, och i många skolor upplevde man att det var svårt att hitta någon som ville fortsätta med verksamheten. Utvärderingen och utvecklingen av verksamheten verkade vara mycket varierande i skolorna enligt denna utvärdering. I många skolor genomfördes verksamheten enligt gamla traditioner, och verksamheten följdes inte upp och utvärderades inte systematiskt.

Med tanke på hur väl metoden kan förankras kan vänelevsverksamhetens styrkor anses vara att den är förankrad i verksamhetskulturen i de skolor som använder den och att den i vidare bemärkelse är en del av arbetet för välbefinnandet i de skolor som använder den. Metoden är tillräckligt enkel och tydlig, vilket gör den lätt att genomföra. Även metodens flexibilitet och möjligheten att tillämpa den för den egna skolans behov ökar förankringen, eftersom metoden på så sätt kan anpassas efter de egna behoven. Resultaten av metodens användbarhet syns i vardagen, vilket för sin del främjar förankringen av metoden.

För att metoden ska förankras i skolan är det viktigt att hela personalen har förbundit sig till att använda den. Eftersom vissa personer i skolan har huvudansvaret för vänelevsverksamheten kan verksamheten i vissa fall vara mycket starkt bunden till ansvarspersoner i skolan. Därför kan kontinuiteten i användningen av metoden vara i fara när personalen byts ut. En systematisk utvärdering och utveckling av verksamheten förekommer inte aktivt i alla skolor och kan delvis vara kopplad till att hela personalen inte har förbundit sig till verksamheten.

Vänelevsverksamhetens styrka med tanke på resultatet är att både skolornas personal, elever och vårdnadshavare anser att verksamheten är viktig, och den har ansetts öka gemenskapskänslan. Information samlas regelbundet in från både personalen och eleverna. Resultaten av metoden syns konkret i skolornas vardag och ökar användarnas tillfredsställelse.

Elevernas erfarenheter av vänelevsverksamheten och nyttan med den varierade. De elever som kände sin skolas vänelever bedömde att metodens effekter var bättre än de elever som inte kände den egna skolans vänelever. För många vårdnadshavare var det också svårt att bedöma verksamheten, eftersom de inte visste hur verksamheten genomförs i skolan.

Vänelevsverksamhetens styrka är att den stöder gemenskap och delaktighet och därigenom påverkar mobbningen på ett förebyggande sätt. Den kan dock inte användas som den enda metoden mot mobbning i skolorna, utan som stöd för annat arbete mot mobbning i skolorna. Informationen om resultatet grundar sig i stor utsträckning på användarupplevelsen, som varierar mycket, vilket

delvis beror på att skolorna själva får genomföra metoden på ett sätt som passar deras skola. Ett av målen med verksamheten är att öka delaktigheten och gemenskapskänslan, men det är svårt att undersöka hur den påverkar hela elevkåren. Enligt NCU:s utvärdering upplevde endast hälften av eleverna att det var lätt att delta i verksamheten.

Yhteenveto

11

Kouluille on tarjolla monia erilaisia kiusaamisen vastaiseen toimintaan tarkoitettuja menetelmiä ja toimintaohjelmia. Osa menetelmistä on tarkoitettu enemmän kiusaamisen ennaltaehkäisyyn esimerkiksi osallisuutta ja yhteisöllisyyttä vahvistamalla, osa taas keskittyy selkeämmin tarjoamaan apua kiusaamiseen puuttumiseen. Tässä arvioinnissa oli mukana sekä kiusaamisen ennaltaehkäisyyn painottuvia menetelmiä että kiusaamiseen puuttumiseen ja tilateiden selvittämiseen keskittyviä menetelmiä.

Tässä arvioinnissa kiusaamista tarkastellaan sosiokulttuurisesta lähestymistavasta käsin. Tällöin kiusaamisen nähdään olevan sidoksissa siihen kontekstiin ja toimintakulttuuriin, jossa se kulloinkin tapahtuu. Kiusaaminen ymmärretään tällöin monimutkaisena sosiaalisena ryhmäilmiönä, johon vaikuttavat lukuisat niin yksilöön, ryhmään kuin ympäröivään yhteisöön ja sen normeihin liittyvät tekijät. Toiminnan lisäksi kiusaamisessa on kyse sekä yksilön että ryhmän suhtautumisesta eli siitä, kuinka kiusaamista kokenut oppilas tulkitsee tilanteen, sekä siitä, kuinka ryhmän muut jäsenet suhtautuvat. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan olennaista on ymmärtää tilannetekijöiden merkitys käyttäytymiselle, jolloin kiusaaminen ei selity vain yksilön ominaisuuksien tai käyttäytymisen mukaan. Sosiokulttuurinen viitekehys tukee myös arvioinnissa tehtyä havaintoa siitä, että monet koulut käyttävät kiusaamisen vastaisessa työssään useampia erilaisia menetelmiä ja toimintatapoja, joiden tavoitteet ja toimintatavat ovat usein toisiaan täydentäviä. Kouluille tehdyn itsearvioinnin mukaan lähes kolme neljäsosaa vastaajista ilmoitti, että omassa koulussa on tällä hetkellä käytössä useampi kuin yksi kiusaamisen vastainen menetelmä. Erilaiset kiusaamisen vastaiset menetelmät voidaankin nähdä yhteensopivina ja toisiaan tukevinä toimintoina koulujen arjessa.

Arvioinnin toteuttamista haastoi se, että koulut käyttävät usein kiusaamisen vastaisia menetelmiä rinnakkain sekä soveltavat ja linkittävät niitä toisiinsa eri tavoin. Lähes kolmasosa kouluista ilmoitti myös omassa koulussa käytettäväksi ensisijaiseksi kiusaamisen vastaiseksi menetelmäksi useamman kuin yhden tietyn menetelmän. Jotkut koulut mainitsivat, ettei käytössä ollut mitään yksittäistä menetelmää tai edes koulun omaa toimintatapaa, vaan kiusaamisen vastaisena työnä mainittiin yksittäiset toiminnot, kuten jälki-istunnot. Systemaattisen kiusaamisen vastaisen työn kannalta on kuitenkin tärkeää, että kouluissa on käytössä selkeät toimintamallit ja ohjeet tilanteisiin yksittäisten puuttumiskeinojen sijaan.

Arviointiin mukaan valituilta menetelmiltä edellytettiin tutkittua tietoa toiminnan vaikutuksista. Kaikki arviointiin valitut menetelmiä koordinoivat tahot olivat keränneet tietoa toiminnan vaikuttavuudesta, mutta kerätyn aineiston analysointi ja tulosten julkaisutavat vaihtelivat. Tieto on pääsääntöisesti menetelmiä koordinoivien tahojen itse keräämää ja analysoimaa. Kiusaamisen vastaisen toiminnan näkökulmasta tarvitaan kuitenkin enemmän riippumatonta tutkimustietoa menetelmien vaikuttavuudesta. Yksittäisten menetelmien vaikuttavuuden lisäksi on tärkeää tutkia koulujen kiusaamisen vastaista toimintaa kokonaisuutena, ei menetelmäsidoonaisuutena.

Vaikka arvioinnissa mukana olleet menetelmät olivat erilaisia, oli niiden käytettävyyteen, juurrutettavuuteen ja tuloksellisuuteen liittyen havaittavissa yhdistäviä tekijöitä. Arviointitulosten mukaan koulut olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä kiusaamisen vastaisessa työssä käyttämiinsä menetelmiin. Menetelmien käytettävyyttä lisäsivät selkeät ohjeet sekä helppokäyttöiset ja koulun käyttöön sopivat materiaalit. Menetelmien käytettävyys koettiin vahvemmaksi kouluissa, joissa arvioidun menetelmän rooli nähtiin merkittävänä koulun kiusaamisen vastaisessa työssä joko ennaltaehkäisyssä tai siihen puuttumisessa.

Menetelmien juurtumista kouluun edesauttoivat arvioinnin mukaan menetelmän käyttöön sitoutunut henkilöstö, johdon tuki sekä menetelmän sitominen osaksi koulun muuta toimintaa ja hyvinvointityötä. Valitettavan monessa koulussa menetelmän käyttö oli kuitenkin vain muutamien henkilöiden vastuulla, jolloin menetelmän juurruttaminen koulun arkeen oli haastavampaa. Myös menetelmän käytön jatkuvuus koulussa on tällöin vaarassa mahdollisten henkilöstövaihdosten vuoksi. Kouluissa, joissa käytetyn menetelmän rooli kiusaamista ennaltaehkäisevässä työssä oli selkeä, oli menetelmän juurtuminen vahvempaa.

Menetelmän juurtumista kouluun edesauttaa se, että sitä on helppo käyttää arjessa. Erityisesti pienissä kouluissa monet menetelmät koetaan liian raskaiksi toteuttaa, jolloin menetelmän systemaattiseen käyttöön ei sitouduta. Arviointitulosten mukaan menetelmien systemaattinen käyttö ja niiden selkeä rooli koulun kiusaamisen vastaisessa työssä oli yhteydessä siihen, miten tuloksetkaaksi menetelmän käyttö koulussa nähtiin. Arviointiryhmä suosittelee, että menetelmän kehittäjät voisivat miettiä, onko toimintaa mahdollista toteuttaa ja ottaa käyttöön porrastetusti esimerkiksi määrittelemällä toiminnalle minimimitavoitteet, joita noudattamalla menetelmä saadaan paremmin osaksi koulujen arkea. Jos toimintaa on mahdollista toteuttaa eri laajuuksilla ja tavoitteilla, on menetelmän tuloksellisuuden kannalta tärkeää myös arvioida sitä, onko toteutuksen laajuudella yhteyttä siihen, millaisia tuloksia toiminnalla saadaan.

Kiusaamisen vastainen työ vaatii kouluilta jatkuvaa tilanteiden seuraamista, toiminnan arviointia sekä kehittämistä. Monet kiusaamisen vastaiset menetelmät tarjoavat kouluille käytön tueksi seurantaan liittyviä ohjeita ja manuaaleja, joiden avulla koulut voivat tarkkailla omaa kiusaamisen vastaista työtään ja sen tuloksellisuutta. Koulujen tekemä seurantatyö on tärkeää myös menetelmien toiminnan kehittämiseksi. Arviointitulosten mukaan menetelmän käytön arviointi ja toiminnan kehittäminen oli kuitenkin monessa koulussa vähäistä. Vaikka menetelmää olisi koulussa toteutettu pitkään ja sen toiminnot juurtuneet osaksi toimintaa, on tärkeää, että toimintaa muistetaan arvioida systemaattisesti ja kehittää myös eteenpäin.

Arvioiduissa menetelmissä oli monia yhtymäkohtia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, erityisesti laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien näkökulmasta. Usein jää kuitenkin koulujen itsensä päätettäväksi, miten ja millä ajalla he toteuttavat menetelmiin liittyviä toimintoja. Tästä syystä menetelmien toteutustavat voivat vaihdella hyvinkin paljon sen mukaan, miten sitoutuneita koulut ovat menetelmän käyttöön ja miten systemaattisesti sitä kouluissa toteutetaan. Menetelmien kehittäjien olisikin hyvä antaa selkeitä suosituksia siitä, miten menetelmää voidaan toteuttaa tuntikehyksen puitteissa.

Oppilaiden kokemukset menetelmien näkyvyydestä ja käytöstä koulussa olivat vaihtelevia. Useimmiten alemmilla luokilla opiskelevat oppilaat kokivat menetelmät toimivammiksi kuin ylempien luokkien oppilaat. Niissä menetelmissä, joissa oppilailla oli selkeä rooli esimerkiksi sovittelijana tai tukioppilaana, oppilaiden suhtautuminen menetelmään oli sitä positiivisempaa, mitä enemmän heillä itsellään oli kokemusta toiminnasta tai sitä toteuttavista oppilaista. Vaikka oppilaiden kannalta merkityksellistä ei ole ensisijaisesti se, tietävätkö he mitä menetelmää koulussa käytetään tai kenen vastuulla yhteisöllisyyttä edistävän toiminnan järjestäminen on, on tärkeää tarjota heille matalan kynnyksen mahdollisuuksia osallistua yhteiseen toimintaan ja kiusaamista ehkäisevään työhön.

Oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisyyttä lisäävissä menetelmissä on tärkeä kiinnittää huomiota myös siihen, että toiminta todella antaa kaikille oppilaille mahdollisuuden osallistua ja olla mukana toiminnassa. Erityisesti menetelmissä, joissa oppilaita valitaan tiettyihin vertaisrooleihin, on tärkeä varmistaa, että valitut oppilaat edustavat laajasti koko oppilasjoukkoa. Kiusaamistilanteiden selvittely ei kuitenkaan saa koskaan jäädä vain oppilaiden vastuulle.

Monet arvioidut menetelmät ovat maksuttomia tai pienikustanteisia. Niiden käyttö ei siten vaadi kouluilta kohtuuttomia taloudellisia panostuksia. Käytön kannalta taloudellisten panostusten lisäksi menetelmien toteuttamiseen tulisi varata riittävästi aikaa ja huomioida menetelmien käytön vaatima aika tuntiresursseissa. Pidettävien oppituntien ohella on tärkeää varata riittävästi aikaa ja henkilöresursseja kiusaamistapausten selvittelyyn. Myös opettajien sitoutuminen vastuuhenkilöiksi voisi vahvistua, jos menetelmän toteuttamisen edellyttämästä vastuuhenkilön työstä saisi riittävän korvauksen. Arvioinnin mukaan vastuuhenkilöille maksettava korvaus on hyvin koulukohtaista.

Koulujen omalla toimintakulttuurilla on suuri merkitys kiusaamisen vastaisessa työssä, eikä se aina kiteydy koulun käytössä olevaan menetelmään. Vaikka koulujen henkilöstö, oppilaat ja huoltajat ovat pääosin tyytyväisiä kiusaamisen vastaiseen työhön, tarvitaan jatkuvaa toimintatapojen kehittämistä. Erityistä huomiota tulee kiinnittää siihen, että myös hienovaraiseen, epäsuoraan kiusaamiseen puututaan johdonmukaisesti. Käyttämästään kiusaamisen vastaisesta menetelmästä riippumatta koulut nostivat oppilaiden välisen kiusaamisen ohella suurimmiksi huolenaiheiksi oppilaiden välisen nettikiusaamisen, oppilaiden yksinäisyyden sekä oppilaiden poissaolot. Noin joka kymmenes koulujen henkilöstölle suunnattuun kyselyyn vastannut arvioi, etteivät oppilaat uskalla kertoa koulun aikuisille näkemästään tai kokemastaan kiusaamisesta, häirinnästä tai syrjinnästä. Vielä vaikeammaksi henkilöstö arvioi netissä tapahtuneesta kiusaamisesta kertomisen. Oppilaiden kokemukset olivat samansuuntaisia. Joka kymmenes oppilaskyselyyn vastannut arvioi, ettei uskaltaisi kertoa aikuiselle näkemästään tai kokemastaan kiusaamisesta, ja vielä suurempi osuus ei uskaltaisi kertoa netissä tapahtuneesta kiusaamisesta.

Suurin osa oppilaista tietää, kenelle heidän tulisi kertoa näkemästään tai kokemastaan kiusaamisesta, mutta yli kymmenesosa kyselyyn vastanneista oppilaista ei tiennyt, miten kiusaamistapausten selvittäminen koulussa etenee. Jos oppilaat eivät tiedä, miten kiusaamistilanteisiin puututaan tai miten niitä lähdetään selvittämään, eivät he välttämättä kerro näkemästään tai kokemastaan kiusaamisesta. Karvin toteuttamaan kyselyyn vastanneista kiusaamista kokeneista oppilaista 29 prosenttia ei ollut kertonut koulun aikuiselle tapahtuneesta. Yleisimmäksi syyksi kertomatta jättämiseen mainittiin se, ettei asiasta kertomisella uskottu olevan mitään vaikutusta tapahtuneeseen.

Noin kolmannes huoltajista ei kokenut saaneensa tietoa siitä, miten oman lapsen koulussa kiusaamista ehkäistään, miten siihen puututaan tai miten tapaukset selvitetään. Vielä harvempi koki saaneensa tietoa siitä, miten koulussa käytössä olevaa kiusaamisen vastaista menetelmää toteutetaan. Koulujen kiusaamisen vastaisen työn toimivuuden kannalta on ensiarvoisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että oppilaille ja huoltajille viestitään selkeästi, millaisin keinoin kiusaamistapauksiin puututaan koulussa sekä miten oppilaat ja/tai huoltajat voivat kertoa oppilaan kohtaamasta tai havaitsemasta kiusaamisesta. Kiusaamisen ennaltaehkäisyssä on tärkeää ottaa sekä oppilaat että huoltajat mukaan koulujen kiusaamisen vastaiseen työhön.

Jokaisen menetelmän vahvuudet ja kehittämiskohteet on esitelty tarkemmin menetelmäkohtaisissa luvuissa. Näiden lisäksi arviointitulosten perusteella tehdään seuraavat suositukset kiusaamisen vastaiselle työlle:

1. Kouluissa tulee täsmentää menetelmien rooli kiusaamista ehkäisevässä työssä.

Jotta kiusaamista ehkäisevä työ olisi kouluissa jäsennellympää, tulisi sen olla osa koulujen lukuvuosisuunnitelmia. Erilaiset yhteisöllisyyttä ja osallisuutta lisäävät toiminnot ja tapahtumat tulee näkyä lukuvuosisuunnitelmissa, jotta toiminta olisi luonteva osa koulujen arkea ja ennaltaehkäisevää työtä. Menetelmien käyttöön tulee varata oppitunteja tai riittävästi tuntiresurssia, joilla menetelmän asioita käsitellään. On kuitenkin tärkeä muistaa, että yksittäisten tuntien ohella kiusaamisen ehkäisy sisältyy osaksi kouluarkea ja opetusta.

Arviointiaineiston mukaan oppilaat ja huoltajat eivät tiedä riittävän hyvin, miten kiusaamista koulussa ehkäistään. Ennaltaehkäisevän työn näkökulmasta on tärkeää määritellä, mitä kaikkea koulun ennaltaehkäisevällä työllä tarkoitetaan, mitä siihen kuuluu ja mikä on käytössä olevan menetelmän rooli tässä työssä. Kiusaamista ennaltaehkäisevän työn kannalta on olennaista, että oppilaat ja huoltajat tietävät, miten kouluissa toimitaan, jotta kiusaamista ei esiintyisi. Tästä on tärkeä viestiä myös oppilaille ja huoltajille, jotta kiusaamisilmiön moninaisuus ymmärrettäisiin paremmin.

2. Kiusaamiseen puuttumisen tapoja tulee tehdä näkyviksi.

Arviointiaineiston mukaan monet oppilaat ja huoltajat eivät tiensivät, miten kouluissa puututaan kiusaamiseen. Tämä voi omalta osaltaan vaikuttaa siihen, etteivät oppilaat uskalla kertoa kokemastaan tai näkemästään kiusaamisesta, koska he eivät tiedä, miten tapaukset käsitellään. Osa kiusaamistilanteista jää koulun henkilöstöltä huomaamatta ja arviointiaineiston mukaan oppilaiden on vaikea kertoa erityisesti netissä tapahtuvasta kiusaamisesta.

Koulujen tulee tiedottaa sekä huoltajille että oppilaille, miten ilmi tulleeseen kiusaamiseen puututaan ja millaisin keinoin tilanteita selvitetään. Kouluissa tulee varmistaa, että koko kouluyhteisö toimii yhtenäisellä tavalla ja yhteisesti sovituin keinoin kiusaamistilanteissa.

3. Kiusaamisen vastaiselle työlle tulee varata kouluissa riittävät resurssit.

On tärkeää varmistaa, että kiusaamisen vastaisen työn toteuttamiselle on kouluissa varattu riittävästi aikaa. Kouluissa on tärkeä pohtia, millä ajalla ennaltaehkäisevää työtä toteutetaan. Myös kiusaamistilanteiden selvittelyyn on oltava riittävästi aikaa, erityisesti pitkittyneissä kiusaamistapauksissa. Tähän liittyyvää osaamista on myös tärkeää kouluissa vahvistaa.

Opetuksen järjestäjän tulee turvata kouluihin riittävät henkilöstöresurssit, jotta kiusaamisen vastainen työ kouluissa olisi toimivaa. Vaikka menetelmän käyttöön olisi nimetty vastuuhenkilöt, tulee kouluissa varmistaa, että kiusaamisen vastainen työ on koko kouluyhteisön vastuulla. Myös koulun johdolla on tärkeä rooli henkilöstön sitouttamisessa yhteisiin toimintatapoihin sekä suunnan näyttämisessä kiusaamisen vastaisessa työssä. Arviointitulosten mukaan vastuu menetelmän käytöstä oli monissa kouluissa vain muutamilla nimetyillä henkilöillä ja moni koulu koki, että menetelmän vastuuhenkilöitä on vaikea rekrytoida. Omalta osaltaan tähän voi vaikuttaa vastuuhenkilöltä edellytettävä työpanos, josta ei välttämättä makseta riittävästi erillistä korvausta. Opetuksen järjestäjän tulee taata riittävät taloudelliset resurssit menetelmiä käyttäville kouluille, jotta henkilöstön sitouttaminen vastuuhenkilöiksi toteutuisi tasapuolisesti.

4. Menetelmien kehittämisessä tulee huomioida paremmin niiden rinnakkainen käyttö.

Arviointiaineiston mukaan koulut ovat tyytyväisiä käytössä oleviin menetelmiin ja monet koulut käyttävät useita kiusaamisen vastaisia menetelmiä rinnakkain. Menetelmien juurtumista kouluihin haastaa omalta osaltaan niiden raskaus, joka voi johtaa menetelmän soveltamiseen oman koulun tarpeisiin. Menetelmiä koordinoivien tahojen on tärkeä tukea kouluja menetelmän juurruttamisessa, mutta myös koulujen tulee pohtia, mitkä asiat tukevat menetelmän juurtumista omassa koulussa.

Jotta koulut sitoutuisivat paremmin menetelmien käyttöön, tulisi menetelmiä koordinoivien tahojen miettiä, voiko menetelmän käytölle määritellä minimitavoitteet, jolloin käyttöön-otto saataisiin kouluissa sujuvammaksi. Koska kouluissa on käytössä useita menetelmiä rinnakkain, olisi hyvä myös pohtia sitä, miten menetelmien yhteiskäyttö saataisiin sujuvaksi ja miten koulut voivat soveltaa menetelmää menettämättä käytöllä toivottuja tuloksia.

5. Menetelmien jatkuvaa arviointia tulee kehittää.

Arviointitulosten mukaan koulut hyödyntävät melko vähän sitä arviointimateriaalia, jota menetelmillä on tarjolla toiminnan arvioimiseksi. Erityisesti pitkään käytössä olleiden menetelmien kohdalla on tärkeää miettiä myös sitä, miten toimintaa voisi koulussa kehittää.

Monessa koulussa toiminnasta kerätään vain suullista palautetta. Sen sijaan systemaattisemman tiedon kerääminen antoi arviointitulosten mukaan kouluille hyvän mahdollisuuden myös kehittää omaa toimintaansa.

Jotta kiusaamisen vastainen työ kouluissa pohjautuisi tutkittuun näyttöön perustuvien menetelmien käyttöön, tarvitaan menetelmien kehittämiseksi jatkuvaa tutkimusta. Tähän on varattava riittävästi resurssia ja rahoitusta. Monet arvioinnin kohteena olleista menetelmistä kohdistuivat ensisijaisesti yhteisöllisyyden vahvistamiseen ja sitä kautta kiusaamisen ennaltaehkäisyyn. Tutkimuksen kannalta on hyvä pohtia myös sitä, millaisilla asetelmilla erilaisia menetelmiä voidaan arvioida. Erityisesti tarvitaan lisätietoa siitä, miten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevat menetelmät vaikuttavat koko yhteisöön.

6. Oppilaiden ja huoltajien roolia koulujen kiusaamien vastaisessa työssä tulee vahvistaa.

Kiusaamiseen liittyy vertaisryhmän normit, jotka eivät aikuisille ole aina näkyviä. Arviointitulosten mukaan oppilailla olisi enemmän halua osallistua kiusaamisen vastaiseen työhön omassa koulussaan. Oppilaiden osallisuus on kiusaamisen vastaisen työn tuloksellisuuden näkökulmasta merkityksellistä, sillä koulun ilmapiiri ja oppilaiden keskuudessa vallitsevat normit ovat keskeisiä kiusaamiseen vaikuttavia tekijöitä, joista ensisijainen tieto löytyy nimenomaan oppilailta itseltään. Kiusaaminen on monitahoinen ryhmäilmiö, jossa ryhmän jäsenillä on ratkaiseva rooli siinä, jatkuuko kiusaaminen. Kouluyhteisössä tulee antaa riittävästi mahdollisuuksia ja tilaa sellaiselle oppilaiden omalle toiminnalle, joka vahvistaa kiusaamisen vastaista normia oppilaiden keskuudessa ja tukee sitä, että jokainen voi tuntea itsensä tärkeäksi kouluyhteisön jäseneksi.

Arviointitulosten mukaan lähes kaksi viidesosaa huoltajista olisi halunnut osallistua enemmän koulun kiusaamisen vastaiseen työhön. Yksisuuntaisen tiedottamisen sijaan kouluissa tulee pohtia, miten eri tavoin huoltajat voivat olla mukana toiminnassa. Osallistuminen voisi olla esimerkiksi syväluotaavaa keskustelua kiusaamisilmiöstä, jonka tavoitteena on luoda huoltajien ja koulujen välille yhteinen ymmärrys kiusaamisesta, sen ennaltaehkäisystä ja siitä, mitä tulee tehdä, jos kiusaamista tapahtuu. Erityisesti nettikiusaamisen ehkäisyn kannalta on tärkeää, että myös oppilaat ja huoltajat osallistuvat yhdessä koulun kanssa kiusaamisen vastaiseen työhön.

Lähteet

- Ahrnberg, H., Appelqvist-Schmidlechner, K., Mustonen, P, Fröjd, S. & Aktan-Collan, K. (2021). Determinants of Positive Mental Health in Adolescents–A Cross-Sectional Study on Relationships between Positive Mental Health, Self-Esteem, Character Strengths and Social Inclusion. *International Journal of Mental Health Promotion*, 43, 3. <https://doi.org/10.32604/IJMHP.2021.016408>
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 851–859. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.006>
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: how important is head teacher support? *Educational Research*, 55(4), 376–392. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844941>
- Camerini, A.-L., Marciano, L., Carrara, A., & Schulz, P. J. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, 49, 101362. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362>
- Covell, K. & Howe, B. (2011). Rights, Respect and Responsibility in Hampshire County RRR and Resilience Report.
- Fagerström I. & Östman, N. (2019). Jag vill också vara med! Handbok för delaktighetsfrämjande processnätverk i arbete med barn och unga. FSKC Rapporter 1/2019. https://fskc.fi/Site/Data/2067/Files/Handbok_Delaktighet_FSKC_01_201
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Garandeau, 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>
- Garandeau, 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>
- Goman, J., Rumpu, N., Kiesi, J., Hietala, R., Hilpinen, M., Kankkonen, H., Kjaldman, I-O., Niinistö-Sivuranta, S., Nykänen, S., Pantsar, T., Piilonen, H., Raudasoja, A., Siippainen, M., Toni, A. & Vuorinen, R. (2020). Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkuja. Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2020.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000121>

- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., 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>
- Hakamäki-Stylman, V., Huhtanen, M., Kilpeläinen, P., Pusa, A-M., Rumpu, N., Venäläinen, S., Huhtala, O., Multasuo, S., Mustonen, T., Viljanen, V. & Wahlström, N. (2021). Osallisuus tehdään yhdessä. Opiskelijoiden kasvu aktiiviseksi ja kriittiseksi kansalaisiksi toisella asteella. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 28:2021.
- Hallitusohjelma (2019). Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. <https://valtioneuvosto.fi/marininhallitus/hallitusohjelma>
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. (2018). Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Työpaperi 15/2018. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hamarus, P. (2008). Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2011). Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. *Kasvatus* 42 (1), 58–68.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). Hyvä paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF ja Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56.
- Helakorpi, S. & Kivimäki, H. (2021). Iso osa lapsista ja nuorista on tyytyväisiä elämäänsä – yksinäisyyden tunne on yleistynyt. Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021. Tilastoraportti 30/2021. THL. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hellström, L., Thornberg, R., & Espelage, D. L. (2021). Definitions of bullying. Teoksessa *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* (ss. 2–21). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch1>
- Herkama, S., Kontio, M., Sainio, M., Turunen, T., Poskiparta, E. & Salmivalli C. (2022). Facilitators and Barriers to the Sustainability of a School-Based Bullying Prevention Program. *Prevention Science*. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01368-2>
- Huilla, H. & Juvonen, S. (2020). ”Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään” – Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. *Kasvatus*, 51(4), 455–466.
- Hästbacka, N. (2018). Monialainen verkostotyö ja koulukiusaaminen. Tapaustutkimus Aseman Lapset ry:n K-0-hankkeesta. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 130.
- Ikonen R, Hietamäki J, Laakso R, Heino T, Seppänen J & Halme N. (2017). Sijoitettujen lasten ja nuorten hyvinvointi. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Tutkimuksesta Tiiviisti 21/2017, THL.
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Työpaperi 33/2017. Helsinki: THL.
- Jeffrey, J. & Stuart, J. (2020). Do research definitions of bullying capture the experiences and understandings of young people? A qualitative investigation into the characteristics of bullying behaviour. *International Journal of Bullying Prevention* 2 (3), 180–189.
- Johander, E., Turunen, T., & Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2021). Different Approaches to Address Bullying in KiVa Schools: Adherence to Guidelines, Strategies Implemented, and Outcomes Obtained. *Prevention Science* 22:299–310. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01178-4>
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukio-koulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2018.
- Junttila N. (2019). Social competence and loneliness during the school years – Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B. Osa 325.
- Kanste, O., Sainio, P., Halme, N. & Nurmi-Koikkalainen, P. (2018). Erilaisia toimintarajoitteita kokevien nuorten hyvinvointi ja kasvu-ympäristön turvallisuus. Tutkimuksesta tiiviisti 24/2018, THL.

- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72(1), 134.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011a). Going to scale: A non-randomized 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/a0029174>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011b). 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., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261–282. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0052>
- Laaksonen, V. (2014). Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Humanities 221. 255
- Laitinen, K., Haanpää, S., Francke, L. & Lahtinen, M. (2020). Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2020:3a.
- Lasten oikeuksien sopimus. Suomen Unicef ry. Sopimus lyhennettynä. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-lyhennettyna/>
- Lester, L. & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary school to secondary school. *Psych Well-Being* 5, (9). <https://psywb.springeropen.com/articles/10.1186/s13612>
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions, *Psychology, Health & Medicine*. <http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Metsämuuronen, J. & Nousiainen, S. (2021). Matematiikkaa covid-19-pandemian varjossa – Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 27:2021.
- MLL (2021). MLL:n hyvinvointikyselyn raportti vuosilta 2018–2020. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. https://cdn.mll.fi/prod/2021/01/02050454/hyvinvointikyselyn-raportti-28.1.2021-final_v.4.pdf
- Moitus, S. & Kamppi, P. (2020) Kehittävä arviointi Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmät 8:2020.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60. <https://doi.org/10.5498/wjpv7.i1.60>
- Olweus (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Oncioiu, S. I., Boivin, M., Geoffroy, M.-C., Arseneault, L., Galéra, C., Navarro, M. C., Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E., Côté, S. M., & Orri, M. (2021). Mental health comorbidities following peer victimization across childhood and adolescence: A 20-year longitudinal study. *Psychological Medicine*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0033291721003822>
- Opetushallitus (2016). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:1.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.
- Pavri, S. (2015). Loneliness: The cause or consequence of peer victimization in children and youth. *The Open Psychology Journal*, 8, 78–84.

- Pelastakaa Lapset. (2018). Lasten ääni 2018. Lasten kokemuksia vähävaraisuudesta ja kiusaamisesta koulu-ympäristössä. Saatavilla: https://pelastakaaalapset.s3.eu-west-1.amazonaws.com/main/2018/08/20163238/Pelastakaa_Lapset_Lapsen_Aani_2018_web.pdf
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Repo, L. (2015). Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Juva: PS-kustannus.
- Saarento, S., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2015). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(3), 204–218. <https://doi.org/10.1002/casp.2207>
- Saarento, S. & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201–205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>
- Sainio, M., Herkama, S., Turunen, T. Rönkkö, M., Kontio, M., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2020). Sustainable antibullying program implementation: School profiles and predictors. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 132–142.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 144–151. <https://doi.org/10.1177/0165025410378068>
- Salmivalli, C., Garandeau, C. F., & Veenstra, R. (2012). KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at School*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in Cclassrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Samson, J. E., Delgado, M. A., Louis, D. F., & Ojanen, T. (2022). Bullying and social goal-setting in youth: A meta-analysis. *Social Development*, 31(4), 945–961. <https://doi.org/10.1111/sode.12595>
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., & Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229–1246. <https://doi.org/10.1037/bul0000171>
- Skolverket (2011). Utvärdering av metoder mot mobbning. Rapport 353. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2498Strohmeier2022>
- Snowden, D. (1999). *Liberating Knowledge*. CBI Business Guide. London: Caspian Publishing.
- Strohmeier, D. (2022). Cyberbullying and cyber victimization as online risks for children and adolescents. *European Psychologist*, 27(2), 141–150. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000479>
- Summanen, A-M., Rumpu, N. & Huhtanen, M. (2018). Oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanon arviointi esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 4:2018.
- Suomen perustuslaki 731/1999.
- THL (2019a). Kouluterveyskyselyn tulokset 2019. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>
- THL (2019b). Kouluterveyskyselyyn vastanneiden lukumäärä sekä aineiston kattavuus 2000/01–2019. https://thl.fi/documents/10531/3554284/kouluterveyskysely_vastaajat_kattavuus_kokomaa.pdf/e9a940c7-387b-4b0f-acf4-f4807cda4f8c?t=1572613180842
- THL (2021). Kouluterveyskyselyn tulokset 2021. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>

- Toimenpideohjelma kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi varhaiskasvatuksessa, kouluissa ja oppilaitoksissa. (2021.) Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/documents/1410845/57515679/Toimenpideohjelma+kiusaamisen+v%C3%A4kivallan+ja+h%C3%A4irinn%C3%A4n+ehk%C3%A4isemiseksi+muistio.pdf/9a686c7f-60f7-2677-c182-b5fd21433367/Toimenpideohjelma+kiusaamisen+v%C3%A4kivallan+ja+h%C3%A4irinn%C3%A4n+ehk%C3%A4isemiseksi+muistio.pdf?t=1611661280060>
- Ttofi, M. & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of School Psychology* 85, 37-56.
- Turkka, H. & Saarholm, J. (2021). Lasten ja nuorten konfliktit. Opas haastavien ristiriitojen ratkaisemiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Viinikka, M. & Kettukivi, K. (toim.) (2022). Turvallista kasvu ympäristöä rakentamassa – seksuaaliväkivaltaa ennaltaehkäiseen Turvallinen Oulu -hankkeen loppuraportti. Turvallinen Oulu -hanke, Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. [https://www.turvataitokasvatus.fi/documents/23152206/0/Turvallinen+Oulu+loppuraportti_sa+\(002\).pdf/9a03b28c-f9c2-4786-b482-879c9341a12f](https://www.turvataitokasvatus.fi/documents/23152206/0/Turvallinen+Oulu+loppuraportti_sa+(002).pdf/9a03b28c-f9c2-4786-b482-879c9341a12f)
- Virrankari, L., Leemann, L. & Kivimäki, H. (2020). Osallisuuden kokemus ja koulukiusaaminen: Koulu-terveyskyselyn 2019 tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 35/2020. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki. Saatavilla: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140804/URN_ISBN_978-952-343-599-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Väkivallaton lapsuus. Toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisyssä 2020–2025. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2019:27. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161899/STM_2019_27_J.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Wiertsema, M., Vrijen, C., Ploeg, R., Sentse, M., & Kretschmer, T. (2022). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*. <https://doi.org/10.1002/jad.12109>
- 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>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus toteutti vuosina 2021–2022 kiusaamisten vastaisten menetelmien arvioinnin. Arviointi oli osa opetus- ja kulttuuriministeriön toimenpideohjelmää kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi. Arviointiin valittiin hakemusten perusteella mukaan seitsemän perusopetuksessa käytössä olevaa kiusaamisen vastaista menetelmää, joita arvioitiin niiden käytettävyyden, juurrutettavuuden ja tuloksellisuuden kautta. Arviointi tuotti tietoa menetelmien hyvistä käytänteistä ja toimintatavoista sekä toi esiin niitä kohtia, joihin sekä menetelmää käyttävien koulujen että menetelmää koordinoivan tahon tulee kiinnittää huomioita, jotta menetelmä toimisi toivotulla tavalla. Raportissa tuodaan esiin myös menetelmiä käyttävien koulujen henkilöstön sekä oppilaiden ja huoltajien näkemyksiä.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointiviranomainen. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskukseen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.

ISBN 978-952-206-761-6 nid.
ISBN 978-952-206-762-3 pdf

ISSN 2342-4176 (painettu)
ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)
ISSN-L 2342-4176



9 789522 067616

Kansallinen koulutuksen
arviointikeskus
PL 380
(Hakaniemenranta 6)
00531 Helsinki
Puhelinvaihte: 029 533 5500
karvi.fi