

K-0-toiminnan osallisuus pitkittyneiden kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa

Eira Suhonen



Aseman Lapset ry. tekee neljässä kunnassa K-0-toimintaa, jonka tavoitteena on päästä myönteisiin kiusaamistilanteiden ratkaisuihin koulu yhteisön ulkopuolisen työntekijän avulla. Tämä artikkeli käsittelee K-0-toiminnan osallisuutta tapausten käsittelyssä sosiaalisen ja inhimillisen pääoman näkökulmasta. Taustalla on systeeminen teoria, jossa tarkastellaan verkostotyötä, jonka toiminta rakentuu osajärjestelmien ja ympäristön välisissä vuorovaikutussuhteissa. Tutkimuksessa analysoidaan kiusaamistapausten (N=62) juurisyiden, monialaisten verkostojen ja toimintamallien välisiä yhteyksiä ristiintaulukoinnilla. Loppurefleksioon päätyneiden tapausten (n=35) onnistumisia ja epäonnistumisia analysoidaan teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Tutkimustulosten mukaan perhedynamiikassa olevat juurisyöt olivat yhteydessä monialaisten verkostojen rakentumiseen sosiaalipalvelujen ($p < 0,01$), terveydenhuollon ($p < 0,05$) ja mielenterveyspalvelujen ($p < 0,01$) kanssa. Loppurefleksioissa tämä ilmenee erityisesti institutionaalista ja verkostoitumisen näkökulmasta monialaisena yhteistyönä. Näyttää siltä, että perheet ovat päässeet tarvitsemansa tuen piiriin. Perhedynamiikassa olleiden juurisyiden ja vanhempainiltojen välisen yhteyden ($p < 0,005$) merkitystä voidaan loppurefleksiossa tarkastella yhteisöllisestä näkökulmasta. Vanhempainillat olivat mahdollisesti lisänneet sekä nuorten että heidän perheidensä ymmärrystä kiusaamisesta.

Asiasanat: koulukiusaaminen, sosiaalinen ja inhimillinen pääoma, monialainen verkostotyö

Vaikeat ja pitkittyneet kiusaamistilanteet ovat kouluissamme arkipäivää. Kiusaamista ja erityisesti koulukiusaamista on sekä kansallisesti että kansainvälisesti tutkittu paljon, ja tutkimus on kohdistunut pääasiassa kiusaamisen ilmenemismuotojen ja siihen johtuvien syiden tarkasteluun (ks. Hamarus & Kaikkonen 2011; Nickerson 2019). Useimmiten kiusaaminen on toistuvaa ja pitkäaikaista, ja se ilmenee suoraan fyysisenä tai epäsuorasti henkisenä ja sosiaalisena painostuksena (Salmivalli 2010; Olweus 1994; Hamarus 2006; Nickerson 2019; Gladden, Hamburger & Lumpkin 2014). Kiusaaminen ei kuitenkaan ole pelkästään kiusaajan ja kiusatun välinen konflikti, vaan siihen liittyy erilaisia ryhmäprosesseja, jotka voivat vahvistaa ja pitkittää kiusaamistilanteita (Salmivalli 1998). Koulukiusaamista voidaan pitää tyypillisenä esimerkkinä ryhmäilmiöstä, jossa kiusaamistilanteiden vuorovaikutussuhteet saavat vääristyneen, normaalista poikkeavan merkityksen ja tulkinnan (Hamarus 2006).

Kiusaamisella ei ole haitallisia vaikutuksia vain kiusaajille ja kiusatuille, vaan se koskettaa myös heidän vertaisryhmiään (Nickerson & Slater 2009), erityisesti luokkayhteisöjä, joissa kiusaamista tapahtuu (Hamarus 2006). Toisaalta luokkayhteisöissä voidaan myös puuttua kiusaamiseen ja torjua sitä harjoittelemalla sosiaalisia suhteita ja sosiaalisten rakenteiden ymmärtämistä erilaisissa yhteisöissä (Hamarus 2006). Kiusaamista ei tapahdu ainoastaan kouluympäristössä, vaan se on läsnä myös vapaa-ajalla ja nykyisin entistä enemmän sosiaalisessa mediassa. Nykyteknologian myötä yhä yleistyvämpää on nettikiusaaminen, jonka tarkoituksena voi olla yksilön pilkkaaminen ja nöyryyttäminen ja johon voi liittyä juoruilua ja asiatonta tietojen levittämistä toisesta ihmisestä (McQuade, Colt & Meyer 2009; Nieminen & Pörhölä 2011). Ilmiö itsessään ei ole enää uusi, mutta sen käyttötavat muut-

tuvat nopeasti kehittyvän teknologian myötä. Sosiaalisessa mediassa käsitellään ja jaetaan lasten ja nuorten välisiä konflikteja, joihin voi sisältyä myös pitkittyntä ja vakavaa kiusaamista. (Bork-Hüffer, Mahlknecht & Kaufmann 2021; Turkkala & Saarholm 2021, 45–46.)

Yleisimmin kansainvälisissä tutkimuksissa on käytetty Olweuksen (1992) määritelmää, joka tarkastelee kiusaamista ensisijaisesti kiusatun näkökulmasta. Olweuksen mukaan koulukiusaamisen kohteena on yksilö, joka on pidemmän aikaa ollut yhden tai useamman ihmisen negatiivisten tekojen kohteena. Kiusaamistilanteet nähdään kiusatun ja kiusaajan välisenä epätasapainoisena voimasuhteena, jossa heikompi osapuoli joutuu alisteiseen asemaan suhteessa vallan pitäjään (Olweus 1994; Smith ym. 2002; Salmivalli 2010; Gladden, Hamburger & Lumpkin 2014). Perinteiset määritelmät koulukiusaamisesta perustuvat pitkälti kiusaajien ja kiusattujen yksilöiden tyypittelyyn (ks. Salmivalli 1998, 2010; Olweus 1992, 1994) ja systemaattiseen vallan väärinkäyttöön vuorovaikutusprosesseissa (ks. Pörhölä 2006; Hamarus 2006; Herkama 2012).

Koulukiusaamisen määrittelyt ovat saaneet myös kritiikkiä, ja muun muassa Hamarus ja Kaikkonen (2011) esittävät, että termin tarkka määrittely voi johtaa siihen, ettei kiusaamisen kaikkia muotoja havaita tai tunnisteta. Hortonin (2016) mukaan sen sijaan, että keskitytään mikrotasolla tutkimaan kiusaamistapauksiin osallistuvien oppilaiden erityispiirteitä, huomio tulisi suunnata laajemmalle yhteiskuntaan. Kiusaamistapausten lähestyminen siten, että keskitytään rangaistuksiin ja käyttäytymisen säätelyyn, tukee ongelmien yksilöllistämistä (Walton 2011) ja irrottaa ilmiön tutkimisen pois laajemmista sosiaalisista, institutionaalista ja yhteiskunnallisista yhteyksistä (Horton 2016; 2019; Valentine 2014). Opettajien haastatteluissa (Maunder

& Tattersall 2010) nousi esille se, että kiusaamiseksi tunnistetut tilanteet ovat riippuvaisia koulun organisatorisista tekijöistä, kuten työtovereiden välisistä suhteista, suhteista oppilaisiin sekä yhteydestä kiusaamistapausten käsittelymalleihin. Patton ym.(2013) esittävätkin, että luopuisimme syyttelyyn ja rankaisuihin perustuvista käytännöistä kiusaamisen käsittelyssä ja keskittyisimme sen sijaan tarkastelemaan yksilöiden ympärillä olevia kontekstuaalisia tekijöitä. Ekologisen (Bronfenbrenner 1979) tulkintakehyksen mukaan tarkasteltuna kiusaamisessa voidaan tunnistaa yksilöihin vaikuttavat erilaiset vaikutuspiirit, mikä mahdollistaa kiusaamisen ehkäisyn ja siihen puuttumisen merkityksen järjestelmän kaikilla tasoilla (Maunder & Crafter 2018).

Kiusaamista ilmiönä on lähestytty myös restoratiivisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta (ks. Chapman ym. 2015; Gellin 2019; Roberts 2020; Lodi ym. 2021). Siinä huomio kohdistetaan teon/tekojen ymmärtämiseen ja korjaaviin toimintoihin eikä rangaistuksiin. Restoratiivisessa lähestymistavassa yksilöt nähdään kehittyvinä ja aktiivisina toimijoina sekä oman elämänsä asiantuntijoina. Tätä yksilön omaa asiantuntijuutta ja kykyä tulee kunnioittaa ja arvostaa, ja sitä on merkityksellistä kuunnella, tukea ja vahvistaa. Lähestymistavassa konfliktien osapuolia ei luokitella perinteiseen tapaan kiusattuihin tai kiusaajiin, vaan heidät kohdataan tilanteen asiantuntijoina ja ratkaisijoina (Chapman ym. 2015; Gellin 2019). Restoratiivisen oikeudenkäytäntöihin liittyy olennaisesti sovittelu, jossa riidan osapuolet pyrkivät pääsemään molempia tyydyttävään ratkaisuun puolueettoman ulkopuolisen henkilön, sovittelijan, avulla (Ervasti & Nylund 2014). Tutkimuksissa on todettu kasvavaa kiinnostusta restoratiivisen oikeuden ja käytäntöjen soveltamiseen kouluissa (Lodi ym. 2021). Restoratiiviseen sovitteeluun on esitetty myös kritiikkiä, ja käytännössä on näyttänyt siltä, että itse prosessi on

osoittautunut helpommaksi saada aikaan kuin restoratiivinen lopputulos (Ervasti & Nylund 2014). Meta-analyysissa havaittiin, että restoratiivisten lähestymistapojen hyödyistä on näyttöä vielä rajallisesti, ja siitä tarvittaisiin lisätutkimusta (Lodi ym. 2021).

Ennaltaehkäisevillä interventioilla voidaan ratkaista yksittäisiä kiusaamistapauksia ja saada aikaan muutosta koulukulttuureissa, mutta usein vain lyhyellä aikavälillä. Kiusaaminen syntyy sekä järjestelmien että yksilötason tekijöiden monimutkaisesta vuorovaikutuksesta. Itse kiusaamisilmiöiden tutkimisessa tarvitsisi integroida eri teoreettiset näkökulmat huomioimalla sekä yksilötason että systeemien tason – kuten perhejärjestelmien ja vertaisryhmien – näkökulmat. Lisäksi tulisi ymmärtää instituutioiden ja yhteiskunnan arvojen ja normien tuoma merkitys kiusaamistapahutumien taustalla. (Thomas, Connor & Scott 2018.) Waltonin (2015) mukaan kiusaamistutkimuksen tulisi tarkastella kiusaamista myös laajemmassa kontekstissa yhteiskunnassamme ja tehdä ymmärrettäväksi ilmiön esiintymiseen vaikuttavat yhteiskunnalliset prosessit, kuten yhteiskunnan toimintaa ohjaavat poliittiset prosessit.

Vanhempien osallisuus ja yhteistyö koulun kanssa saattaa olla merkittävä tekijä positiiviseen muutokseen tapauksen ratkaisemisessa, ja päinvastaisesti yhteistyön puute saattaa olla este tilanteen ratkaisemiselle (Hästbacka 2018). Kalalahden, Silvennoisen ja Varjon (2015) mukaan kodin ja koulun välinen vuorovaikutus on yleensäkin melko passiivista ja yhteiskuntaluokkasidonnaista: korkeasti koulutetut ja korkeassa asemassa olevat vanhemmat osallistuvat yhteistyöhön muita enemmän. Hästbacka (2018) nostaa esille myös luokkahengen ja oppilaiden välisten huonojen vuorovaikutussuhteiden merkityksen kiusaamistapausten pitkittymisessä. Tutkimusten mukaan pitkittyneissä kiusaamistapauksissa niitä yhdistävä piirre oli vanhempien osuus

tapahtumissa, johon liittyi sekä vanhempien turhautuminen että heidän epäluottamukseensa koulun ammattilaisten kykyyn ratkaista tilanne (Hale, Fox & Murray 2017; Hästbacka 2018; Lindstrom ym. 2019).

K-0-toiminnan kuvaus

Aseman Lapset ry:n K-0-toiminnan avulla puututaan haastaviin ja pitkittyneisiin koulukiusaamistapauksiin. Osassa pitkittyneistä kiusaamistilanteista on tehty rikosilmoitus tai muu virka-apupyynnö poliisille. Hankkeen työntekijöiden tavoitteena on kuunnella kaikkia koulukiusaamiseen osallistuneita osapuolia ja vastata heidän tarpeisiinsa. Lisäksi tavoitteena on saada lasten ja nuorten kasvuympäristöissä työskentelevät ammattilaiset tekemään tiivistä yhteistyötä koulukiusaamisen varhaiseksi tunnistamiseksi ja pystyä näin ennaltaehkäisemään tilanteiden pitkittymistä. Toiminta perustuu monialaiseen verkostotyöhön, jossa mukana voi olla oppilaan ja hänen perheensä lisäksi koulun henkilökuntaa, sosiaalityö ja lastensuojelu, poliisi tai joku muu oppilaan elämässä oleva taho. (Aseman Lapset ry. 2021.)

Turkan ja Saarholmin (2021) mukaan pitkittyneet kiusaamistilanteet ovat kompleksisia konflikteja, joiden ratkaisemiseen tarvitaan aikaa ja osaamista. Jokainen konflikti sisältää siihen osallisten omat tarinansa, jotka ansaitsevat tulla kuulluiksi. Kuulluksi tuleminen sekä omien näkemysten ja konfliktin taustojen kertominen lisää kaikkien osallisten ymmärrystä asiasta, ja se voi sitouttaa osalliset yhteiseen toimintaan myönteiseen tulokseen pääsemiseksi kiusaamisen ratkaisemisessa.

K-0-toiminta perustuu restoratiiviseen työtapaan, jonka taustalla on alun perin Christien (1977) esittämä näkemys siitä, että ristiriitoja ihmisten välillä voidaan pitää sosiaalisten taitojen kehittymättömyyden il-

miönä. Restoratiivisen työtavan perusarvoihin kuuluvat kaikkien konfliktitilanteisiin osallistuneiden kunnioittaminen ja arvostaminen, ja jokainen yksilö on yhtä arvokas riippumatta hänen positiostaan konfliktissa. Työtavassa korostuvat dialogisuus ja yhteistyö, joilla pyritään osapuolten välisen ymmärryksen lisääntymiseen ja heidän aktiiviseen osallistumiseensa konfliktin ratkaisussa. (Gellin 2019; Turkka & Saarholm 2021.)

Kiusaamistapauksia on perinteisesti pyritty ratkaisemaan kouluyhteisöissä yhteistyössä vanhempien kanssa. Kuten tutkimukset osoittavat (ks. Hale, Fox & Murray 2017; Hästbacka 2018; Lindstrom ym. 2019), tässä ei kuitenkaan ole aina onnistuttu. K-0-toimintamallissa tapauksen selvitys aloitetaan kouluyhteisön ulkopuolelta tulevan työntekijän avulla. Kuunneltuaan ensin kiusaamistapauksiin liittyvien osapuolten näkemyksiä työntekijä pyrkii rakentamaan kokonaiskuvan koko tilanteesta ja siihen liittyvistä aiemmista toimista. Sen jälkeen toimintaan rakennetaan kuhunkin tapaukseen tarkoituksenmukainen monialainen yhteistyöverkosto, joka yhdessä suunnittelee sopivia toimenpiteitä kiusaamistapauksen ratkaisuun pääsemiseksi. (Aseman Lapset ry. 2021.)

Toiminnan kohteena ovat a) yksittäiset lapset ja nuoret sekä heidän perheensä, b) ryhmät, kuten luokat ja yhteisöt, joissa lapset ja nuoret ovat osallisia sekä c) ammattilaisten verkostot: koulun työntekijät, erityisesti oppilashuolto, ja koulun ulkopuoliset tahot, kuten sosiaali- ja terveystyö, vapaa-ajan toiminta ja poliisi. Restoratiivisen työtavan mukaisesti eri toimijoiden dialogilla pyritään löytämään kaikille osapuolille sopivia ja kaikkien osapuolinen näkemyksiä kunnioittava ratkaisu pitkälle rakentuneissa kiusaamistilanteissa (Hästbacka 2018). Samoin kun restoratiivisen työtavan myös dialogin taustalla on käsitys siitä, että dialogiin osallistuvien yhteinen ymmärrys keskustelussa olevasta asiasta löytyy

kuuntelemalla ja arvostamalla toista ja hänen mielipiteitään. Dialogisuuteen liittyy vahvasti myös kaikkien osapuolten kunnioittaminen. (Järvinen 2009; Alhanen 2016; Turkka & Saarholm 2021, 100–102.) Dialogisuus verkostotyössä edellyttää siihen osallistuvilta henkilöiltä luottamuksen ja toistensa arvostamisen lisäksi kykyä sietää epätietoisuutta ja epävarmuutta (Arnkil & Seikkula 2009).

Monialaisen verkostotyön ohella ja osana sitä K-0-toiminnassa käytetään yhtenä menetelmänä sovittelua, joka perustuu pohjoismaissa kehitettyihin sovittelujärjestelmiin (ks. Ervasti 2018). Suomalaisessa kouluympäristössä sovittelua on käytetty vaihtoehtona rankaisuihin perustuville ratkaisuille haastavissa kiusaamistapauksissa (Gellin 2018; Turkka & Saarholm 2021). Katusovittelua käytetään erityisesti Aseman Lapset ry:ssä menetelmänä ja tapana käsitellä nuorten rikokseen tai rötökseen johtaneita konfliktitilanteita. Nuorisotyön ammattilaiset toimivat siinä sovittelijoina konfliktitilanteissa, ja sen tavoitteena ei ole rangaista nuorta, vaan antaa hänelle mahdollisuus ymmärtää tekonsa ja ottaa myös vastuu teoistaan. Myös katusovittelu perustuu monialaiseen verkostotyöhön, ja sen käynnistäminen edellyttää sekä vanhempien että nuorten suostumusta. (Aseman Lapset ry. 2021.) Ervasti (2018) mukaan sovittelujärjestelmien empiiriset tutkimukset ovat vielä vähäisiä.

Muita kiusaamisen puuttumiseen käytettäviä ohjelmia

Restoratiiviseen lähestymistapaan pohjautuva VERSO-ohjelma on varhaiskasvatuksen (MiniVerso) ja opetusalan ammattilaisille kehitetty menetelmä ratkaista lasten ja oppilaiden keskinäisiä ristiriitoja arjen toiminnassa. Sen

perustana on sovitteleva toimintakulttuuri, jossa sovittelijoiksi koulutetut oppilaat tai koulun henkilökunnan jäsenet toimivat oppilaiden välisten riitojen sovittelijoina. He kuuntelevat eri osapuolia ja pohtivat yhdessä heidän kanssaan eri ratkaisuvaihtoehtoja. Sovitusta ratkaisuvaihtoehdosta tehdään kirjallinen sopimus, jota seurataan. VERSO-ohjelmalla pyritään mahdollisimman varhaiseen puuttumiseen. (<https://sovittelu.com/vertaissovittelu/>)

Poliisin ennalta ehkäisevän työn strategiassa 2019–2023 nostetaan esille ennaltaehkäisevien toimien lisäksi myös rikolliseen käyttäytymiseen liittyvä Paikallinen ongelmanratkaisu (POR) -työmuoto. Siinä kootaan poliisin johdolla yhteen yhteistyökumppaniksi monialainen tiimi, jolla tapauskohtaisesti katsotaan olevan paras tuntemus alueesta ja siihen liittyvistä pulmista. Ongelmia ja niiden taustalla olevia syitä tarkastellaan yhdessä, ja niihin pyritään myös yhdessä löytämään ratkaisu, johon yksin poliisi voi vaikuttaa vain vähän. Yhteistyön onnistuminen edellyttää tiimin sisäistä luottamusta sekä luottamusta poliisiin. (Sisäministeriö 2019.)

Poliisin Ankkuritoiminta on moniammatillista tiimityötä, johon kuuluvat asiantuntijat poliisista, sosiaalitoimesta, terveystoimesta sekä nuorisotoimesta. Tiimissä kukin viranomainen vastaa oman asiantuntijuutensa pohjalta ongelman ratkaisuun liittyvien tehtävien ja toimenpiteiden toteutuksesta. Ankkuritoiminta on suunnattu muun muassa alle 18-vuotiaille nuorille, jotka ovat tehneet rikoksen tai ovat epäilyksen alla. Nuorilla voi olla myös päihde- tai huumeongelmia tai lähisuhde- tai perheväkivaltaa, ja on tunnistettavissa, että he tarvitsevat elämäntilanteessaan moniammatillista tukea. (Sisäministeriö 2019.)

Tutkimuksen teorettinen viitekehys

K-0-toimintaa tarkastellaan tässä tutkimuksessa yleisen systeemiteorian (ks. von Bertalanffy 1972) kautta. Von Bertalanffyn mukaan erilaiset organisoituneet systeemit muodostavat avoimia organismeja, jotka kommunikoivat ympäristönsä kanssa ja pysyvät yllä jatkuvan liikkeen voimasta. Systeemiteoria tarkastelee vuorovaikutusta kokonaisvaltaisesti näkökulmasta kompleksisissa systeemeissä. Se kuvaa kollektiivista älykkyyttä, joka tarvitsee toteutuakseen systeemin, jossa älykkäästi toimiva henkilö ymmärtää ja vahvistaa toisen yksilön merkitystä koko yhteisön positiivisen menestyksen tukena. (Törmänen, Hämäläinen & Saarinen 2021.)

Muun muassa Ristikari ym. (2021) ovat todenneet, että moniammatillisia palveluja tarvitsevien lasten ja nuorten sekä heidän perheidensä määrä on kasvanut, tukea tarvitsevia pallorellaan eri palveluiden välillä, eikä samanaikainen yhteistyö eri toimijoiden välillä välttämättä onnistu. Systeemiteorian mukaan monialainen verkostotyö muodostuu organisaatioista, jotka koostuvat eri osasysteemeistä. K-0-toiminnassa näitä osasysteemejä ovat muun muassa koulu, sosiaali- ja terveystyö, vapaa-ajan toiminta ja poliisi, toisinaan myös kolmannen sektorin toimijat (ks. Hästbacka 2018). Näistä osasysteemeistä muodostetaan kullekin kiusaamistapaukselle oma verkosto, joka toimii juuri kyseiselle tapaukselle asetettujen päämäärien mukaisesti. Organisaation toiminta rakentuu edellä mainittujen osasysteemien ja ympäristön välisissä vuorovaikutussuhteissa (Civil ym. 2019).

Krajcsákin (2018) mukaan organisaatioiden positiivisen synergian kautta syntyy myönteisiä kollektiivisen työn seurauksia, kuten sosiaalinen identiteetti ja luottamus. Sosiaalinen identiteetti rakentuu sen varaan, miten liitymme ja tunnistamme kuuluvam-

me tiettyyn ryhmään, sekä miten tärkeäksi koemme ryhmän merkityksen itsellemme. Erityisesti yhteiskunnallisesta näkökulmasta on tärkeää, että ihminen voi kuulua ja luottaa eri sosiaalisten instituutioiden toimintaan ja niiden kykyyn ja haluun auttaa. (Kotkavirta, 2000.) Myönteisillä kollektiivisen työn seurauksilla on suuri vaikutus organisaation suorituskykyyn, ja ne tukevat asetettuihin tavoitteisiin pääsemistä. Organisaatioiden yksittäisten toimijoiden tulee ylläpitää avointa ja luottamuksellista keskustelua, jossa kukin osallistuja tulee kuulluksi ja jokaisella on mahdollisuus osallistua, mutta se edellyttää myös sitoutumista yhteisiin toimintatapoihin. Positiivinen synergia syntyy siitä, että ihmiset kokevat tyytyväisyyttä saadessaan tehdä heille ja heidän osaamiselleen sopivaa työtä, jossa he pääsevät toteuttamaan omaa osaamistaan kokonaisvaltaisesti (Lehtipuu & Monni 2007).

Hyvä verkostotyö perustuu kaikkien siihen osallistuvien henkilöiden keskinäiseen luottamukseen. Hyvä luottamus voi rakentua vain ihmisten välisissä suhteissa (Savolainen 2011). Monialaiset verkostot ovat potentiaalisesti merkittävässä osassa prosesseissa, joissa haetaan uudenlaisia ratkaisuja toiminnalle. Systeemiteorian mukaan monialaisissa verkostoissa mahdollistuu tiedon jakaminen sekä luottamuksen kehittäminen yksilöiden ja osasysteemien kesken, ja lisäksi niissä on mahdollista ylittää sekä alue- että organisaatorajat. (Krajcsák 2018.) Hyvän luottamuksen rakentaminen perustuu henkilöiden sosiaaliseen pääomaan, joka muodostuu yksilön kyvystä ja halusta sitoutua vuorovaikutukseen toisten kanssa. Yhdessä muodostetuilla verkostoilla on merkitys ja arvo kaikille niille, jotka kuuluvat verkostoon. (Kovalainen & Österberg 2000; Isoherranen 2012.) Luottamussuhdetta voidaan kuvata myös tunnelperäiseksi yhteydeksi ihmisten välisessä suhteessa, jonka avulla voidaan rakentaa

luottamusta myös eri instituutioiden ja organisaatioiden kesken (Ilmonen & Jokinen 2002). Turkan ja Saarholmin (2021) mukaan hyvän yhteistyön ja luottamuksen rakentuminen kiusaamistilanteiden ratkaisemiseen liittyvien osapuolten välillä on yksi peruslähtökohta monialaisen työn onnistumiseksi K-0-toiminnassa.

Inhimillisen pääoman näkökulmasta katsottuna erityisesti ihmiset, jotka omaavat hyvää tunneälyä, pystyvät luomaan yhteisöön erilaisuutta hyväksyvän ilmapiirin ja myös antamaan rakentavaa kritiikkiä ja palautetta asioiden käsittelyssä (Goleman 1988). Kovalainen ja Österberg (2000) pitävät luottamusta yhtenä sosiaalisen pääoman peruselementtinä. Heidän mukaansa luottamussuhteessa on kyse vallasta, riippuvuudesta ja haavoittuvuudesta ja se ilmenee sekä ihmisten että instituutioiden välillä.

Sosiaalinen pääoma on noussut käsitteenä esille yhteiskuntapoliittisessa ja sosiaalitehteellisessä keskustelussa 1990-luvulla, ja siinä käsitellään ihmisten ja instituutioiden välisiä suhteita (Kovalainen & Österberg 2000; Kajanoja 1998). Käsitteen alkuperä liitetään James Colemanin (1988) artikkeliin ”Social capital in the creation of human capital”, jossa Coleman jakoi koulunsa keskeyttäneiden oppilaiden perhetaustoja kolmeen eri osatekijään: taloudellinen, inhimillinen ja sosiaalinen pääoma. Taloudellinen pääoma kuvasi perheen aineellisia mahdollisuuksia lasten kouluttamiseen, inhimillinen pääoma tarkasteli vanhempien koulutustaustan vaikutusta koulumenestykseen, ja sosiaalisen pääoman kuvaamisessa yhdistyivät sekä perheen sisäinen vuorovaikutus että sen yhteys ja kiinteytys muuhun lähiyhteisöön ja kouluun. Colemanin tutkimuksen mukaan taloudellisen ja inhimillisen pääoman ohella hyvä sosiaalinen pääoma vähensi merkittävästi koulun keskeyttämistä. (Coleman 1988.) Investoiminen sosiaaliseen pääomaan erityisesti var-

haiskasvatuksessa ja perusopetuksessa tuottaa yhteiskunnalle pidemmällä aikavälillä myös taloudellista säästöä (Vandenbroucke & Vleminckx 2011; Heckman 2012; Sipilä 2011; Sipilä & Österbacka 2013). Onnistunut yhteistyö sekä ymmärrys kiusaamistilanteisiin johtavista juurisyistä ja niiden vaikutuksista lisäävät yhteistyöhön sitoutuneiden yksilöiden kykyä ja ymmärrystä ratkaista erilaisia konflikteja. Se voi toimia myös ennaltaehkäisevästi kiusaamistilanteiden tunnistamisessa ja onnistuneesti niihin puuttumisessa varhaisessa vaiheessa.

Myös Chapman ym. (2015) korostavat inhimillisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman vahvistumista restoratiivisessa työssä. Restoratiiviset lähestymistavat tarjoavat menetelmiä erilaisista ympäristöistä tuleville ihmisille, ja ne antavat mahdollisuuden tavata ja jakaa ihmisten erilaisia kokemuksia ja kiinnostuksen kohteita. Sitoutumalla yhteiseen toimintaan ja yhteisesti sovittuihin ratkaisuihin konfliktien ratkaisemiseksi voimme myös ymmärtää, kuinka elää yhdessä vahingoittamatta toisiamme. Tiedon ja ymmärryksen lisääntyminen lisää myös jokaisen yksilön inhimillistä pääomaa. Kulttuurisen pääoman näkökulmasta se vähentää syrjäyttävää toimintaa ja voimaannuttaa yksilöt suojelemaan ja vahvistamaan omaa kulttuurista ympäristöään. (Chapman ym. 2015; Gellin 2019.)

Sosiaalisen ja inhimillisen pääoman määrittelyminen ja tuottavuuden mittaaminen on kuitenkin pulmallista. Inhimillisessä pääomassa näkökulma on yksilön ominaisuuksissa, kun taas sosiaalisessa pääomassa tarkastellaan asiaa yhteisön näkökulmasta. Molemmat ovat aineetonta pääomaa, ja niiden vaikutus näkyy yksilöiden ja yhteisöjen tarkoituksenmukaisena toimintana (Larjovuori, Manka & Nuutinen 2015). Niiden tuottavuutta ei voida mitata taloudellisilla mittareilla, kuten perinteisesti taloudellisen pääoman sijoittamista ja tuottavuutta mitataan. Colemanin (1988)

mukaan sosiaalisen pääoman tuottavuus on sitä, että se mahdollistaa yhdessä sovittujen päämäärien saavuttamisen kiinteässä yhteistyössä kaikkien osallistujien kesken.

Woolcock ja Narayan (2000) jakavat sosiaalisen pääoman neljään ulottuvuuteen, jotka ovat yhteisöllinen näkökulma (*communitarian view*) ja verkostoitumisen näkökulma (*network view*) sekä institutionaalinen näkökulma (*institutional view*) ja synerginen näkökulma (*synergic view*). Putnamin ja Gossin (2002) mukaan sosiaalisen pääoman idea on yksinkertainen: verkostoilla on merkitys. Verkostoilla on arvo ennen kaikkea niille, jotka kuuluvat verkostoon. Isoherrasen (2012) mukaan hyvin toimivissa verkostoissa halutaan työskennellä ja organisaation sisäisellä verkottumisella parannetaan yhteistyötä ja tiedon jakamista.

Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten K-0-toiminnan kohteena olevissa kiusaamistapauksissa monialaiset verkostot ovat rakentuneet ja onko näiden toimijoiden yhteistyöllä onnistuttu pääsemään myönteiseen ratkaisuun kiusaamisen lopettamisessa. Tutkimuksessa haluttiin selvittää lisäksi, miten K-0-toiminnassa yhteistyö verkostoissa näkyy sosiaalisen ja inhimillisen pääoman kautta tarkasteluna.

Tutkimuksen keskiössä ei ole itse kiusaamistapahtumien tutkiminen, vaan se pyrkii selittämään monialaisten verkostojen rakentumista ja niissä toimivien yksilöiden toimintaa pitkittyneiden kiusaamistilanteiden selvittämisessä. Tutkimus pyrkii antamaan tietoa siitä, miten ulkopuolisen työntekijän – tässä tapauksessa K-0-työntekijän – puuttuminen kiusaamistilanteen selvittämiseen johtamalla monialaista verkostotyötä on osallisena kiusaamistapauksen selvittämisessä.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia ovat kiusaamistapausten juurisyiden sekä kiusaamistapausten yhteistyöverkostojen ja toimenpiteiden rakentumisen väliset yhteydet?
2. Miten kiusaamistapausten loppureflektoinneissa K-0-työntekijät kuvaavat kiusaamistapausten onnistumisia ja epäonnistumisia sosiaalisen pääoman merkityksen näkökulmasta?

Tutkimuksen toimintaympäristö

K-0-toiminnassa keskeinen, lähes kaikkia osapuolia koskeva ympäristö on koulu, koska kyseessä ovat juuri kouluympäristössä tapahtuvat kiusaamistapaukset. Koulun palveluiden rakenteissa yksi keskeinen toimija on koulun oppilashuolto. Viimeisimmässä oppilashuoltoon koskevassa lakiuudistuksessa – oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) – oppilashuollon rakenne muuttui merkittävästi. Nykyisin oppilashuolto jaetaan yhteisölliseen ja yksilökohtaiseen oppialahuoltoon.

Yhteisöllinen oppilashuolto on ensisijaista ja koko kouluyhteisöä tukevaa. Se vastaa koulun oppilashuollon suunnittelusta, kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista sekä laatii koulukohtaisen oppilashuoltosuunnitelman yhteistyössä koulun henkilöstön, oppilaiden ja huoltajien kanssa. Yhteisöllisen oppilashuollon tehtävänä on vahvistaa oppilaiden hyvinvointia kouluyhteisössä ja luoda kouluun yhteenkuuluvuuden, avoimen vuorovaikutuksen ja keskinäisen huolenpidon ilmapiiri. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Yksilökohtaisella oppilashuollolla tarkoitetaan yksittäiselle oppilaalle tai oppilasryhmälle suunnattuja oppimisen tai koulunkäynnin tukeen liittyviä asioita. Siinä selvitetään yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän tuen tarve ja oppilashuollon palvelujen järjestäminen tapauskohtaisesti. Kokoonpano on

vaihtuva ja perustuu tapauskohtaiseen harjintaan ja käsiteltävään asiaan. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Kiusaamisen tunnistaminen ilmiönä ja siihen puuttuminen kuuluvat olennaisesti koulun yhteisölliseen oppilashuoltoon, mutta haastavimmat yksittäiset kiusaamistapaukset selvitetään nimenomaan yksittäisiä opiskelijoita koskevana opiskeluhuoltoasiana. Näyttää kuitenkin siltä, että pitkittyneissä kiusaamistilanteissa koulun oppilashuolto ei ole onnistunut puuttumaan ratkaisevasti kiusaamisen loppumiseen (ks. Hästbacka 2018).

Metodologia

Tutkimuksessa on kaksi erillistä aineistoa, joista toinen muodostuu kiusaamistapausten perustiedoista ja alkutilanteen kartoittamisesta sekä kiusaamiseen puuttumisen toimintamalleista (N=62). Toinen aineisto on koostettu jo päättyneiden kiusaamistapausten käsittelyn loppurefleksioinneista (n=35). Aineisto on myös analysoitu erillisinä aineistoina siten, että alkutilanteita on tarkasteltu määrällisin- ja loppurefleksioita laadullisin menetelmin. Tutkimuksen tulosten arvioinnissa pyritään yhdistämään molemmista analyyseista saatuja tietoja.

Aineiston ensimmäinen osio koostuu K-0-työntekijöiden kahdesta eri raportista. Ensimmäisessä raportissa ovat kiusaamistapauksen perustiedot: yhteydenotot K-0-työntekijään, tapauksen kesto ja tapaukseen osallistuneet lapset ja nuoret. K-0-toiminnan kohteeksi valikoitui vuonna 2020 yhteensä 66 kiusaamistapausta, joista tähän tutkimukseen valikoitui yhteensä 62. Poisjääneet neljä tapausta eivät sijoittuneet K-0-toiminnassa mukana oleviin kuntiin. K-0-työntekijät raportoivat tapauksista perustiedot. (Taulukko 1.)

Toisessa raportissa, perustietojen kartoittamisen jälkeen, K-0-työntekijät kuulivat ta-

paukseen liittyviä osapuolia, kuten perheitä, koulun työntekijöitä ja kiusaamistapauksen ilmoituksen tekijää/tekijöitä. Eri osapuolten kuulemisten jälkeen työntekijät tekivät kustakin tapauksesta yhteenvedon, jossa määriteltiin aluksi kiusaamistapausten juurisyyt, sen jälkeen tapauksen ratkaisemiseen tarvittavat yhteistyötahot ja lopuksi yhdessä sovitut toimenpiteet. (Taulukko 2.) Näistä kahdesta edellä esitetyistä dokumenteista koostui tutkimuksen ensimmäinen osio.

Taulukko 1. K-0-työntekijöille tulleet yhteydenotot vuonna 2020.

Yhteydenotto	N
Koulu	63
Huoltaja	13
Poliisi	17
Muu*	14
Yhteensä	107
Tapausten kesto ennen K-0-toimintaa	N
0–4kk	34
5kk–12kk	21
1–2 v	21
3–4 v	10
yli 5v	6
Yhteensä	92
Tapauksissa osallisina olleita lapsia/nuoria	N
tyttö	132
poika	246
Yhteensä	378
Yhteydenotoista käsittelyyn johtaneet tapaukset**	66

*perheen sosiaalityö, nuorisotalo, -asema, opetusjohto, nuori itse

** tapauksista 4 ei hankkeeseen osallistuvia kuntia

Niistä kiusaamistapauksista (35/62 tapauksesta), joissa päädyttiin (vuoden 2020 aikana) ratkaisuun ja jatkoseurantaan, tehtiin loppukysely. Kyselyssä monialaisissa verkostoissa työskentelevät ammattilaiset (n=63) vastasivat K-0-hankkeen työntekijöiden lähettämään kyselyyn, jonka avoimissa kysymyksissä vastaajat

Taulukko 2. Juurisyyt, yhteistyökumppanit ja toimenpiteet sekä niiden lukumäärät ja prosenttiosuudet kaikista kiusaamistapauksista (N=62).

JUURISYYT JA TAPAUSTEN MÄÄRÄ	YHTEISTYÖKUMPPANIT JA TAPAUSTEN MÄÄRÄ	TOIMENPITEET JA TAPAUSTEN MÄÄRÄ
Ryhmädynamiikka 29 (53,2 %) Perhedynamiikka/vanhemmuus 27 (43,5 %) Lasten ja nuorten vuorovaikutustaidot 57 (91,9 %) Palvelujen ja toimintojen rakenteelliset ongelmat 22 (35,5 %) Muu 3 (4,8 %)*	Oppilashuolto 58 (93,5 %) Sosiaalipalvelut 30 (48,4 %) Nuorisopalvelut 27 (43,5 %) Terveystuon palvelut 6 (9,7 %) Mielenterveyspalvelut 17 (27,4 %) Poliisi 22 (35,5 %) Kolmas sektori 6 (9,7 %) Huoltajat/lähiyhteisö 39 (62,9 %)** Muu 7 (11,3 %)****	Sovittelu 28 (45,2 %) Ryhmyttäminen 25 (40,3 %) Yksilötyöskentely nuoren kanssa 42 (67,7 %) Yksilötyöskentely vanhempien/lähiyhteisön kanssa 36 (58,1 %) Koulun tukeminen 43 (69,4 %) Vanhempainilta 20 (32,3 %) Palveluohjaus 18 (29 %) Muu 19 (30,6 %)**

*ylisukupolvinen kiusaaminen, someosaamisen puute

**kiusaamistapaukseen osallisen lapsen/nuoren huoltajat tai lähiyhteisö

***mm. koulun vaihto, pienryhmätoiminnot, "Omin Jaloin"- ja "Check in – Check out" -menetelmät, lisäaikuinen oppilaalle välitunnille

****ei tietoa

arvioivat toimintasuunnitelman toteutumista ja sen merkitystä kiusaamistapausten selvittämisessä. Kyselyjen pohjalta K-0-työntekijät kokosivat kustakin tapauksesta loppurefleksiot, johon he kokosivat oleellisia toimia ratkaisujen onnistumisen ja/tai epäonnistumisen kannalta. Nämä työntekijöiden koostamat loppurefleksiot olivat tämän tutkimuksen toinen osa-aineisto.

Aineistojen yhdistäminen ei onnistunut, koska kerätyissä dokumenteissa yksittäisiä tapauksia ei ollut identifioitu eikä niitä näin ollen pystytty analysoimaan tapauskohtaisesti.

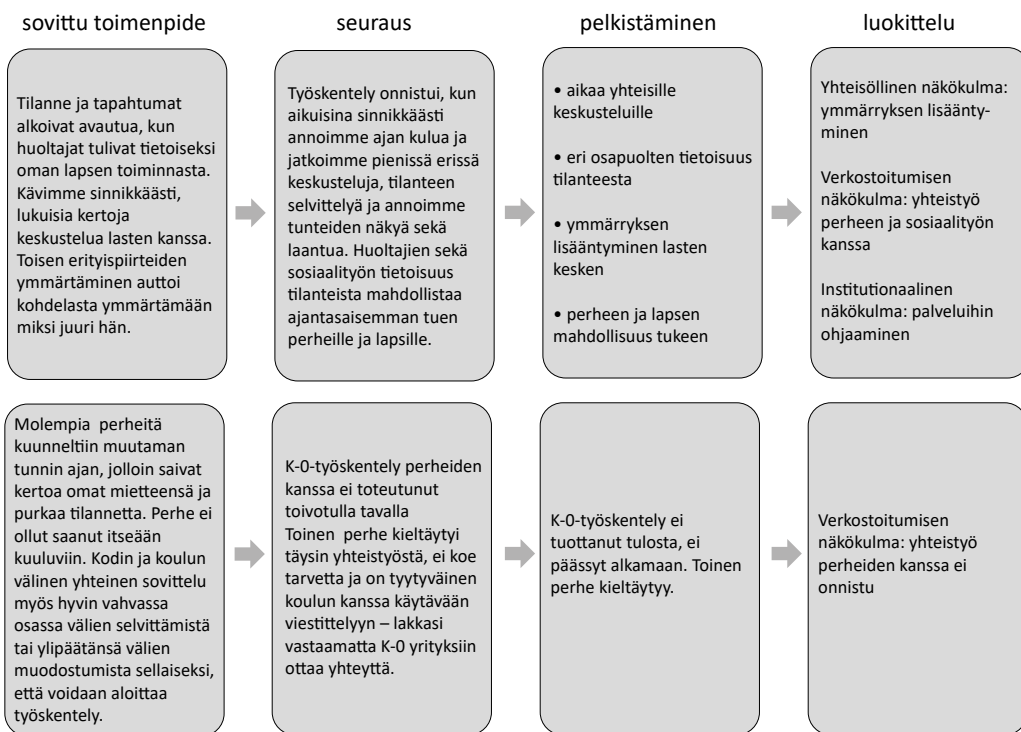
Aineiston analysointi

Tutkimuksen ensimmäiseen kysymykseen, joka liittyi kiusaamistapausten alkutilanteeseen, vastausta etsittiin määrällisellä tutkimuksella katsomalla juurisyiden yhteyttä monialaisten verkostojen muodostumiseen ja verkostojen suunnittelemiin toimenpiteisiin. Aineisto analysoitiin K-0-työntekijöiden tekemien luokitusten mukaan. Juurisyiden,

toimenpiteiden ja monialaisten verkostojen rakentumista tarkasteltiin ristiintaulukoinnin ja Khiin neliö -testin avulla. Analyysissä käytettiin Fischerin tarkkaa testiä kahdella dummy-muuttujalla (0=ei osallinen, 1=osallinen). Khiin neliö -testi testaa sitä, miten muuttujat ovat perusjoukon tasolla toisistaan riippuvaisia, ja se soveltuu luokittelevien muuttujien väliseen vertailuun (ks. Metsämuuronen 2011).

Tutkimuksen toiseen kysymykseen, joka perustui loppurefleksioitten avoimiin kysymyksiin, haettiin vastausta laadullisella tutkimuksella. Loppurefleksioitten muodostuivat K-0-työntekijöiden koostamista verkostotyöhön osallistuvien henkilöiden palautteista. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaan (ks. Sarajärvi & Tuomi 2017). Taustalla oli teoria sosiaalisen ja inhimillisen pääoman kasvusta dialogisuuteen perustuvassa verkostotyössä.

Laadullinen analyysi aloitettiin luokittelemalla ensin tapaus toimenpiteet ja sen jälkeen niiden seuraukset. Toimenpiteiden



Kuvio 1. Esimerkki laadullisen analyysin etenemisestä sekä onnistuneissa että epäonnistuneissa ratkaisuissa.

seurauksista tehtiin pelkistykset. Useissa seurauksissa näitä pelkistykksiä oli enemmän kuin yksi. Jo pelkistämävaiheessa taustateoria vaikutti siihen, mihin muotoon pelkistykset tarkentuivat. Sen jälkeen pelkistetyt ilmaukset yhdistettiin kahteen kategoriaan: ratkaisun kannalta myönteiset asiat ja myönteistä ratkaisua estävät asiat. Näin saadut pelkistykset luokiteltiin Woolcockin ja Narayanin (2000) mukaan neljään sosiaalisen pääoman ulottuvuuteen: yhteisöllinen näkökulma, verkostoitumisen näkökulma, institutionaalinen näkökulma ja synerginen näkökulma. (Kuvio 1.)

Aluksi tarkasteltiin juurisyiden, yhteistyökumppaneiden ja toimenpiteiden määrää kaikissa tapauksissa (N=62). (Taulukko 2.) Juurisyistä merkittävimmäksi nousivat lasten ja nuorten vuorovaikutustaidoissa olevat ongel-

mat (92 %). Tämä heijastunee myös ryhmädynamiikkaan liittyvissä juurisyissä (53,2 %). Oletetusti oppilashuolto oli keskeinen toimija kaikissa tapauksissa (93,5 %). Vaikka yhteistyötä vanhempien kanssa pidetään keskeisenä tekijänä oppilashuollossa, jäi sen määrä kuitenkin 63,3 %:iin kaikista tapauksista.

Seuraavaksi tarkasteltiin juurisyiden ja yhteistyökumppaneiden sekä juurisyiden ja toimenpiteiden välistä riippuvuutta ristiintaulukoinnin avulla. (Taulukko 3.)

Tilastollisesti merkitsevästi yhteistyökumppaneiksi perhedynamiikan kanssa valikoituivat mielenterveyspalvelut ($\chi^2(1) = 0,01$) ja melkein merkitsevästi sosiaalipalvelut ($\chi^2(1) = 0,02$). Myös Perhedynamiikkaosiossa olevat juurisytyt olivat melkein merkitsevästi yhteydessä huoltajien/lähiyhteisön

Taulukko 3. Juurisyiden ja yhteistyötahojen väliset lukumäärät ja yhteydet.

YHTEISTYÖTAHOT	JUURISYYT	Mainittujen yhteistyötahojen lukumäärä	Mainittujen juurisyiden määrä (n)	Juurisyiden osuus mainittujen yhteistyötahojen kanssa (%)	sig. χ^2
Koulun oppilashuolto		58		93,5	
	Ryhmädynamiikka		30	51,1	.616
	Perhedynamiikka		27	46,6	.125
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		54	93,1	.292
	Palveluiden rakenteelliset syyt		22	37,9	.287
Sosiaalipalvelut		30		48,4	
	Ryhmädynamiikka		15	50	.799
	Perhedynamiikka		18	60	.020*
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		28	93,3	1
	Palveluiden rakenteelliset syyt		14	46,7	.111
Nuorisopalvelut		27		43,5	
	Ryhmädynamiikka		16	59,3	.450
	Perhedynamiikka		14	51,9	.306
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		25	92,6	1
	Palveluiden rakenteelliset syyt		11	40,7	.593
Terveydenhuolto		6		9,7	
	Ryhmädynamiikka		4	66,7	.676
	Perhedynamiikka		5	83,3	.077
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		5	83,3	.410
	Palveluiden rakenteelliset syyt		2	33,3	1
Mielenterveyspalvelut		17		27,4	
	Ryhmädynamiikka		8	47,1	.581
	Perhedynamiikka		12	70,6	.011**
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		15	88,2	.609
	Palveluiden rakenteelliset syyt		9	52,9	.135
Poliisi		22		35,5	
	Ryhmädynamiikka		15	68,2	.112
	Perhedynamiikka		7	31,8	.192
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		21	95,5	.647
	Palveluiden rakenteelliset syyt		8	36,4	1
Vanhemmat/huoltajat		39		62,9	
	Ryhmädynamiikka		19	48,7	.434
	Perhedynamiikka		21	53,8	.039*
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		37	94,9	.350
	Palveluiden rakenteelliset syyt		15	38,5	.591
Kolmas sektori		6		9,7	
	Ryhmädynamiikka		2	0,3	.405
	Perhedynamiikka		2	0,3	.689
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		5	0,2	.410
	Palveluiden rakenteelliset syyt		5	0,2	.018**

* $p < .05$, ** $p < .01$. Tilastollisesti merkitsevästi yhteistyökumppaneiksi perhedynamiikan kanssa valikoituivat mielen-terveyspalvelut ($\chi^2(1) = 0,01$) ja melkein merkitsevästi sosiaalipalvelut ($\chi^2(1) = 0,02$). Myös Perhedynamiikka-osiossa olevat juurisyöt olivat melkein merkitsevästi yhteydessä huoltajien/lähiyhteisön kanssa ($\chi^2(1) = .04$). Palveluiden raken-teissa olevat juurisyöt olivat merkitsevästi yhteydessä kolmannen sektorin toimijoiden kanssa ($\chi^2(1) = 6,64$; $p < 0,02$).

ARTIKKELIT

kanssa ($\chi^2(1) = .04$). Palveluiden rakenteissa olevat juurisyyt olivat merkitsevästi yhteydessä kolmannen sektorin toimijoiden kanssa ($\chi^2(1) = 0,02$).

Tarkasteltaessa juurisyiden ja valittujen toimenpiteiden välisiä yhteyksiä ryhmädynamiikka

ja toimenpiteistä sovittelulla oli merkitsevä riippuvuus ($\chi^2(1) = 0,003$) (Taulukko 4). Samoin tilastollisesti merkitsevä riippuvuus löytyi myös juurisyistä perhedynamiikalla ja yksilötyöskentelyllä perheiden kanssa ($\chi^2(1) = 0,002$) sekä perhedynamiikalla ja koulus-

Taulukko 4. Juurisyiden ja toimenpiteiden väliset lukumäärät ja yhteydet.

TOIMENPITEET	JUURISYYT	Mainittujen toimenpiteiden lukumäärä	Mainittujen juurisyiden lukumäärä	Mainittujen juurisyiden osuus kaikissa tapauksissa (%)	sig. χ^2
Sovittelu		28		45,2	
	Ryhmädynamiikka			32,1	.003**
	Perhedynamiikka		12	42,9	1
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		27	96,4	.366
	Palveluiden rakenteelliset syyt		9	32,1	.790
Ryhmäyttäminen		25		40,3	
	Ryhmädynamiikka		17	68	.072
	Perhedynamiikka		12	48	.609
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		24	96	.640
	Palveluiden rakenteelliset syyt		10	40	.595
Yksilötyöskentely oppilaiden kanssa		42		67,7	
	Ryhmädynamiikka		23	54,8	.789
	Perhedynamiikka		21	50	.176
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		40	95,2	.317
	Palveluiden rakenteelliset syyt		15	35,7	1
Yksilötyöskentely perheen/huoltajien kanssa		36		58,1	
	Ryhmädynamiikka		17	47,2	.310
	Perhedynamiikka		22	61,1	.002**
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		34	94,4	.641
	Palveluiden rakenteelliset syyt		16	44,4	.109
Koulun tukeminen		43		69,4	
	Ryhmädynamiikka		24	55,8	.590
	Perhedynamiikka		21	48,8	.271
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		40	93	.638
	Palveluiden rakenteelliset syyt		18	41,9	.154
Vanhempainilta		20		32,3	
	Ryhmädynamiikka		11	55	1
	Perhedynamiikka		14	70	.006**
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		18	90	.654
	Palveluiden rakenteelliset syyt		9	45	.395
Muu		19		30,6	
	Ryhmädynamiikka		10	52,6	1
	Perhedynamiikka		7	36,8	.583
	Oppilaiden vuorovaikutustaidot		17	89,5	.638
	Palveluiden rakenteelliset syyt		9	47,5	.252

*p<.05, **p<.01

sa järjestettävien vanhempainiltojen kanssa ($\chi^2(1) = 0,006$).

Kiusaamistapausten loppurefleksioitien avoimista vastauksista saadusta laadullisesta aineistosta muodostui teoriaohjaavan analyysin mukaisesti neljä sosiaalisen pääoman ulottuvuuteen liittyvää luokkaa: yhteisöllinen näkökulma, verkostoitumisen näkökulma, institutionaalinen näkökulma ja synerginen näkökulma. Kiusaamistapausten seurauksissa on kirjattu ne toimenpiteet, jotka ovat toteutuneet, sekä ne toimenpiteet, jotka olivat

suunniteltuja, mutta eivät toteutuneet toivotulla tavalla. (Taulukko 5.)

Tapauksista 28:ssa (N = 62) toimenpiteeksi valikoitui yhtenä toimintatapana sovittelu, joka on Aseman Lapset ry:ssä yleisesti käytetty toimintatapa nuorten konfliktien ratkaisemisessa (ks. Turkka & Saarholm 2021, 115–121). Sovittelu on restoratiiviseen oikeuteen perustuva konfliktinratkaisun muoto, joka voidaan määritellä epäviralliseksi ja vapaaehtoiseksi menettelyksi. Sovittelijana tapauksissa toimii neutraali kolmas osapuoli, joka auttaa

Taulukko 5. Kiusaamistilanteiden loppurefleksioinnin palaute luokiteltuna sosiaalisen pääoman neljään ulottuvuuteen.

Yhteisöllinen näkökulma	Verkostoitumisen näkökulma	Institutionaalinen näkökulma	Synerginen näkökulma
Ryhmämuutokset	Yhteistyö	Palveluohjaus	Luottamus
Ryhmään kohdistetut toimet: <ul style="list-style-type: none"> ryhmyttäminen ryhmärakenteen muutos koulun vaihto 	Yhteistyön parantaminen eri osapuolten kesken: <ul style="list-style-type: none"> koulu ja perhe lapset/nuoret perhe ja nuori poliisi lastensuojelu sosiaalityö ulkopuolinen henkilö koulusovittelija 	<ul style="list-style-type: none"> palveluihin ohjaaminen tiedonkulku eri osasysteemien välillä 	<ul style="list-style-type: none"> oppilaan oma toiminta, vastuuttaminen luottamus oppilaaseen koulun osallistaminen sovittuihin toimenpiteisiin
Ymmärryksen lisääntyminen		Tukeminen	
<ul style="list-style-type: none"> ymmärrystä kiusaamisesta perheille ja nuorille ymmärryksen lisääntymisen sekä oppilaille että vanhemmilla nuoria kohtaan 		<ul style="list-style-type: none"> tuki luokkaan tuki opettajalle tukipalvelut perheille ja lapsille/nuorille 	
	Ei kokonaan saavutettu	Ei kokonaan saavutettu	Ei kokonaan saavutettu
	<ul style="list-style-type: none"> onnistunut yhteistyö vanhempien kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> muiden kuin koulun toimijoiden työ tutuksi 	<ul style="list-style-type: none"> Seurantaan siirtyminen tapahtui liian aikaisin, seuranta ei toiminut odotetusti kaikkien osallisten sitoutuminen toimintaan vanhempien sitoutuminen toimintaan luottamuksen ylläpitäminen osasysteemien kesken

konfliktin osapuolia löytämään tilanteeseen molempia tyydyttävän ratkaisun. (Ervasti & Nylund 2014, 133).

Toimenpiteissä verkostoitumisessa ja ymmärryksen lisääntymisessä sekä nuorten että vanhempien keskuudessa näytettiin onnistuneen hyvin. Sen sijaan yhteistyö vanhempien kanssa sekä luottamuksen rakentaminen ja sitouttaminen toimintaan kaikkien osapuolten kanssa oli edelleen haasteellista (ks. Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015; Hästbacka 2018; Lindstrom ym. 2019).

Loppureflektioissa 35 tapauksesta 29 päättyi myönteiseen ratkaisuun ja kuuden tapauksen kohdalla tilanteiden käsittely jäi kesken. Myönteiseen ratkaisuun päätyneissä tilanteissa, joissa kiusaaminen saatiin sammuttamaan, sovittiin jatkoseurannasta koulun henkilökunnan kesken. Syitä kiusaamistilanteiden käsittelyn keskeyttämiselle olivat loppureflektioiden mukaan vanhempien haluttomuus osallistua yhteistyöhön ($n=2$), koulun vastuu ja osallisuus ($n=2$), luottamuksen rakentuminen eri osapuolien kesken ja kieltäytyminen yhteistyöstä ($n=1$). Yhdessä tapauksessa tilanteen käsittely keskeytyi koronatilanteen vuoksi. On kuitenkin huomattava, että tässä tutkimuksessa lähes puolet (27/62) tapauksista oli vielä käsittelyssä. Turkan ja Saarholmin (2021) mukaan pitkittyneiden konfliktitilanteiden ratkaisemiseen tarvitaan aikaa sekä toimijoiden osaamista.

Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen pohdinta

Tässä tutkimuksessa ei voitu analysoida kiusaamistapauksia tapauskohtaisesti, koska ensimmäisen ja toisen aineiston tapauksia ei voitu identifoida. Näin ollen tässä tutkimuksessa ei voida tarkastella K-0-toiminnan vaikuttavuutta siihen, miten yksittäiset tapaukset ja niille tehdyt toimenpiteet

päättyivät onnistuneisiin lopputuloksiin. On myös kiinnostava havainto, että kiusaamistausten selvittely ja toimenpiteet vaativat hyvin pitkäjännteistä työskentelyä kaikilta osapuolilta. Tässä vuoden ajan kestäneessä aineiston hankinnassa 35 tapausta 62:sta päättyi loppureflektioon asti, muiden tapausten käsittely oli vielä kesken.

Tutkimuseettisesti itse kiusaamistilanteet ja niiden ratkaisemiseen osallistuneet henkilöt on aineistossa anonymisoitu jo siinä vaiheessa, kun K-0-työntekijät ovat ilmoittaneet tapausten perustietoja ja koonneet tapausten loppureflektiot. Tutkimustulosten luotettavuuteen vaikuttaa se, että tutkijalla ei ole ollut käytettävissä alkuperäisiä monialaisissa verkostoissa työskentelevien ammattilaisten kyselyitä. Informanteina ovat toimineet K-0-toiminnan työntekijät eri kunnissa, mikä on saattanut vaikuttaa ammattilaisten vastausten luokitteluun ja loppureflektioiden avointen kysymysten vastausten tulkintoihin. Tutkijana olen pitäytynyt vain aineiston minulle tuottamissa tiedoissa, vaikka olen ollut tietoinen siitä, että tutkittava aineisto ei välttämättä täysin luotettavasti kuvaa ammattilaisten antamaa kuvaa K-0-toiminnan vaikuttavuudesta.

Tutkimustulosten yhteenveto

Tarkasteltaessa pitkittyneiden kiusaamistilanteiden juurisyytä, jotka liittyivät perhedynamiikkaan ja vanhemmuuteen, yhteistyökumppaneiksi valikoituivat odotetusti tilastollisesti merkitsevästi sosiaalipalvelut ($p < 0,01$), terveydenhuolto ($p < 0,05$) ja mielenterveyspalvelut ($p < 0,01$). Perhedynamiikassa olevien juurisyyden yhteys toimenpiteissä näkyy myös niiden riippuvuudessa yksilötyöskentelyyn perheiden kanssa ($p < 0,001$). Tulosten mukaan näyttää siltä, että K-0-toiminnassa on löydetty toimivat verkostot ja perheet ovat saaneet heille räätälöityjä pal-

veluita. Se, miten tehokasta apu on ollut ja millainen luottamus ja yhteistyö vanhempien ja palvelutarjoajien välille on syntynyt, ei tämän tutkimuksen aineistossa nouse esille (ks. Sydänmaanlakka 2009; Arnkil & Seikkula 2009; Savolainen 2011).

Perhedynamiikassa olevien juurisyiden ja koulussa järjestettävien vanhempainiltojen välinen riippuvuus ($p < 0.01$) näkyi loppureflektoinneissa erityisesti yhteisöllisestä näkökulmasta. Vanhempainilloissa käydyt keskustelut, sekä koulun työntekijöiden että koulun ulkopuolisten työntekijöiden antama tieto kiusaamisesta ja tilanteen tarkastelu sekä kiusaajien, kiusattujen, että muiden osallisten näkökulmasta ovat mahdollisesti lisänneet sekä nuorten että heidän perheidensä ymmärrystä kiusaamisesta. Lisäksi sillä on voinut olla vaikutusta vanhempien ymmärrykseen nuoria kohtaan.

Yksi keskeisistä menetelmistä konfliktitilanteiden ratkaisussa K-0-toiminnassa on sovittelu (ks. Turkka & Saarholm 2021). Tutkimuksen mukaan 28 tapauksessa 62:sta käytettiin myös sovittelua tilanteen ratkaisemiseksi. Sovittelun valikoituminen toimenpiteeksi oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä ryhmädynamiikassa oleviin juurisyihin. Myös Gellin (2018) tuo esille sovittelun vaihtoehtona ranskaisuihin perustuvilla ratkaisuilla haastavissa kiusaamisitilanteissa. Ervastin (2018) mukaan sovittelun onnistumiseen vaikuttaa merkittävästi se, miten sovittelijat toimivat arkipäivän tilanteissa. Sovittelijan tulee rakentaa luottamusta ja kunnioitusta sovittelun osapuolten välillä ja saada sitoutettua osapuolet noudattamaan yhteisiä sopimuksia.

Tutkimustulosten tarkastelua sosiaalisen pääoman vahvistumisen näkökulmasta

Tutkimuksen tarkoituksena oli myös tarkastella K-0-toimintaa sosiaalisen pääoman käsitteen kautta. Kiusaamistapausten käsittelyn monialainen verkosto rakentui ammattilaisten sekä lasten/nuorten ja heidän perheidensä kesken. Verkostoitumista tapahtui laaja-alaisesti lähes kaikkien kunnan viranomaisten kesken. Loppureflektoissa edellä mainittu näkyy erityisesti institutionaalista näkökulmasta katsottuna palveluun ohjauksena ja verkostoitumisen näkökulmasta katsottuna monialaisena yhteistyönä (ks. Woolcock & Narayan 2000).

Verkostojen toiminta rakentui systeemi-teorian mukaisesti (von Bertalanffy 1972) eri organisaatioiden, asiantuntijoiden ja vanhempien muodostamiksi yhteisöiksi, jotka asettivat ulkopuolisen työntekijän johdolla tavoitteet ja toimenpiteet kiusaamistapausten selvittämiseksi. Voidaan siis tulkita, että pitkittyneiden kiusaamistapausten ratkaisussa koulu yhteisön ulkopuolelta tulevan työntekijän käyttö on joissain tapauksissa merkittävää. Restoratiivisella työotteella (ks. Chapman ym 2015; Gellin 2019; Turkka & Saarholm 2021) K-0-työntekijä on ylläpitänyt monialaisen verkoston aktiivista toimintaa yleisen systeemiteorian mukaisesti (ks. von Bertalanffy 1972; Krajcsák 2018).

On kuitenkin todettava, että vanhempien kohdalla osallisuus ja sitoutuneisuus olisi voinut olla suurempaa, koska tutkimusten mukaan juuri vanhempien osallisuus on merkittävää kiusaamistapausten selvittämisessä (Hale, Fox & Murray 2017; Hästbacka 2018; Lindstrom ym. 2019). Myös tässä tutkimuksessa nousi esille, että kaikkien vanhempien luottamusta ei saavutettu, mikä saattoi johtaa epäonnistumiseen myönteiseen ratkaisuun pääsemisessä.

Verkostoitumista voidaan pitää K-0-toiminnan keskeisenä tekijänä, jonka kautta on mahdollista tuottaa sosiaalista ja inhimillistä pääomaa toimintaan osallistuville yksilöille (Coleman 1998; Kovalainen & Österberg 2000). Myös yhteisöllinen näkökulma (Woolcock & Narayan 2000) näkyy toiminnassa hyvin, erityisesti sen merkitys pyrkimyksenä ymmärryksen lisääntymiseen sekä lasten ja nuorten että perheiden välillä. Sen sijaan synergisen näkökulman (Woolcock & Narayan 2000) kohdalla toiminnassa onnistuttiin vain osittain. Erityisesti luottamuksen rakentamisessa eri toimijoiden ja erityisesti perheiden kesken on vielä kehitettävää, jotta verkostojen kaikki osapuolet sitoutuisivat toimintaan ja luottaisivat toisiinsa (ks. Krajcsák 2018).

Tutkimus osoittaa, että K-0-toiminta lisää monialaisten verkostojen rakentumista, ja niiden kautta yhteistyö ja ymmärrys kiusaamisesta ilmiönä eri osapuolten kesken ovat mahdollisesti kasvaneet. Tätä tutkimus ei kuitenkaan suoraan pysty osoittamaan, koska tuota kasvua ei mitattu erillisillä kyselyillä. Tarvittaisiin tapauskohtaisempaa tutkimusta siitä, miten ymmärrys eri osapuolten välillä lisääntyy ja miksi luottamusta vanhempien ja ammattilaisten kesken ei aina onnistuta rakentamaan. Ulkopuolisen henkilön, tässä tapauksessa K-0-työntekijän, vastuunotto tapauksen käsittelyn kulusta näyttää lisäävän vanhempien luottamusta instituutioihin, mutta sekin vaatii vielä tarkempaa tutkimusta vanhempien osallisuudesta ja heidän kokemustensa kuulemisesta.

Lähteet

- Alhanen, Kai (2016) *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus
- Arnkil, Tom Erik & Seikkula, Jaako (2009) *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitost.
- Aseman Lapset ry. (2021) K-0 Vakavia kiusaamislanteita selvitetään aikuisten yhteistyöllä.

- <https://asemanlapset.fi/toimintamuotomme/katusovittelu-kiusaamiseen-puuttuminen-ja-pasila-hanke/k-0-kiusaamiseen-puuttuva-hanke/> (Viitattu 28.7.2021.)
- von Bertalanffy, Ludwig (1972) The history and status of general systems theory. *Academy of management journal* 15 (4), 4074–26.
- Bork-Hüffer, Tabea & Mahlkecht, Belinda & Kaufmann, Katja (2021) Bullying in schools – when bullying stretches across cON/FFlating spaces. *Children’s Geographies* 19 (2), 241–253.
- Bronfenbrenner, Urie (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chapman, Tim & Gellin, Maija & Artsen, Ivo & Anderson, Monique (2015) *Protecting Rights, Restoring Respect and Strengthening Relationships: A European model for Restorative Justice with Children and Young People*. European Research on Restorative Juvenile Justice. Vol II. Brussels: OIJ / ECJJ. DOI:10.3280/MG2016-001005.
- Christie, Nils (1977) Conflicts as Property. *The Journal of Criminology* 17, 1–55.
- Civil, Tiina & Abrahamsson, Outi & Mäki-Fossi, Satu & Miittunen, Nanna (2019) Systeminen lastensuojelu monitoimijaisuuden ja osallisuuden varmistavana verkostotyönä. Työpäpaperi 34/2019. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/139077/TY%c3%96_2019_34%20s.pdf?sequence=4&isAllowed=y (Viitattu 28.7.2021.)
- Coleman, James (1988) Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94,, 95–120.
- Ervasti, Kaijus (2018) Past, present and future of mediation in Nordic countries. Teoksessa Anna Nylund & Kaijus Ervasti & Lin Adrian (toim.) *Nordic mediation research*. Cham: Springer International Publishing, 225–245.
- Ervasti Kaijus & Nylund Anna (2014) *Konfliktinratkaisu ja sovittelu*. Helsinki: Edita
- Gellin, Maija (2018) Mediation in Finnish schools: From conflicts to restoration. Teoksessa Anna Nylund & Kaijus Ervasti & Lin Adrian (toim.) *Nordic mediation research*. Cham: Springer International Publishing, 247–266.
- Gellin, Majia (2019) Restoratiivinen lähestymistapa ja sovittelu peruskoulukontekstissa: kohti eheyttävän kohtaamisen toimintakulttuuria. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Gladden, R. Matthew & Vivolo-Kantor, Alana M. & Hamburger, Merle, & Lumpkin, Corey (2014)

- Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0.* Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Hale, Rebecca & Fox, Claire L. & Murray, Michael (2017) "As a parent you become a tiger": Parents talking about bullying at school. *Journal of child and family studies* 26 (7), 2000–2015.
- Hamarus, Päivi (2006) Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Väitöskirja (No. 288). Jyväskylän yliopisto.
- Hamarus, Päivi & Kaikkonen, Pauli (2011) Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. *Kasvatus* 42 (1), 58–68.
- Heckman, James J. (2012) Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. *The Heckman Equation* 7, 1–2.
- Herkama, Sanna (2012) Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertais-suhteissa. Väitöskirja (190). Jyväskylän yliopisto.
- Horton, Paul (2016) Portraying monsters: Framing school bullying through a macro lens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37 (2), 204–214.
- Horton, Paul (2019) School bullying and bare life: Challenging the state of exception. *Educational Philosophy and Theory* 51 (14), 1444–1453.
- Hästbacka, Noora (2018) Monialainen verkostotyö ja koulukiusaaminen. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 130. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Ilmonen, Kaj & Jokinen, Kimmo (2002). *Luottamus modernissa maailmassa.* SoPhi 60. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Isoherranen, Kaarina (2012) Uhka vai mahdollisuus: moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Järvinen, Pekka (2009) Menestyvän työyhteisön pelisäännöt. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kajanoja, J. (1998). Sosiaalinen pääoma. *Yhteiskuntapolitiikka* 63 (1), 36–49.
- Kalalahti, Mira & Silvennoinen, Heikki & Varjo, Janne (2015) Vuorovaikutusta ja valintoja: Vanhempien osallisuus lasten kouluvaikutusten ja kouluvalintojen taustalla. *Nuorisotutkimus* 33 (3–4), 37–58.
- Kotkavirta, Jussi (2000) Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus.* Jyväskylä: SoPhi, 42, 55–68.
- Kovalainen, Anne & Österberg, Johanna (2000) Sosiaalinen pääoma, luottamus ja julkisen sektorin restruktuuraatio. Teoksessa Kaj Ilmonen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus.* SoPhi 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 69–92.
- Krajcsák, Zoltán (2018) Relationships between employee commitment and organizational cultures: a theoretical framework. *International Journal of Organizational Analysis* 26 (3), 398–414.
- Larjovuori, Riitta-Liisa & Manka, Marja-Liisa & Nuutinen, Sanna (2015) *Inhimillinen pääoma. Työhyvinvointia, tuloksellisuutta, pidempiä työuria?* Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita, 5. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Lehtipuu, Petri & Monni, Susanna (2007) *Synergia: Vastuullisen yritystoiminnan menestysmalli.* Helsinki: Talentum.
- Lindstrom, Sarah & Waasdorp, Tracy Evian & Gaias, Larissa M. & Bradshaw, Catherine P. (2019) Parental responses to bullying: Understanding the role of school policies and practices. *Journal of educational psychology* 111 (3), 475–484.
- Lodi, Ernesto & Perrella, Lucrezia & Lepri, Gian Luigi & Scarpa, Maria Luisa & Patrizi, Patrizia (2021) Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19 (1), 96.
- Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and violent behavior* 38, 13–20.
- Maunder, Rachel & Tattersall, Andrew J. (2010) Staff experiences of managing bullying in secondary schools: The importance of internal and external relationships in facilitating intervention. *Educational and Child Psychology* 27 (1), 116–128.
- McQuade, Samuel C. & Colt, James P. & Meyer, Nancy B (2009) *Cyber bullying: Protecting kids and adults from online bullies.* Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Metsämuuronen, Jari (2011) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2.* E-kirja. Helsinki: International Methelp.
- Nickerson, Amanda B. (2019) Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health* 11 (1), 15–28.
- Nickerson, Amanda B. & Slater, Evan D. (2009) School and community violence and victimization as predictors of adolescent suicidal behavior. *School Psychology Review* 38 (2), 218–232.
- Nieminen, Heidi & Pörhölä, Maili (2011) Lasten ja nuorten verkkokiusaamisen tutkimushaasteita: puheenvuoro. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2011*, 74–85.
- Olweus, Dan (1992) Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. Teoksessa Ray D.

- Peters & Robert J. McMahon & Vernon Quinsey (toim.) *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park: SAGE, 100–125.
- Olweus, Dan (1994) Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry* 35 (7), 1171–1190.
- Oppilashuoltolaki (2014) <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> (Viitattu 28.7.2021.)
- Patton, Desmond Upton & Hong, Jun Sun & Williams-Butler, Abigail & Allen-Meares, Paula (2013) Katsaus afroamerikkalaisten nuorten koulukiusaamista koskevaan tutkimukseen: ekologisten järjestelmien analyysi. *Koulutuspsykologian katsaus* 25 (2), 245–260.
- Putnam, Robert D. & Goss, Kristin A (2002) Introduction. Teoksessa Robert Putnam (toim.) *Democracies in Flux. The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. New York: Oxford University Press, 1–19.
- Pörhölä, Maili (2006) *Turvallisten kehityspolkujen tukeminen oppilaiden vuorovaikutussuhteissa. Koulukiusaaminen terveystiedon opetuksen haasteena*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.edu.fi/lukiokoulutus/terveystieto/koulukiusaaminen_terveystiedon_opetuksen_haasteena (Viitattu 6.9.2021.)
- Ristikari, Tiina & Häggman, Anna & Söderblom, Bitta & Niemelä, Mika (2021) Alueellinen oppimisverkosto ja yhteisövaikuttavuus lapsiperheiden tukemisessa. *Kasvun tuki -aikakauslehti* 1/2021, 32–38.
- Roberts, Luke (2020) *Bullying in Schools: A Complexity Approach to Sustainable Restorative Approaches?* Doctoral thesis. University of Cambridge. <https://doi.org/10.17863/CAM.56573> (Viitattu 14.5.2022.)
- Salmivalli, Christina (1998) *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Tampere: Gaudeamus
- Salmivalli, Christina (2010) Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior* 15 (2), 112–120.
- Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni (2017) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Savolainen, Taina (2011) Luottamusjohtajuus inhimillisen pääoman uudistamisessa. Teoksessa Anu Puusa & Helen Reijonen (toim.) *Aineeton pääoma organisaation voimavarana*. Kuopio: Unipress, 117–141.
- Sipilä, Jorma (2011). Hyvinvointivaltio sosiaalisena investointina: älä anna köyhälle kalaa vaan koulutus! *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (4), 359–372.
- Sipilä, Jorma & Österbacka, Eva (2013) *Enemmän ongelmiensa ehkäisyä, vähemmän korjailua. Perheitä ja lapsia tukevien palvelujen tuloksellisuus ja kustannusvaikuttavuus*. Valtiovarainministeriön julkaisuja, 11. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Sisäministeriö (2019) ENSKA, Poliisin ennalta estävän työn strategia 2019–2023. <https://intermin.fi/documents/1410869/4024872/Poliisin+ennalta+estavan+tyon+strategia+2019-2023.pdf/> (Viitattu 1.6.2022.)
- Smith, Peter K. & Cowie, Helen & Olafsson, Ragnar F. & Liefoghe, Andy P. D. (2002) Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development* 73 (4), 1119–1133.
- Thomas, Hannah J. & Connor, Jason P. & Scott, James G. (2018) Why do children and adolescents bully their peers? A critical review of key theoretical frameworks. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology* 53 (5), 437–451.
- Turkka, Heikki & Saarholm, Julia (2021) *Lasten ja nuorten konfliktit. Opas haastavien ristiriitojen ratkaisemiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Törmänen, Juha & Hämäläinen, Raimo P. & Saarinen, Esa (2021) On the systems intelligence of a learning organization: Introducing a new measure. *Human Resource Development Quarterly* 33 (3). <https://doi.org/10.1002/hrdq.21455> (Viitattu 14.5.2022.)
- Valentine, Desi S. (2014) A critical foundations analysis of ‘The Bully’ in Canada’s schools. *Radical Pedagogy* 11 (2), 80–103.
- Vandenbroucke, Frank & Vleminckx, Koen (2011) Disappointing poverty trends: is the social investment state to blame? *Journal of European Social Policy* 21 (5), 450–471.
- Verso-ohjelma. <https://sovittelevu.com/vertaissovittelevu/> (Viitattu 31.5.2022.)
- Walton, Gerard (2011) Spinning our wheels: Reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 32 (1), 131–144.
- Walton, Gerard (2015) Bullying and the philosophy of shooting freaks. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics* 3 (2), 17–35.
- Woolcock, Michael & Narayan, Deeta (2000) Social capital: Implications for development theory, research, and policy. *The world bank research observer* 15 (2), 225–249.