

KERHOTOIMINTA KOULUKIUSAAMISEN EHKÄISYN VÄLINEENÄ

Koulukiusaaminen aiheuttaa kiusatulle lapselle monenlaista henkistä pahoinvointia, kuten ahdistusta ja pelkoa. Ryhmän ulkopuolelle joutuminen eristää lapsen ikätovereistaan, ja voimakkaimmin lapsi kokeekin juuri yksinäisyyteen ja masentuneisuuteen liittyviä tunteita. Koska kiusattu lapsi jää ilman vertaisryhmänsä tarjoamaa hyväksyntää ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, lapsen henkinen ja sosiaalinen hyvinvointi järkkyy. Tutkimusten mukaan kiusatuilla lapsilla onkin usein heikko itsetunto. (Hawker & Boulton 2000, 441–455.)

Koulukiusaamisen ehkäisyyn on viime vuosina panostettu yhä laajemmin myös Suomessa. Tästä yhtenä esimerkkinä on opetusministeriön rahoittama KiVa Koulu -ohjelma, joka on Turun yliopiston psykologian laitoksen ja Oppimistutkimuksen keskuksen yhteistyössä kehittämä toimenpideohjelma kaikille perusopetuksen luokka-asteille (ks. lisää www.kivakoulu.fi). Erinomaisen mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn tarjoaa myös lasten kerhotoiminta, jota niin ikään on Suomessa viime vuosina ryhdytty tukemaan yhä enemmän. Kerhotoiminnan puitteissa säännöllisesti kokoontuvassa lapsiryhmässä sekä koulukiusaamisen tunnistaminen että sen ennaltaehkäisy voi olla varsin tehokasta. Kerhonohtajan tietoisuus kiusaamisen dynamiikasta ja sen erityispiirteistä takaa samalla sellaisen toimintaympäristön, joka mahdollistaa lapsen eettisen ja sosiaalisen kasvun perusopetuksen tavoitteiden mukaisesti. Kerhotoiminnassa koetut onnistumisen ja hyväksynnän hetket voivatkin ainutlaatuisella tavalla tukea lapsen kasvua ja kehitystä tasapainoiseksi yksilöksi.

Mitä on koulukiusaaminen?

Koulukiusaamisen yksiselitteinen määrittely on tärkeää, sillä koulukiusaaminen ja kiusaaminen ylipäätään ovat ilmaisuja, joita käytetään ahkerasti yleisessä keskustelussa. Ehkä tunnetuin koulukiusaamisen määritelmä on peräisin Olweukselta (1991, 4).

Hän määrittelee koulukiusaamiseksi tilanteen, jossa sama henkilö toistuvasti joutuu yhden tai useamman muun henkilön negatiivisten tekojen kohteeksi. Negatiivinen teko voi olla fyysistä aggressiota kuten lyömistä, potkimista tai pakottamista. Se voi yhtälailla olla sanallisten uhkailujen esittämistä, pilkantekoa ja nimittelyä. Koulukiusaamisessa ei siis ole kyse yksittäisestä teosta, vaan kiusaaminen kohdistuu toistuvasti samaan henkilöön. Olweus on korostanut, että toistuvien negatiivisten tekojen lisäksi kiusaamista luonnehtii epätasapaino henkilöiden välisissä valtasuhteissa. Kiusaaja on tavalla tai toisella vahvemmassa asemassa kuin kiusattu lapsi – hän saattaa olla vaikkapa fyysisesti voimakkaampi tai kaveripiirissä suosittumpi kuin kiusattu. On kuitenkin tärkeää huomata, etteivät kaikki konfliktit ja riidat ole koulukiusaamista. Koulukiusaamista ei ole yksittäinen riita tai kinastelu, jossa osapuolina ovat suhteellisen tasaväikiset lapset.

Suomalaisten tutkimusten perusteella jopa 16–20 prosenttia alakoulun ja 8–10 prosenttia yläkoulun oppilaista joutuu toistuvasti kiusatuksi (Sainio 2008; STAKES 2008). Kaikkein yleisin koulukiusaamisen muoto on sanallinen kiusaaminen, jossa kiusaaja toistuvasti nimittelee, pilkkaa tai tekee kiusatun naurunalaiseksi. Fyysistä kiusaamista kuten lyömistä, tönimistä, tuuppimista tai nipistelyä tapahtuu jonkin verran harvemmin. Kiusaaminen voi myös olla epäsuoraa, jolloin kiusaaja yrittää manipuloida ryhmän muut jäsenet mukaan kiusaamiseen. Esimerkiksi ilkeiden juorujen levittäminen ja kiusatun sulkeminen kaikenlaisen ryhmätoiminnan ulkopuolelle ovat epäsuoran kiusaamisen muotoja. (Olweus 1973, 4–5.) Ehkä kaikkein uusin kiusaamisen muoto on kännykkä- ja nettikiusaaminen, jolloin kiusaaja lähettää ikäviä tekstiviestejä kiusatulle tai levittää netissä kiusatusta kuvia ilman lupaa. Mannerheimin Lastensuojeluliiton raportti netin kuvagallerioiden käytöstä nuorten keskuudessa antaa viitettä siitä, että tehokkaimpia keinoja ehkäistä kännykkä- ja nettikiusaamista on kertoa lapsille niiden käyttöön liittyvistä vaaroista (Mustonen & Peura 2007).

Kuka on kiusattu? Kuka kiusaa?

Tutkimusten mukaan kiusattu lapsi on arka ja pelokas sekä usein myös fyysisesti ikätovereitaan heikompi (Olweus 1991, 23–24). Hän syyttää itseään kiusatuksi joutumisesta, minkä vuoksi kaikenlainen sosiaalinen kanssakäyminen tulee lapselle vaikeaksi. Kiusatulla lapsella ei juurikaan ole ystäviä, ja hän jää kiusaamistilanteissa usein yksin. Kiusaavalla lapsella puolestaan ei tämänkaltaisia ongelmia ole: hän ei ole erityisen masentunut, ahdistunut tai yksinäinen. Hänellä on hyvä itsetunto, ja hän syyttää aggressiivisesta käyttäytymisestään muita. Kiusaaja saa myös enemmän tukea muilta lapsilta kuin kiusattu, sillä hän on ryhmässä usein suosituimmassa asemassa. (Graham & Bellmore 2007, 139–140.) Näistä yleisistä piirteistä huolimatta lapset saattavat olla hyvinkin erilaisia aggressiivisessa käyttäytymisessään. Yhtäältä sekä kiusatut että kiusaavat lapset voivat olla avoimesti aggressiivisia ja reagoida provosointiin hyvinkin vihamielisesti. Toisaalta kiusaavat lapset saattavat käyttää aggressiota välineenä vaikutusvaltansa lisäämiseksi, jolloin kiusaamisesta tulee harkittua ja päämäärätietoista.

ta. (Camodeca & Goossens 2005, 187–188.) Erityisen hankala tilanne on silloin, kun lapsi on samalla sekä kiusaaja että kiusattu. Tällöin hän saattaa kärsiä kummallekin lapsiryhmälle tyypillisestä oireilusta. (Graham & Bellmore 2007, 141.)

Myös pojat ja tytöt erottuvat toisistaan koulukiusaamisen suhteen: pojat ovat tyttöjä useammin sekä kiusaajia että kiusattuja. Pojat myös turvautuvat useammin fyysiseen kiusaamiseen kuin tytöt, vaikka sekä fyysistä että epäsuoraa kiusaamista käytetään kummankin sukupuolen keskuudessa. (Schäfer, Werner & Crick 2002, 281–306.) Toisaalta tytöt puolustavat kiusattuja useammin kuin pojat, mikä saattaa heijastaa tyttöjen kahdenkeskisiä ystävyyssuhteita: tyttöjen ystävyyssuhteissa kyky empatiaan ja sosiaalis-emotionaalinen herkkyys ovat arvostettuja ominaisuuksia. Sukupuolen lisäksi myös ikä vaikuttaa koulukiusaamisen esiintymiseen. Tyypillisesti kiusattujen määrä vähenee iän myötä, minkä vuoksi yläkouluissa usein raportoidaan vähemmän kiusaamista kuin alakouluissa. On kuitenkin syytä korostaa, että vaikka kiusaamista saattaisi määrällisesti esiintyä vanhemmissa ikäluokissa vähemmän, se on usein vuosien kuluessa muuttunut yhä vakavammaksi. (Salmivalli et al. 1996, 11; Sullivan 2000, 21–22.) Yläkouluissa ilmenevä koulukiusaaminen saattaaakin olla jatkoa vuosien mittaiselle prosessille, jonka aikana kiusaamisesta on muodostunut osa ryhmän arkea.

Professori ja tutkija Salmivalli (2003) on tarkastellut koulukiusaamisen ryhmädynamiikkaa erilaisten roolien kautta. Kiusaajan, apurin, vahvistajan, hiljaisen hyväksyjän ja puolustajan roolit heijastavat niitä toimintatapoja, joihin lapset ryhmätilanteissa tukeutuvat. Kiusaaja toimii kiusaamistilanteessa aloitteen tekijänä ja johtajana. Hän saa muut osallistumaan kiusaamiseen keksien yhä uusia kiusaamisen muotoja. Kiusaajalla saattaa myös olla tukenaan yksi tai useampi apuri, jotka eri tavoin auttavat kiusaajaa. Apurin antama tuki on usein varsin aktiivista ja konkreettista: hän saattaa ottaa kiusatun kiinni tai estää tämän poispääsyn paikalta. Kiusaajan ja apurin toimintaa vahvistaa yleisö, joka kannustaa tapahtumaa esimerkiksi nauruin ja huudoin. Näitä yleisönä toimivia lapsia voisi kutsua kiusaamistilanteen vahvistajiksi. Edelleen tapahtumapaikalla on usein hiljaisia hyväksyjä, jotka joko passiivisina pysyttelevät tilanteen ulkopuolella tai eivät huomaa kiusaamista tapahtuvan. Toisinaan hiljainen hyväksyjä saattaa yksinkertaisesti teeskennellä, ettei hän huomaa koko kiusaamista, tai hän saattaa kiusaamisen alettua nopeasti poistua paikalta. Vaikka hiljaiset hyväksyjät eivät välttämättä lainkaan hyväksy kiusaamista ja ehkä myös säälivät kiusattua lasta, he ikään kuin passiivisuudellaan viestittävät muille hyväksyvänsä tilanteen. (ks. Salmivalli et al. 1996; Sutton & Smith 1999, 97–111; Menesini et al. 2003, 515–530; Gini 2006, 528–539.) Kiusatut lapset ovat usein viitanneet tähän suureen hiljaisen hyväksyjien ryhmään: juuri heidän passiivisuutensa on kiusaamistilanteessa tuntunut erityisen pahalta.

Lopulta kiusaamistilanteessa tai sen ulkopuolella toimii myös kiusatun puolustajia. Puolustaja tukee kiusattua monin eri tavoin; hän saattaa lohduttaa tai kertoa tapahtuneesta aikuiselle. Hän saattaa myös yrittää vaikuttaa muihin ryhmän jäseniin ker-

tomalla, ettei kiusaaminen ole kivaa. Puolustaminen ei siten välttämättä tarkoita sitä, että henkilö menee akuutissa tilanteessa kiusaajan ja kiusatun väliin, vaan tukea voidaan osoittaa kiusatulle monin eri tavoin. (Salmivalli et al. 1996.) Ensimmäisiä askeleita kiusaamista ehkäisevässä toiminnassa on edellä mainittujen roolien tunnistaminen. Minkä roolin minä otan, kun kiusaamista tapahtuu? Miten minä toimin? Missä minä olen? Miksi? Roolien tiedostaminen avaa myös kerhotoiminnassa mahdollisuuksia lasten positiivisen roolinoton tukemiseksi; kannustamalla ja tarjoamalla mahdollisuuksia uudenlaisten roolien kokeiluun lapset voivat irrottautua totutuista, rutiininomaisista rooleistaan.

Koulukiusaaminen on ryhmäilmiö, jossa ryhmän normit säätelevät rooleihin liittyvää käyttäytymistä ryhmäpaineen kautta. Vaikka lapsi ei hyväksyisikään kiusaamista, hän mukautuu ryhmäpaineen vaikutuksesta niihin toimintatapoihin, jotka ryhmässä ovat vallitsevia. Ryhmän normi tai toimintatapa voi olla vaikkapa se, että kiusatun lapsen kanssa ei saa olla ystävä. Normit asettavat odotuksia ryhmän jäsenten käyttäytymiselle: ryhmä palkitsee jäsentään normien mukaisesta käyttäytymisestä, kun taas normien vastaisesta käyttäytymisestä rangaistaan. Ryhmänormien on todettu vaikuttavan ryhmän toiminnassa erityisesti nuorten ikäluokissa, jolloin ystävien ja toverien vaikutus käyttäytymiseen on muutenkin suuri. (ks. Olweus 1973; Salmivalli & Voeten 2004, 246–258.)

Kerhotoiminta ja koulukiusaaminen: haasteet ja mahdollisuudet

Vaikka kerhotoiminta tarjoaa hyvät mahdollisuudet koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja siihen puuttumiseen, kerhossa ohjaajana toimiva aikuinen joutuu myös kohtaamaan monenlaisia haasteita. Toiminnan avoimuuden vuoksi kerhotoiminnan ohjaajan saattaa olla vaikea valvoa kaikkea ympärillä tapahtuvaa toimintaa. Koska ohjaaja ei välttämättä myöskään tunne lapsia entuudestaan, hän ei aina ole ehtinyt muodostaa kokonaiskuvaa lasten välisistä ystävyyssuhteista. Tällaisissa tilanteissa koulukiusaamiseen liittyvä vitsailu ja konfliktit tulevat helposti tulkittua yksittäisiksi tai erillisiksi tapahtumiksi, ja kiusaaminen jää tunnistamatta. Mikäli kerhotoiminnan ohjaaja ei kuulu koulun henkilökuntaan, hän ei myöskään ole tietoinen siitä, mitä kouluympäristössä on päivän aikana tapahtunut. Kerhotoiminnan yhteydessä esiin nousevat konfliktit saattavat olla jatkoa tapahtumille, jotka ovat lähteneet liikkeelle koulutuntien aikana, siirtyen sieltä edelleen kerhotoimintaan.

On siis hyvin tärkeää, että kerhotoiminnan ohjaajilla on riittävästi tietoa ja valmiuksia ennaltaehkäistä koulukiusaamista. Toisaalta on vaikea puuttua tapahtumien kulkuun, jos ei tiedä miten ja milloin kiusaamiseen tulee puuttua. Saattaa olla helppo ajatella, että muut jo tekevät riittävästi työtä kiusaamisen ehkäisemiseksi, oma aika ei riitä, tai että kiusaamisen vastainen toiminta ei yksinkertaisesti kuulu omaan työnkuvaan. On niin ikään luonnollista ja ymmärrettävää, että ohjaaja saattaa epäillä omaa rooliaan, taitojaan tai kykyjään. Kaiken kaikkiaan hän saattaa pelätä kiusaamisen ongel-

man avautuvan liian monimutkaisena ja vaativana. Siksi onkin tärkeää korostaa, ettei kiusaamisen vastainen toiminta edellytä asiantuntijuutta tai erikoismenetelmien hallintaa. Riittää, jos aikuisella on kyky empatiaan ja aito halu auttaa tapaamiaan lapsia ja nuoria. Myös kyky tarkkailla omaa toimintaa antaa hyvät valmiudet lasten ja nuorten parissa tehtävälle työlle. Kerhotoiminnan ohjaajan ensimmäinen tehtävä onkin tunnustaa itselleen, että juuri minua tarvitaan kiusaamisen vastaisessa työssä. (ks. Pikas 1975, 104–106; Pikas 1987; Ljungström 1999; www.ordkallanpedaktiv.se.)

Kerhotoiminnan tarjoamat mahdollisuudet koulukiusaamisen ehkäisyyn ovat runsaat, sillä kerhotoiminnan kautta ohjaaja voi helposti tukea ja kannustaa lasten keskinäisten ystävyysuhteiden solmimista ja ylläpitoa. Onnistuneet ryhmäkokemukset ovat äärimmäisen tärkeitä niin kiusatuille kuin kiusaajillekin. Myönteiset kokemukset vahvistavat kiusatun turvallisuuden tunnetta ja itsetuntoa: hän tuntee, että hänetä pidetään ja hänet hyväksytään ainakin jonkin ryhmän jäsenenä. Toisaalta positiiviset ryhmäkokemukset auttavat myös kiusaajaa tukeutumaan sosiaalisesti toivottaviin käyttäytymistapoihin: kiusaaja saa palkitsevia kokemuksia tilanteista, joissa aggressiivisuus ei ole hallitsevassa asemassa. (Olweus 1991, 50.) Lopulta onnistuneet ryhmäkokemukset palkitsevat myös ryhmän ohjaajaa. Koska kiusaamisen vastainen toiminta tuo helpotusta kiusaamisesta kärsivän lapsen tilanteeseen, työskentely lasten parissa tyydyttää ja motivoi myös aikuista. Onnistunut kiusaamisen vastainen työ ehkäisee laajempien ja vakavampien ongelmien syntyä jatkossa, mikä luonnollisesti säästää resursseja niin kouluympäristössä kuin sen ulkopuolellakin. (Pikas 1975, 112.)

Kerhotoiminnan harrastuksenomainen luonne tarjoaa luonnollisen lähtökohdan koulukiusaamista koskettavien aihepiirien, kuten ryhmässä toimimisen, käsittelyyn. Millaisessa kerhossa on hyvä olla? Miten kukin meistä antaa oman panoksensa kerhon ilmapiiriin ja sen muodostumiseen? Millaisissa tilanteissa kerhossa on ikävä olla? Miten me yhdessä voimme tehdä kerhostamme hyvän paikan kaikille? Koska kerhossa käyvien lasten ikähaitari on toisinaan hyvinkin laaja, kerhotoiminnan kautta on helppo synnyttää ja tukea eri-ikäisten lasten yhteistoimintaa. Niin ikään kerhotoiminnan yhteydessä syntyneiden toveriryhmien heterogeenisuus tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia koulukiusaamisen ehkäisyyn. Erityisesti sosiaalista tukea tarvitseva lapsi voi ryhmään kuuluvan vanhemman tai sosiaalisesti vahvemman toverin kautta kokea ystävyyttä, joka tukee hänen sosioemotionaalista kasvuaan. Ryhmätoveruus rohkaisee lapsen luottamusta ja kasvattaa hänen ystäväpiiriään. Kerhonohtaja voi myös oma-aloitteisesti ehdottaa sosiaalisesti vahvempia lapsia tukemaan ja ohjaamaan muita. Jos ohjaaja päätyy nimeämään tietyn oppilaan tukea tarvitsevan lapsen toveriksi, hänen tulee tarkoin valvoa prosessin onnistumista. Nimetyin oppilaan tulee luonnollisesti olla sekä halukas että pystyvä auttamaan. (Sullivan 2000, 145–161.) Kummi- ja tukioppilastoiminta ovat pitkälti tämänkaltaista ohjattua ystävöimintää, jossa lapset ja nuoret antavat ja saavat vertaistukea (ks. lisää www.mll.fi; www.folkhalsan.fi).

Ohjeita kerhonohtajalle

Kerhonohtajat saattavat olla taustoiltaan hyvinkin erilaisia. Jos ohjaajalla ei entuudestaan ole tuntumaa koulun arkipäivään, hän joutuu aluksi selvittämään koulussa käytössä olevia menetelmiä ja ohjelmia. Mitä ohjelmaa käytetään? Mitä keinoja se sisältää? Ketkä ovat yhteyshenkilöitä? Näin hän voi helposti liittyä mukaan osaksi sitä kiusaamista ehkäisevää toimintaa, jota koulu jo harjoittaa. Lisäksi ohjaaja on selvillä siitä, kenen puoleen hän voi kääntyä mahdollisen kiusaamistapauksen ilmettyä. Tällaisia koulukiusaamisen tukihenkilöitä voivat olla koulun rehtori, kuraattori tai koulupsykologi.

Jos koulun kiusaamista ehkäisevä toiminta on tullut ohjaajalle jo tutuksi, hänen on helpompi yhdessä lasten kanssa lähteä pohtimaan koulukiusaamiseen liittyviä ilmiöitä omassa ryhmässään. Minkälaisia rooleja tai normeja meidän ryhmässämme voi olla? Mitä kiusaaminen voi olla? Miltä kiusaamisen kohteesta voi tuntua? Miltä voi tuntua kun näkee, että toista kiusataan? Lasten sitouttaminen mukaan kiusaamisen vastaiseen toimintaan on kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ehkä kaikkein tärkeintä. Mitkä ovat kiusaamisen vastaiset säännöt ryhmässämme? Miten huolehdimme sääntöjen toteutumisesta? Miten voimme yhdessä valvoa tilannetta? Ryhmässä on hyvä sopia muutama yhteinen ja selkeä kiusaamisen vastainen sääntö, joihin voidaan palata yhä uudelleen koko ryhmän kanssa yhteisesti keskustellen. Seuraavassa kolme lähtökohtaa tai ehdotusta säännöiksi: 1) Emme kiusaa muita. 2) Autamme niitä, joita kiusataan. 3) Olemme myös niiden lasten kanssa, jotka usein ovat yksin.

Sääntöjen soveltamisessa keskeistä on positiivisen palautteen antaminen. Tämä on tärkeää erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa lapsi on rakentavalla tavalla onnistunut muuttamaan perinteisiä toimintatapojaan. Tällainen tilanne saattaa syntyä esimerkiksi silloin, kun aggressiivinen lapsi onnistuu pidättäytymään voimakeinojen käytöstä. (Olweus 1991, 62–65.)

Lopulta kerhotyö voi myös inspiroida ja kannustaa lapsia toimimaan aktiivisesti ja omaehtoisesti kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Ohjaaja voi yhdessä lasten kanssa pohtia sitä, miten omassa ryhmässä jokainen voi konkreettisesti antaa tukea toiselle – kukin omalla tavallaan. Näiden keskustelujen apuna voi käyttää erilaisia toiminnallisia menetelmiä, jotka auttavat edellä mainittujen teemojen käsittelyä mm. kuvataiteen, musiikin, kirjoittamisen ja roolipelien avulla. Toiminnallisten menetelmien avulla lasten on helppo harjoitella myös minäkielen käyttöä, jolloin huomion keskipiiteenä on omien tunteiden ja ajatusten ilmaiseminen vastapuolta syllistämättä. Näin esimerkiksi ilmaisu ”sä nyt oot aina tollanen” korvautuu rakentavammin kuvaamaan omia tunteita ja ajatuksia ”minusta tuntuu”-periaatteella.

Yhdessä koulukiusaamista vastaan

Suomessa joka kymmenes oppilas joutuu koulukiusaamisen kohteeksi. Lasta lähellä olevien aikuisten järjestelmällinen yhteistyö niin koulussa kuin kerhotoiminnassakin voi kuitenkin aikaansaada muutoksia, jotka näkyvät ja tuntuvat lasten jokapäiväisessä toiminnassa. KiVa Koulu -toimenpideohjelman avulla koulukiusaaminen väheni kokeilukouluissa 40 prosenttia ensimmäisen koevuoden aikana¹. Muutos näkyi sekä kiusaajien että kiusattujen määrässä, minkä lisäksi lapset raportoivat niin luokkailmapiiriin kuin koulumotivaationkin kohentumisesta. KiVa Koulu -ohjelman vaikutukset ulottuivat lasten lisäksi myös opettajiin, joista joka neljäs koki vuoden jälkeen osaavansa ”erittäin paljon” koulukiusaamisesta. (Opetusministeriö 2008; www.kivakoulu.fi.) On siis selvää, että koulukiusaamiseen voidaan vaikuttaa, kunhan sen vastaiselle toiminnalle turvataan riittävästi aikaa ja resursseja. Akuutit kiusaamistilanteet vaativat nopeaa puuttumista tilanteeseen ja edelleen tilanteen tarkoituksenmukaista selvittämistä.

Koulukiusattu lapsi kokee olevansa yksin pelkonsa ja ahdistuksensa kanssa, ja hän tarvitsee aikuisen tukea tilanteen ratkaisemiseksi. Jo pelkkä tietoisuus siitä, että on olemassa aikuinen, jonka puoleen voi murheineen kääntyä ja uskoutua, on lapselle suuri helpotus. Niin vanhempien, opettajien kuin kerhonohtajienkin velvollisuus on kuunnella lasta ja puuttua koulukiusaamiseen. Vain yhdessä voimme vaikuttaa koulukiusaamiseen siten, että kiusatut saavat apua tilanteeseensa samalla, kun ehkäisemme uusien tapausten syntyä.

¹Tutkimuksen kokeilu- ja kontrollikouluissa oli mukana yhteensä noin 7000 lasta alakoulun 4.–6.-luokilta.

Camodeca, M. & Goossens, F. A. 2005. *Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims.* *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 46 (2), 187–188.

Gini, G. 2006. *Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?* *Aggressive Behavior*, Vol. 32, 528–539.

Graham, S. & Bellmore, A. D. 2007. *Peer victimization and mental health during early adolescence.* *Theory Into Practice*, Vol. 46 (2), 139–140.

Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. 2000. *Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies.* *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 41 (4), 441–455.

Ljungström, K. 1999. *Mobbaus koulussa. Käsikirja mobbauksesta ja sen selvittämisestä Farsta-menetelmällä.* Kauniainen: Jessica Lerche F:a.

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. & Lo Feudo, G. 2003. *Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders.* *Aggressive Behavior*, Vol. 29, 515–530.

Mustonen, A. & Peura, J. 2007. *Netin kuvagalleriat nuorten elämässä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. WWW-tiedosto saatavissa http://vanhemmat.mll.fi/lapsetjamedia/files/MLL_galleriaraportti_2007.pdf.*

Olweus, D. 1973. *Hackkycklingar och översittare.* Almqvist & Wiksell.

Olweus, D. 1991. *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra.* Liber, 4.

Opetusministeriö. 2008. *KiVa Koulu -ohjelma vähentää kiusaamista merkittävästi.* Tiedote 06.08.2008. Luettavissa www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/08/kiva_koulu.html

Pikas, A. 1975. *Så stoppar vi mobbning! Rapport från en antimobbningsgrupps arbete.* Prisma.

Pikas, A. 1987. *Irti kouluväkivallasta.* Espoo: Weilin & Göös. ks. myös www.pikas.se ja www.ordkallanpedaktiv.se.

Sainio, M. 2008. Katsaus koulukiusaamiseen yläluokilla: KiVa Koulu -hankkeen selvitys keväällä 2008. Esitys Kouluterveyspäivillä 26.–27.8.2008, Helsinki.

Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Juva: PS-kustannus.

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*, Vol. 22.

Salmivalli, C. & Voeten, M. 2004. Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 28 (3), 246–258.

Schäfer, M., Werner, N. E. & Crick, N. R. 2002. A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 20, 281–306.

STAKES 2008. Kouluterveyskysely 2008. Peruskoulut: muutokset 2000–2008 ja sukupuolten väliset erot. WWW-tiedosto saatavissa <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/valtak.htm>

Sullivan, K. 2000. *The anti-bullying handbook*. Oxford University Press.

Sutton, J. & Smith, P. K. 1999. Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, Vol 25, 97–111.

www.folkhalsan.fi

www.kivakoulu.fi

www.mll.fi

www.ordkallanpedaktiv.se

www.stopbullyingnow.hrsa.gov