

Kiusamisvastane sekkumine koolis

Peter K. Smith^{a1}

^a *Goldsmiths, Londoni Ülikool, kooli- ja pereuuringute üksus*

Annotatsioon

Toetudes mõningatele taustauuringutele koolikiusamise olemuse, levimuse ja selle võimalike negatiivsete tagajärgede kohta, antakse artiklis ülevaade kiusamisvastasest sekkumisest viimasel 30 aastal. Kirjeldatakse mitmeid olulisimaid programme, sealhulgas Olweuse kiusamise ennetamise programm (Olweus Bullying Prevention Program), KiVa, Steps to Respect ja Friendly Schools. Samuti arutletakse sekkumise olemuse ja sekkumisele antud hinnangute üle, millele järgnevad metaanalüütilised ülevaated programmide tõhususest. Vaatluse all on mõju eri vanuses lastele, sekkumise komponendid, töö eakaaslastega, distsiplinaarmedodid, mittekaristav lähenemisviis ja lepitusmeetodid, küberkiusamine, vanemate roll, õpetajate roll ja nende koolitamine, nn kindla menüü või *à la carte*'i põhimõte, sekkumise jätkusuutlikkus ja sotsiaalne kontekst. Järeldustena leitakse, et traditsioonilise kiusamise puhul on sekkumisest olnud mõningane kasu. Samas tuleb tugevdada sekkumise teoreetilisi aluseid ja võitlust küberkiusamisega.

Võtmesõnad: kiusaja, ohver, sekkumine, küberkiusamine, hindamine, õpetajad

Sissejuhatus

Kiusamine on olnud probleemiks alates ajast, mil hakati kooliharidust andma. Kui suur hulk lapsi viibib teatud ajal ühes ja samas keskkonnas, siis on üsna tõenäoline, et nende seas võib ilmned a mõningane võimu kuritarvitamine. Loomulikult võib see juhtuda ka muudes institutsioonides ja täiskasvanutega. Kiusamisest töökohal ja vanglas, samuti väärkohtlemisest kodustes oludes on ilmunud hulgaliselt kirjandust (Monks & Coyne, 2011).

Kõige laialdasemalt on uuritud koolikiusamist. Koolikiusamise süsteemne uurimine algas 1970ndatel (Olweus, 1978, originaal 1973). Zych, Ortega-Ruiz ja Del Rey (2015) on dokumenteerinud koolikiusamise uurimise

¹ Unit for School and Family Studies, Goldsmiths, University of London, United Kingdom; p.smith@gold.ac.uk

eksponentsiaalset kasvu kolme-nelja kümnendi jooksul. Suurem osa uurimusi on keskendunud kiusamise mõõtmisele, kiusamise liikidele, kiusamises osalejate rollidele, kiusamise ulatusele, riski- ja kaitseteguritele, isiklikele toimetulekustrateegiatele ja tagajärgedele. Lisaks on märkimisväärsel hulgal uurimusi koolides kasutatava sekkumise kohta ning viimasel ajal on tehtud rohkelt metaanalüüse sekkumise tulemuste uurimiseks. Siinses artiklis antakse ülevaade sekkumisega seotud põhisuundumustest alates 1980. aastatest.

Tulemused osutavad mõningale, olgugi et mõõdukale edule selles vallas. Rakendatud on paljusid sekkumise komponente ning rangeid reegleid järgides on katsetatud mitmeid programme. Kuigi oleme üsna palju teada saanud selle kohta, millised meetodid ja mis tingimustel toimivad ning millised mitte, tuleb tegeleda veel mitmete vastuoluliste teemade ja probleemidega, kui tahame, et sekkumistegevus oleks elluviidav, tõhus ja jätkusuutlik.

Taust: mis on kiusamine ja milline võib olla selle negatiivne mõju

Kiusamine on agressiivse käitumise üks alaliike. Üldiselt käsitatakse kiusamisena korduvat tahtlikult agressiivset käitumist kellegi vastu, kes ei saa ennast kergesti kaitsta. Seega on kiusamisel kaks iseloomulikku joont, mis eristavad seda tavapärasest agressiivsest käitumisest, näiteks kaklusest ja tülitsemisest, mis on sageli ühekordsed ja toimuvad enamasti suhteliselt võrdsete osaliste vahel. Jõududevaheline ebavõrdsus ja kiusamisele omane korduvus võivad kiusamise muuta eriti ebameeldivaks ja ohtlikuks ning tekitavad kaaluka moraalse kohustuse midagi ette võtta (Greene, 2006).

Koolikiusamise olemust ja ulatust on uuritud mitmel viisil (Smith, 2014). Laiaulatusliku hindamise korral, mille raames tavaliselt sekkumist hinnatakse, lastakse uuritavatel sageli täita anonüümseid enesekohaseid küsimustikke. Alguses kasutati prototüübina Olweuse kiusaja/ohvri küsimustikku (Olweus Bully/Victim Questionnaire), kus esitatakse küsimusi selle kohta, kui sageli on mingi ajavahemiku (enamasti ühe kooliveerandi) jooksul langetud kiusamise ohvriks või ise teisi kiusatud. Kasutusel on ka mitmeid teisi küsimustikke, mis on koostatud eelkõige viimase kümnendi jooksul, mil küberkiusamine on muutunud laialdaseks. Enesekohaste küsimustike alternatiivina on hakatud ühe klassi piires koguma eakaaslaste hinnanguid, nooremate õpilaste puhul õpetajate hinnanguid. Levinud on ka intervjuud, sh fookusrühma intervjuud, otsesed vaatlused ja intsidentide raportite uurimine. Kõikidel nendel meetoditel on oma tugevad ja nõrgad küljed,

nt enesekohaste küsimustike kasutamine on lihtne ja ei võta palju aega, kuid mõned teadlased kahtlevad nende usaldusväärsuses, sest enesekohaste küsimustikega kaasnevad sellised probleemid nagu ülehindamine või eitamine (kui tunnistatakse, et ollakse kiusatav) või sotsiaalne halvakspanu (kui tunnistatakse, et ollakse kiusaja) (Cornell & Brockenbrough, 2004).

Levimuse näitajates on väga suuri erinevusi. Need olenevad sellest, mis meetodit kasutatakse, millise perioodi kohta küsitakse või millist esinemisagedust kiusamise kindlaksmääramisel kasutatakse. Samas on üsna selge, et kiusamisega on seotud vaid väike osa lapsi, hoolimata sellest, kus ja millal uuring on tehtud. Tegemist on üldlevinud probleemiga. Enamasti keskendatakse ohvritele, sest kahtlemata kannatavad nemad kõige enam. Lääne ühiskonnas ületab ohvrite arv enamasti kiusajate oma. Samas võib mõnes idariigis, eelkõige Jaapanis ja Lõuna-Koreas, kiusajate arv ületada ohvrite arvu. Nimelt tuleneb neis riikides kiusamine pigem rühma- või klassikuuluvusest ja selle keskmel on sageli sotsiaalne tõrjumine (Koo, Kwak, & Smith, 2008). Mõned lapsed on nii kiusajad kui ka ohvrid ehk nn kiusajad/ohvrid. Tavaliselt moodustavad nad väga väikese vähemuse, kuid nad võivad kuuluda eriti suure riskiga rühma. Lõpuks, paljud õpilased võivad jääda ühel või teisel viisil kõrvalseisjateks – võib-olla ohvrit mingil viisil aidates või kaitstes, võib-olla olukorrast täielikult kõrvale jäädes või kiusamist kasnaeru või vaikiva nõusolekuga toetades (Salmivalli, 2010).

Kiusamisel on mitmeid liike. Kõige levinumad neist on füüsiline (löömine, ründamine, asjade lõhkumine) ja verbaalne kiusamine (ähvardamine, mõnitamine, solvamine). Alates 1990ndatest oleme olnud teadlikud kaudse agressiooni ja suhetega seotud agressiooni vormidest, sealhulgas kuulujuttude levitamisel ja sotsiaalsel tõrjumisel põhinevast kiusamisest. Sel sajandil on selgelt esile kerkinud mobiiltelefonide ja interneti vahendusel leviv küberkiusamine. Selline veebikiusamine toimub praegu sageli sotsiaalvõrgustikes. Seejuures on käimas kaalukas arutelu selle üle, kas küberkiusamine on lihtsalt veel üks kiusamisviis või on see teistest piisavalt erinev, nii et seda võib pidada eraldiseisvaks probleemiks (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014). Kiusamist ei saa koolis ignoreerida: isegi kui küberkiusamist ei panda toime kooli territooriumil, on selles osalejad sageli ühest klassist, paralleelklassist või samast koolist, nii et probleemid avalduvad ikkagi koolis ning võivad ulatuda virtuaalmaailmast väljapoole ja jõuda palju kaugemale kui tavapärase kiusamine (Jang, Song, & Kim, 2014).

Kiusamise kahjulikke tagajärgi on ulatuslikult dokumenteeritud. Paljud läbilõikeuuringud, samuti üha sagedasemad pikiuuringud on näidanud, kuidas ohvri kogemus võib tekitada ja aja möödudes süvendada selliseid internaliseeritud käitumisprobleeme nagu madal enesehinnang,

depressioon, psühhosomaatilised kaebused ja enesetapumõtted ning äärmuslikel juhtudel viia ka enesetapuni. Mõned sellised kiusamise mõjud võivad avalduda ka täiskasvanueas (Takizawa, Maughan, & Arseneault, 2014). Kiusamises osalemist seostatakse pigem eksternaliseeritud käitumisprobleemiga ning hilisemas eas antisotsiaalse käitumise ja kuritegevusega (Ttofi, Farrington, & Lösel, 2012). Ka kõrvalseisjad võivad olla kiusamisest mõjutatud, eriti kui nad näevad, et seda ei suudeta tõhusalt ohjeldada. Seega leidub mõjuvaid põhjusi, miks koolid peaksid rakendama sekkumist ja uuringud keskenduma eelkõige viisidele, kuidas kõnealuste probleemidega võimalikult hästi toime tulla.

Aja jooksul toimunud muutused kiusamise ulatuses

Meediakajastustest võib jääda mulje, et koolikiusamine on sagenev probleem, kuigi tegelikult näitab see paljudes riikides hoopis vähenemistrendi. Rigby ja Smith (2011) on tuginenud empiirilistele uuringutele, mis kajastavad kiusamise ulatust eri hetkedel vahemikus 1990–2009, ning Chester jt (2015) on koostanud ülevaate suundumustest, mis on ilmnunud kooliealiste laste tervisekäitumise (Health Behaviour of School-aged Children) uuringutest aastatel 2001/2002, 2005/2006 ja 2009/2010. Need uuringud pakuvad head tõestusmaterjali selle kohta, et paljudes riikides on kiusamisjuhtumite arv viimase kümnendi jooksul vähenenud. On vaieldav, kas teadlikkuse suurenemine ja kiusamisvastane sekkumine on vähenemisele kaasa aidanud või mitte. Praeguseks kogutud tõendid, mis osutavad kiusamise vähenemisele, puudutavad siiski peamiselt traditsioonilist kiusamist. Küberkiusamise vähenemise kohta on vähe tõendeid ning tegelikult viitas aastatel 2010–2013 seitsmes riigis korraldatud ELi Kids Online'i jätku-uuring pigem küberkiusamise kasvule, eriti tüdrukute hulgas (Hasebrink, 2014).

Lühiülevaade sekkumisstrateegiate ja -programmide ajaloost

Kiusamisvastase sekkumise süstemaatilise uurimise ajalugu on saanud alguse Norrast. Pärast Olweuse (1978) ja teiste teadlaste uuringuid ning ajendatuna 1982. aasta lõpus toimunud kolme poisi enesetapust, mille peamine põhjus oli koolikiusamine, algatati 1983. aasta sügisel Norras üleriigiline kiusamisvastane kampaania. See hõlmas õpilaste uuringut, millega hinnati probleemide iseloomu ja ulatust igas koolis; koolipersonali jaoks koostatud brošüüri; videot kiusamisjuhtumitega, mille põhjal sai algatada asjakohase arutelu klassiruumis; infovoldikut, mis sisaldas nõuandeid

lapsevanematele. Üleriigilise kampaania osana korraldas Olweus ulatusliku sekkumisprojekti Bergenis ja töötas välja kiusamise ennetamise programmi (Olweus Bullying Prevention Program) esimese versiooni. Seda programmi rakendati eri tasanditel, sealhulgas töötati välja kooli tasandi komponendid (kiusamise ennetamise kooskõlastuskomitee, kes kehtestas koolis kiusamisvastased reeglid ja korraldas küsimustikel põhinevad uuringud), klassi tasandi komponendid (klassikoosolekud ja lapsevanemate koosolekud), individuaalse tasandi komponendid (sisukad vestlused asjasse segatud õpilastega ja neile koostatud sekkumiskavad) ja kogukonna tasandi komponendid (toetavad partnerlussuhted kogukonna liikmetega). Kirjeldades programmi üldist filosoofiat, ütlevad Olweus ja Limber (2010) kokkuvõtlikult, et täiskasvanud peavad pakkuma vastutustundlikku ja usaldusväärset eeskuju ning olema õpilaste suhtes soojad ja toetavad, kuid samas kehtestama kindlad piirid sellisele lubamatule käitumisele nagu kiusamine, ja kui reegleid rikutakse, siis peavad nad võtma järjekindlalt mittefüüsilisi ja vaenulikke, kuid negatiivseid tagajärgi hõlmavaid meetmeid.

Esimese Bergeni projekti (1983–1985) lõppedes hindas Olweus programmi tulemusi 42 alg- ja põhikoolis, kus õppis kokku ligikaudu 2500 õpilast. Tema hinnangul vähenes ohvrite arv projekti jooksul umbes 50% nii poiste kui ka tüdrukute seas, ning mida suurem oli õpetajate kaasatus programmi ja selle elluviimisse, seda rohkem vähenes ka kiusatute arv. Sellest tööst sai innustust uus uurijate generatsioon ning järgmiste aastate jooksul rakendati ja hinnati sama tüüpi sekkumist Inglismaal, Kanadas ja Belgias (Flandrias). Rakendatud sekkumine põhines osaliselt Olweuse kiusamise ennetamise programmil, kuid seda täiendati ka teiste komponentidega. Sellest ajast peale on paljudes riikides arendatud kõnealust sekkumist edasi. Olweuse programmi edu on Norras korduvalt korratud, kuid teistes riikides on tulemused olnud piiratumad (Olweus & Limber, 2010; Smith, 2014).

Teiseks väga mõjukaks programmiks Euroopas on kujunenud KiVa programm, mille töötasid 2006. aasta paiku Soomes välja Salmivalli ja tema kolleegid (Salmivalli & Poskiparta, 2012). KiVa koosneb universaalsetest ja suunatud sekkumistegevustest. Universaalsed tegevused tähendavad, et õppetundide käigus (algkool) ja teemapäevade raames (keskkool) toimuvad arutelud, vaadatakse videofilme ja lahendatakse ülesandeid paaris või väikestes rühmades. Õpilased kasutavad ka kiusamisvastast virtuaalset õppekeskkonda (arvutimäng algkooliõpilastele ja veebifoorum keskkooliõpilastele), mis on tihedalt seotud õppetundides ja teemapäevadel käsitletud teemadega. Kõik KiVa arvutimängu tasemed koosnevad kolmest moodulist: „Ma tean” (õpilastele esitatakse fakte kiusamise kohta), „Ma oskan” (õpilased harjutavad oskusi, mille nad on omandanud) ja „Ma teen”

(õpilasi julgustatakse kandma virtuaalses keskkonnas saadud teadmisi ja oskusi üle elulistesse olukordadesse ning suhetesse oma koolikaaslastega). Suunatud sekkumistegevused viiakse ellu kolmest täiskasvanust koosneva koolisisese KiVa meeskonna abil, kes tegeleb juhtumitega, millest on teada antud. Lisaks kohtub õpetaja kiusamise ohvriks langenud laste seas kõrget saatust omavate klassikaaslastega, et paluda neil selliseid lapsi toetada. Nimelt on kõrge staatusega klassikaaslastel ohvri kaitsjatena palju rohkem mõjuvõimu kui madalama staatusega õpilastel.

Ajavahemikus 2007–2008 korraldati KiVa hindamiseks randomiseeritud kontrollkatse, mis andis märkimisväärselt häid tulemusi, ning pärast seda võeti KiVa kasutusele kogu Soomes, nii et 2011. aastaks oli sellega hõlmatud 90% kõikidest üldhariduskoolidest. Järgmisest, 2009/2010. õppeaastal toimunud KiVa hindamisuuringust, mis toetus suurele üleriigilisele valimile, on teinud ülevaate Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen ja Salmivalli (2011). Nad leidsid, et KiVa programm oli vähendanud kiusajate ja ohvrite arvu märkimisväärselt, kuigi varasema randomiseeritud kontrollkatsega võrreldes mõnevõrra vähem. Võimalik, et randomiseeritud kontrollkatses osales rohkem motiveeritud koole kui suuremas üleriigilises valimis.

Ameerika Ühendriikides on välja töötatud mitmeid programme. Üks laialdaselt tuntud programm kannab nime Steps to Respect ja see on loodud 3.–6. klassi õpilastele. Peale tervet kooli kaasava poliitika ja mitmesuguste protseduuride ning töötajate koolitamise sisaldab kõnealune programm ka sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õpetamise õppekava, mis arendab õpilaste empaatiat, emotsioonide regulatsiooni ja konfliktide lahendamise oskusi, õpetab looma positiivseid ja toetavaid suhteid kaaslastega ning muutma oma suhtumist kiusamisse. Frey ja tema kolleegid (2005) on võrrelnud oma uuringus sekkumist rakendavaid koole kontrollkoolidega. Nad täheldasid mõningaid positiivseid muutusi, näiteks peeti kiusamist vähem vastuvõtavaks ja kõrvalseisjad olid hakanud rohkem kiusamisse sekkuma, kuigi enesekohastes hinnangutes ohvriks või kiusajaks olemise kohta ei täheldatud märkimisväärselt muutusi. Hilisem Browni, Low, Smithi ja Haggerty (2011) uurimus, milles hinnati suuremat koolide valimit, näitas samuti, et koolides, kus rakendati sekkumist, paranes koolikliima ning õpetajate hinnangul vähenes füüsiline kiusamine, kuigi õpilaste hinnangute alusel ei toimunud märkimisväärselt muutusi ohvrikäitumises ega kiusamise ulatuses.

Austraalias kasutatakse algkoolides sekkumisvahendina algatust „Sõbralikud koolid” (Friendly Schools). Ka selle programmi puhul rakendatakse kogu kooli hõlmavat lähenemiskiisi, keskendudes õppekavas sellistele sotsiaalsetele oskustele nagu konflikti lahendamise oskus, empaatia,

prosotsiaalne käitumine ning klassikaaslaste halvaks panu kiusamise suhtes. Programmi on kaasatud ka laste perekonnad. Näiteks saadetakse vanematele asjakohaseid infovoldikuid. Crossi jt (2011b) tehtud võrdlused sekkumist kasutanud koolide ja kontrollkoolide vahel osutasid mõningatele positiivsetele tulemustele, sealhulgas kiusamise vähenemisele, samuti teatati enesekohastes hinnangutes vähem ohvri rolli sattumisest, samas enesekohaste hinnangute alusel kiusamine siiski ei vähenenud.

Paljudes Euroopa riikides, Austraalias, Uus-Meremaal, USAs ja Kanadas on kasutatud ka mitmeid teisi programme. Näiteks nimetavad Evans, Fraser ja Cotter (2014) 24 programmi (koos nende komponentidega). Üksikasjalikke kirjeldusi leiab Smithi ja tema kolleegide (2016) uurimusest. Ka idariikides, eelkõige Jaapanis (Kanetsuna & Toda, 2016), Lõuna-Koreas (Kwak, 2016), Hongkongis (Lin & Lai, 2016) ja mõnevõrra ka Hiinas (Zhang, 2016), on tehtud asjakohaseid uuringuid, kuid ingliskeelsetes väljaannetes on neid suhteliselt vähe avaldatud.

Mõningaid nende programmide komponente käsitletakse allpool. Hiljutised sekkumise mõju uuringud on enam seotud küberkiusamise vastu suunatud võitlusega, mis on esile kerkinud viimasel kümnendil. Ka seda teemat käsitletakse allpool.

Sekkumisuuringute disain ja hindamine

Parimaks uuringu disainiks, mis võimaldab selliseid programme hinnata, peetakse randomiseeritud kontrollkatset. Selle korral valitakse nii sekkumiskoolid ja -klassid kui ka kontrollrühma koolid ja klassid juhuslikkuse alusel. KiVa programmi esimesel hindamisel (vt eespool) kasutati just sellist uuringu disaini. Randomiseeritud kontrollkatse eelis on, et see eemaldab enamiku alternatiivsetest seletustest leitud erinevuste kohta. Ent selline uuring võib olla ebaloomulik, sest koolid või klassid peavad rakendama protseduure, mida nad muidu ei valiks. Samuti ei ole alati lihtne valimit juhuslikkuse alusel moodustada ja paljudes uuringutes ei ole sekkumiskoolid või -klassid valitud juhuslikult. Ühtlasi võib sekkumise rakendamata jätmisel tekkida eetilisi probleeme, mida kompenseeritakse vahel sellega, et pakutakse kontrollkoolidele või -klassidele võimalust rakendada sekkumist hiljem.

Mõnikord juhtub, et kontrollkoole ei ole võimalik leida, eriti kui neis rakendatakse parasjagu riiklikku algatust või kiusamisvastast kampaaniat. Nii juhtus esimese Bergeni projektiga Norras ja hilisemate KiVa hindamistega (vt eespool). Samas ei anna üksnes sekkumiskoolides aja jooksul

aset leidnud muutuste mõõtmine rahuldavaid tulemusi, sest ohvrite arvus toimub eaga seotud loomulik vähenemine (Smith, Madsen, & Moody, 1999). Et hoiduda vanuse ja sekkumisega kaasnevate mõjude segiajamisest, võttis Olweus oma uuringus kasutusele nn laiendatud valikuga kohordid (*extended selection cohorts*). Sellise uuringu disaini korral kasutatakse aja jooksul tekkivaid erinevusi ühevanuste laste rühmades. Nii näiteks oli võimalik võrrelda neid lapsi, kes olid esimesel kontrollajal 4. klassis ja kes olid liikunud teiseks kontrollajaks 5. klassi, olles seega kogenud sekkumist ühe aasta jooksul, nende lastega, kes olid enne sekkumise algust ehk esimesel kontrollajal 5. klassis. Sellist uuringu disaini on kasutatud ka teistes uuringutes, kus kontrollkoole ei olnud võimalik uuringusse kaasata või leida.

Teine tavapärase meetod on uurida nn annuse ja reaktsiooni (*dosage-response*) suhet. Tavaliselt on tulemused sekkumist kasutavates koolides või klassides väga erinevad, olenedes sellest, millises ulatuses ja kui hästi sekkumisprogrammi on rakendatud ning milline on olnud programmide terviklikkus. Kui selliseid erinevusi hinnatakse ja võrreldakse sekkumise tulemustega, on võimalik anda hinnang sekkumise tõhususele.

Ryan ja Smith (2009) on arutlenud mitmesuguste küsimuste üle, mis on seotud kiusamisvastaste programmide hindamisega. Peale uuringu disaini ja programmide terviklikkuse käsitlesid nad selliseid teemasid nagu mõõtevahendid ja tulemused. Nad andsid mitmesuguseid soovitusi, mis hõlmasid muu hulgas mitmete hindamismeetodite kasutamist (nt käitumise ja hoiakute hindamine); mitmete uuritavate kasutamist (nt uuritav ise, tema eakaaslane, õpetaja); lisaandmete kogumist, et hinnata programmi jätkusuutlikkust; kvalitatiivsete andmete kasutamist eesmärgiga asetada kvantitatiivsed tulemused konteksti; mitmetasandilist statistilist modelleerimist, et teha kvantitatiivne analüüs. Enamiku uuringute puhul jääb ideaal saavutamata. Ülevaate 62 kiusamisvastase sekkumise aruandest (30 Euroopast, 27 Põhja-Ameerikast, 5 Austraaliast) ning üksikasjaliku tabeli programmide ülesehituse ja kasutatud meetodikate kohta leiab Chalamandarise ja Piette (2015) uurimusest.

Kiusamisvastase sekkumise tulemuslikkuse metaanalüüs

2000. aastate alguseks oli korraldatud ja empiiriliselt hinnatud piisaval hulgal sekkumisi, mis andis võimaluse kasutada nende mõju hindamiseks metaanalüüsi. Mõningatele varasematele publikatsioonidele järgnes Ttofilt ja Farringtonilt (2011) põhjalik analüüs. Nad analüüsisid 44 väga kõrge

tasemega sekkumisprogrammi koolides ja leidsid, et need olid kiusamist vähendanud keskmiselt 20–23% ja ohvrikäitumise ulatust 17–20%. Ühtlasi kontrolliti, milliseid programmide komponente ja tunnuseid sai tulemuste edukusega kõige enam seostada.

Pärast Ttofi ja Farringtoni ülevaadet on koostatud teisigi metaanalüüse. Evans, Fraser ja Cotter (2014) on teinud ülevaate aastatel 2009–2013 avaldatud hinnangutest sekkumistele. Nad leidsid 32 uurimust, milles oli hinnatud 24 sekkumist. 27s neist hinnati ohvriks olemist ja 18 puhul täheldati märkimisväärset mõju; 22 uurimuses hinnati kiusajaks olemist ja 11 puhul täheldati märkimisväärset mõju. USAs rakendatud programmid kaldusid olema mujal (Austraalias, Kanadas, Soomes, Saksamaal, Türgis ja Ühendkuningriigis) rakendatutest vähem edukad.

Kahe järgmise ülevaate tegemisel valiti välja ainult randomiseeritud kontrollkatse uuringud. Cantone jt (2015) leidsid analüüsiks 17 sellist uuringut ajavahemikus 2000–2013, neist kaheksa USAst, kolm Austraaliast, kolm Soomest (kõik KiVa programmi raames) ning üks Belgiast, üks Hollandist ja üks Šveitsist. Neist 12 korraldati vaid algkooli tasandil. Statistilist mõju suurust metaanalüüsil ei arvatatud, kuid autorid leidsid kokkuvõttes, et „ligikaudu 80% uuringutest näitas, et katserühmas olukord paranes vähemalt ühe peamise komponendi puhul, mida seostati ohvriks olemise, kiusamise või kõrvalseisjate hoiakutega” (lk 74). Teises ülevaates, mille koostasid Jiménez-Barbero jt (2016), valiti välja kiusamise või koolivägivalla uuringud ajavahemikus 2000 kuni 2015. aasta keskpaik. 14 uurin-gust seitse olid tehtud USAs, kaks Austraalias, kaks Soomes, üks Belgias, üks Hollandis ja üks Hispaanias. Mõju suuruse mõõtmiseks kasutati stand-dardiseeritud keskmiste erinevust. Kiusamisel oli see $-0,12$ (väike vähene-mine, kõigi 14 uuringu põhjal); ohvriks olemisel $-0,09$ (kaheksa uuringu põhjal); kiusamist toetavate hoiakute vähendamisel $-0,18$ (kolme uuringu põhjal) ja kiusamist taunivate hoiakute suurendamisel $0,06$ (nelja uuringu põhjal). Need olid positiivsed tulemused, kuid kooli sisekliima puhul oli kolme uuringu põhjal mõju pigem nõrgalt negatiivne ehk $-0,03$.

Kokkuvõttes võib öelda, et kiusamisvastase sekkumisega on koolis saavu-tatud mõningast edu, olgugi et suurem osa tööst on tehtud algkoolides. Arutletud on ka selle üle, kui edukad on need programmid olnud eri vanuses laste hulgas ja milline on olnud eri komponentide tõhusus.

Sekkumise edukus vanuserühmiti

Kontrollides sekkumisele omaseid tunnuseid, leidsid Ttofi ja Farrington (2011), et „programmid peaksid keskenduma pigem 14aastastele või vanematele õpilastele, mitte noorematele lastele” (lk 46). Selline järeldus põhines mitme programmi omavahelisel võrdlemisel. Smith, Salmivalli ja Cowie (2012) on osutanud asjaolule, et programmisest võrdluste põhjal on võimalik teha usaldusväärsemaid järeldusi, sest nii jäävad kõik tunnused peale vanuse samaks. Sellise võrdluse põhjal leiti, et nii Olweuse kiusamise ennetamise programm kui ka KiVa programm olid tulemuslikumad algkooli õpilaste hulgas ja mitte nii edukad keskmises noorukieas õpilaste seas. Seda teemat on põhjalikult uurinud Yeager, Fong, Lee ja Espelage (2015). Ühe programmi raames tehtud uuringutele toetudes leidsid nad 19 asjakohase uurimuse põhjal, et kuni 7. klassini olid programmid üldiselt edukad, kuid alates 8. klassist oli nende mõju väike või peaaegu olematu. Mõne konkreetse programmi edust (vt allpool) hoolimata näib siiski, et keskmises noorukieas õpilaste puhul on kiusamist märkimisväärselt keerulisem vähendada. Sellises vanuses noorukite jaoks on staatus kaaslaste hulgas ülioluline. Kiusamist võidakse seostada populaarsuse ja staatusega ning hoiakud ohvrite suhtes kalduvad olema 14–15aastastel kõige negatiivsemad (Rigby, 1997). Noorukeid on õpetajatel nooremate lastega võrreldes ka keerulisem mõjutada. Suurtele keskkoolidele ja gümnaasiumidele omased organisatsioonilised tegurid võivad samuti muuta sekkumise vähetõhusaks.

Sekkumisprogrammide komponendid

Ttofi ja Farrington (2011) on dokumenteerinud mitmesuguste komponentide olemasolu või puudumise 44 uuritud sekkumisprogrammis ning võrrelnud saadud tulemusi kiusamise ja ohvriks olemise määra vähenemise või suurenemisega. Teiste kiusamist ja kiusamise ohvriks olemist on võimaldanud vähendada sellised programmi komponendid nagu lapsevanemate koolitused/koosolekud, distsiplinaarmedodid, koostööle suunatud rühmatöö ja programmide ajaline pikendamine ja programmi intensiivsus nii õpilaste kui ka õpetajate jaoks. Lisaks vähenes kiusamine rohkem nendes programmides, kus tõhustati järelevalvet mänguväljakul, klassi juhtimist, õpetajate koolitust, reegleid klassiruumis, kogu kooli hõlmavat (kiusamisvastast) poliitikat ja kooli konverentse. Ohvrite määr vähenes rohkem nendes programmides, kus kasutati videoid. Eakaaslastega seotud töö ei avaldanud mõju ohvrite määra vähendamisele.

Sellist uurimisviisi kasutati esimest korda, kuid selle (nagu ka eespool kirjeldatud õpilaste vanuse võrdlemise) puuduseks oli korrelatiivse uuringu disain: programmid erinesid üksteisest mitme aspekti poolest ning ühe elemendi või tunnuse seostamine kiusamise või ohvrite määraga võis tegelikult ilmned hoopis teiste elementide tekitatud erinevuste tõttu. Lisaks on sellised analüüsid ajalooliselt piiratud, sest Ttofi ja Farringtoni uuritud sekkumine hõlmas ligikaudu 25 aastat, samas kui sekkumismeetodeid on aja jooksul arendatud ja muudetud ning seda tehakse praegugi. Ent Evansi jt (2014) hiljutiste uuringute kohta tehtud hilisem analüüs ei kopeerinud siiski Ttofi ja Farringtoni (2011) järeldusi programmide komponentide kohta.

Ttofi ja Farrington on andnud oma analüüsile tuginedes mõned olulised soovitusel kiusamisvastase poliitika kohta, väites, et „uusi kiusamisvastaseid algatusi ... tuleks muuta, lähtudes neist programmide võtmeelementidest, mis meie andmetel on kõige tõhusamad (või kõige vähem tõhusad)” (lk 44). Kaks tunnust, mille on Smith jt (2012) oma kriitikas esile toonud, on järeldused eakaaslastega tehtava töö kohta ja distsiplinaarmedodid (vt ka Ttofi ja Farringtoni vastus, 2012). Palju sõltub sellest, kuidas tõlgendatakse selliseid mõisteid nagu *töö eakaaslastega* ja *distsiplinaarmedodid*.

Töö eakaaslastega

Eakaaslaste tugiprogrammid on viimasel ajal kiiresti populaarsust kogunud ja paljud koolid kasutavad praegu mõnda nende versiooni. Näiteks oli Houlstoni, Smithi ja Jesseli (2009) hinnangul 2007. aastaks Inglismaal 62% koolidest kasutusel eakaaslaste struktureeritud tugiprogrammid. Nende programmide raames koolitatakse mõningaid õpilasi eakaaslaste toetajateks ning asjakohasel juhendamisel aitavad nad parandada õpilaste heaolu ja vähendada kiusamist. Algkoolis tähendab see sageli eakaaslaste toetust sõbrunemisel vahetunnis või koolivälisel ajal või struktureeritud mängulisi tegevusi, mida kasutavad mänguväljakul sõbrunenud lapsed. Keskkoolis rakendatakse meetodeid, kus vanemad õpilased nõustavad nooremaid või on neile mentoriteks.

Ttofi ja Farrington (2011) on väitnud, et „meie tulemuste põhjal näib, et ei tohiks kasutada tööd eakaaslastega” (lk 44). Kindlasti esineb eakaaslaste tugiprogrammides mõningaid probleeme, mida on üksikasjalikult käsitletud Cowie ja Smith (2010). Kõnealuste programmide tõhusus oleneb suuresti sellest, mis meetodit kasutatakse ja kuidas seda toetatakse, ning paljudest muudestki teguritest. Mõned programmid ei ole olnud edukad ja

võivad olla isegi kahjulikud. Samas täiustatakse eakaaslaste tugiprogramme pidevalt, koolid õpivad varasematest kogemustest ja kasutusele võetakse üha uusi meetodeid. KiVa projektides kasutatakse kaaslaste toetust suurendavaid meetodeid edukalt.

Ka Menesini, Nocentini ja Palladino (2012) on tutvustanud üht edukat eakaaslaste tuge suurendavat programmi, lähtudes kahest uuringust, mis käsitlesid veebipõhist projekti nimega Noncadiamointrappola („Ärme lange löksu”). Kõigepealt löid õpilased veebisaidi, mille eesmärk oli ärgitada eakaaslaste võitlema kiusamise ja küberkiusamise vastu. Kaheksas keskkoolis tehtud hindamine näitas, et programmis osalenud õpilaste (eriti poiste) seas vähenes küberkiusamine märgatavalt. Seejärel kaasati rohkem ka kõrvalseisjaid ja õpetajaid ning veebifoorumiga seoti asjakohane Facebooki leht. Neljas keskkoolis tehtud hindamisel selgus, et katserühmas vähenesid tava-pärane kiusamine ja ohvrite arv ning küberkiusamise ohvrite arv, samal ajal kui kontrollrühmas need arvud veidi suurenesid. Samas küberkiusamisele see projekt mõju ei avaldanud.

Distsiplinaarmedid

Pidevat diskussiooni on tekitanud küsimus, milline on kõige tõhusam viis tegeleda kiusajatega pärast seda, kui kiusamine on juba toimunud. Kas distsipliinireeglite rikkumine peaks neile kaasa tooma negatiivseid tagajärgi? Seda on sageli pooldatud, ja kui keegi rikub terves koolis kiusamist puudutavaid reegleid, siis tundub loogiline, et sellele peaks järgnema mingisugune distsiplinaarkaristus. Teisalt väidavad mõned nõustamist pooldavad psühholoogid ja pedagoogid, et karistamisel on tõenäoliselt soovitud vastupidine mõju: see võib kiusajate vimma kooli ja kiusamisvastaste tõekspidamiste vastu veelgi suurendada. Rigby (2010) on oma uurimuses teinud hea kokkuvõtte erinevatest lähenemisviisidest. Uuringust, mis hõlmas 625 Austria ja Saksamaa õpetajat, selgus, et vaid väga vähesed neist ignoreeriks kiusamist. Kõige enam toetati autoriteedil põhinevat (distsiplinaarset) sekkumist, kuid sellele järgnes mittekarakteristav töö kiusajatega (eriti naisõpetajate seas). Muude strateegiatena kasutati teiste täiskasvanute (juhtkonna, vanemate) poole pöördumist ja ohvri julgustamist enda eest seisma (Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman, & Rigby, 2015).

Nende lähenemisviiside suhtelise edukuse kohta saadakse teavet intsi-dentide tulemusi käsitlevate aruannete analüüsist. Ühes aruandes, milles analüüsiti 339 juhtumit, võrdlesid Garandea, Poskiparta ja Salmivalli (2014) vastanduvat ja mittevastanduvat lähenemisviisi, mida mitmed Soome

koolid kasutasid KiVa programmis. Suuri erinevusi nende edukuses ei täheldatud, kuigi vastanduv lähenemisviis näis olevat veidi edukam keskkoolis ja lühiajalise ohvrikäitumise puhul, samal ajal kui algkoolis ja pikemaajalise ohvrikäitumise puhul oli mittevastanduv lähenemisviis natuke tõhusam. Teises aruandes analüüsisid Thompson ja Smith (2011; vt ka Smith, 2014) 285 juhtumit, mille olid esitanud Inglise koolid. Otsesed karistused osutusid mõnevõrra vähem tõhusaks kui toetusrühmal põhinevad (mittekaristavad) meetodid, eriti kiusamise vähendamisel. Erinevused edukuse määras olid keskkooli astmes väiksemad kui algkoolis ning küberkiusamise (kuid mitte muude kiusamisviiside) korral olid kõige tõhusamad otsesed sanktsioonid. Ühtlasi hinnati selles uuringus lepitusmeetodeid, mis olid samuti edukad, eriti keskkoolis ning füüsilise ja verbaalse kiusamise korral.

Lepitusmeetodid

Kui otsene karistamine võib mõnel juhul osutada üsna ebatõhusaks, siis mittekaristava lähenemisviisi puhul kuulub süüdistusi selle kohta, et hoolimata kiusamisvastase poliitika ja eetose järgimisest koolis, võivad kiusajad ilma negatiivseid tagajärgi kartmata käituda just nii, nagu nad tahavad. Lepitusmeetod võib luua silla nende kahe vastandliku lähenemisviisi vahele. Kõige olulisem põhimõte selle meetodi rakendamisel on see, et konflikt tuleb lahendada ja kahju heastada, keskendudes teo toimepanijale, et ta oleks teadlik sellest, mida ohver tunneb. Selleks õhutatakse teda teadvustama oma tegude mõju ja antakse talle võimalus tehtu heastada. Kannatanud saavad teadvustada kahju või kaotust ja nad teavad, et seda püütakse korvata. Olgugi et kiusaja vastutab oma tegude eest, ei rõhutata talle niivõrd seda, et „sa oled rikkunud kooli reegleid ja selline käitumine tuleb lõpetada”, vaid pigem, et „kuna (ohver) on sinu tegude pärast kannatanud, siis mida saaksid sina teha, et asja parandada?”

Lepitusmeetodi kasutuselevõtt koolides on viimastel aastatel selgelt hoogustunud (Thompson & Smith, 2011). Näidet selle kohta, kuidas hinnata lepitusmeetodi kasutamist Hongkongi koolides, pakuvad Wong, Cheng, Ngan ja Ma (2011). Kontrollkooliga võrreldes ilmnesis lepitusmeetodit kasutavas koolis kiusamise märkimisväärne vähenemine ning empaatilisemad hoiakud, samuti enesehinnangu tõus. Kahes koolis, kus kasutati lepitusmeetodit vaid osaliselt, olid ka tulemused kesisemad.

Küberkiusamisega seotud probleemid

Küberkiusamine on sel sajandil tekkinud kiusamisviis. Sellel on ainult talle omased tunnusjooned, millega kaasnevad sageli kiusajate suurem anonüümsus ja tunduvalt laialdasem rünnatav auditoorium. Erinevalt tavalisest kiusamisest ei pääse küberkiusamisest ka siis, kui ohver ei viibi koolis. Mobiiltelefonide ja interneti kasutamisele kehtestatud piirangute tõttu esineb küberkiusamist koolis harvemini kui tavakiusamist. Sellest hoolimata langevad küberkiusamise ohvriks enamasti klassikaaslased või teised samas koolis käivad lapsed, mistõttu on küberkiusamine ikkagi kooliga seotud probleem. Uute tehnoloogiliste saavutuste mõjul muutuvad küberkiusamise vormid kiiresti. Paul, Smith ja Blumberg (2012) on kirjeldanud, kuidas kasutada koolides kvaliteediringe (*quality circles*), et saada otse õpilastelt infot küberkiusamise kohta ja koguda nende endi ideid selle probleemiga tegelemiseks.

Tava- ja küberkiusamises osalejad langevad üsna suures osas kokku (Kowalski *et al.*, 2014), mistõttu võib selline sekkumine, mida tavaliselt rakendatakse kiusamise vähendamiseks (isegi juhul, kui keskendutakse peamiselt tavakiusamisele), olla asjakohane ka küberkiusamise korral. Näiteks võib oletada, et kui õppekava kaudu arendatakse empaatiat ja konfliktide lahendamise oskust ning toetatakse prosotsiaalset käitumist, mõjutaks see küberkiusamise määra. KiVa programmi rakendamisel Soomes vähenes küberkiusamine sama jõudsalt kui tavakiusamine (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011). Küberkiusamise temaatikat tuleb samuti arvesse võtta nii kooli poliitika väljatöötamisel kui ka töötajate ja lapsevanemate teadlikkuse suurendamisel. Siiski on ilmne, et rakendada tuleb ka konkreetsemat, otseselt küberkiusamise vastu suunatud sekkumist.

Notar, Padgett ja Roden (2013) ning Ang (2015) on andnud ülevaate küberkiusamise vahenditest ning ennetus- ja sekkumisstrateegiatest. Käsitledes küberkiusamist eelkõige noorukite seas, arutleb Ang (2015) nii üldise empaatiavõime arendamise kui ka agressiooni toetavate tõekspidamiste muutmise võimaluste üle ja jagab täpsemaid juhiseid internetis käitumise kohta. Paljudes riikides on välja töötatud küberkiusamise ja interneti turvalisuse juhised, samuti leidub hulgaliselt allikaid, kust lapsed, noorukid, lapsevanemad ja koolid saavad nõuandeid. Need sisaldavad tegevusi, mida noored saavad ise teha (nt kiusamisest teatamine, tõendite säilitamine), ning teavet juriidiliste õiguste ja abi saamise võimaluste, aga ka asjakohaste veebisaitide ja programmide, nt kübermentorite kohta.

Üht sellistest programmidest, mille nimi oli „Meediakangelased”, on hinnanud Schultze-Krumbholz, Schultze, Zagorscak, Wölfer ja Scheithauer

(2015). See programm sisaldas konkreetseid küberkiusamise elemente (nt selle tagajärjed, õiguslik taust), samuti üldiste sotsiaalsete oskuste ja empaatia arendamise treeningut. Kümnest seansist koosnenud pikem treening osutus küberkiusamise vähendamisel ja empaatia suurendamisel tõhusamaks kui lühem, neljast seansist koosnenud treening.

Hollandis on Jacobs, Völlink, Dehue ja Lechner (2014) välja töötanud veebipõhise sekkumise, mille nimi on „Online Pestkoppentoppen” (*pesten* tähendab hollandi keeles kiusamist). See on loodud küberkiusamise ohvritele vanuses 12–15 aastat ning see koosneb kolmest veebipõhisest nõuandeseansist, mis toimuvad kolme kuu jooksul. Seansside käigus käsitletakse probleemide ratsionaalset lahendamist, toimetulekustrateegiaid ja internetiturvalisust. Tegemist on ohvri vajadustest lähtuva sekkumisega, sest kõigepealt täidavad osalejad küsimustiku oma isiksuse ja eelistatud toimetulekustrateegiatega kohta, mille põhjal kohandatakse nõuandeseansse.

Austraalias on eelkirjeldatud programmi „Sõbralikud koolid” (Friendly Schools) laiendatud ja kasutusele on võetud programm „Kübersõbralikud koolid” (Cyber Friendly Schools) (Cross jt, 2015). See programm toimib individuaalsel, perekondlikul, eakaaslastevahelisel, veebipõhisel ja kogukondlikul tasandil. Praeguseks on hindamine näidanud, et 18 kuud kestnud sekkumise järel vähenes noorukite osalemine küberkiusamises, olgugi et 12 kuud pärast sekkumise lõppemist ei olnud osalejad suutnud saavutatud taset ei hoida.

Nocentini, Zambuto ja Menesini (2015) on koostanud ülevaate 13 sekkumismudelitest, milles kasutati info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat. Paljud neist mudelitest olid mõeldud rakendamiseks nii tava- kui ka küberkiusamise korral. Siiski leiti, et vaid neli programmi olid kiusamise vähendamisel andnud positiivseid tulemusi.

Vanemate roll

Seda, kuidas perekonnasisesed, eriti vanema ja lapse ning õdede-vendade suhted mõjutavad kiusamises osalemist või ohvri rolli sattumist, on palju uuritud (Smith, 2014). Näiteks on leitud, et kui vanemad kasutavad lapse distsiplineerimiseks karistamist (füüsiline karistamine ja psühholoogiline agressioon), siis on tõenäoline, et nende laps on koolikiusamisega seotud (Gómez-Ortiz, Romera, & Ortega-Ruiz, 2016). Samas võib vanematel olla oluline osa koostöös kooliga, sest selle käigus saavad nad toetada kiusamisvastaseid algatusi ning suhelda kooliga, kui nad muretsevad lapse käitumise pärast. Ent kool saab ka kaasata lapsevanemaid tegevusse, jagades neile

teavet infolehtede või brošüüride kaudu ning lapsevanema ja/või õpetajate kohtumistel. Sellest, kui oluline on kaasata vanemaid kiusamisvastasesse töösse, on andnud ülevaate Axford jt (2015).

Küberkiusamisega seoses on Ang (2015) kirjeldanud vajadust arendada tugevaid ja positiivseid suhteid vanemate ja noorukite vahel. Vanematel on küberkiusamise vähendamisel täita eriline roll, sest nad peavad teadma, mida nende laps internetis teeb, ja teda selles küsimuses nõustama. Uuringud on näidanud, et seda on võimalik kõige paremini teha, tundes huvi lapse tegevuse vastu ja seadmata liiga suuri piiranguid (Sasson & Mesch, 2014).

Õpetajate roll ja nende koolitamine

Õpetajad tegutsevad kooli kiusamisvastase poliitika elluviimise eesliinil, olles need, kes tegelevad kiusamisjuhtumitega otseselt. KiVa projektis osalevate koolide ja klasside erinevuste analüüs näitas, et selle põhjal, kuidas klass tajus õpetaja suhtumist kiusamisse, võis ennustada ohvrikäitumise taset (Saarento, Kärnä, Hodges, & Salmivalli, 2013). Analüüsides kiusamise ennetamise programmi rakendamisel kasutatud faktoreid, on Olweus (2004) leidnud, et kõige enam mõjutasid kiusamist kooli tasandil avatus suhtlemisel (õpetajate vahel) ning see, kui võrd pöörab kool tähelepanu kiusamisega seotud probleemidele. Klassi tasandil mõjutasid seda kõige enam õpetajate tähtsuse tajumine (seoses kiusamisega) ja õpetajate kursisolek programmi puudutava teabega. See ja ka muu tõestusmaterjal näitavad selgelt, kui võrd oluline on õpetajate roll sekkumisprogrammide elluviimisel.

Paljud programmid (nt KiVa ja Olweuse kiusamise ennetamise programm) sisaldavad spetsiaalset koolitust õpetajatele. Hoolimata teadmiste kogumisel tehtud edusammudest, mis aitavad mõista koolikiusamist ja vägivaldat, on nende kasutamine õpetajate koolitamisel üldiselt ikkagi ebaõnnestunud. Riiklikul tasandil tuleb teha rohkem jõupingutusi, et toetada õpetajaid ja õpetajate õpetajaid, kes võtaksid pakutava abi hea meelega vastu (Cross *et al.*, 2011a).

Sekkumisprogrammide sisu: kindel menüü või *à la carte*?

Sellistes väljakujunenud struktuuriga kiusamisvastastes programmides nagu Olweuse kiusamise ennetamise programm, KiVa, Steps to Respect, Friendly Schools kasutatakse täpselt kindlaksmääratud komponente, mis toimivad mitmel tasandil (hõlmates nt kogu kooli, klassi ja indiviide).

Mõned meetmed on ennetavad ehk proaktiivsed ning nende abil luuakse alus vastastikku lugupidavateks suheteks. Teised meetmed on pigem tagasiulatuva toimega ning nende abil reageeritakse juba toimunud kiusamisele. Et tegevus oleks laiaulatuslik, on tarvis kasutada nii ennetavaid kui ka tagasiulatuva toimega strateegiaid.

Sellist nn kindla menüüga lähenemisviisi saab vastandada nn *à la carte*'i lähenemisviisile, mille puhul valivad koolid mitmesuguste komponentide seast välja sellise, mis nende arvates sobib olukorda kõige paremini. Just sellist lähenemisviisi on ülekaalukalt kasutatud näiteks Inglismaal. Valitsuse rahastatud infopaketid pakuvad õpetajatele teadmisi eri komponentidest, ilma et antaks suuniseid, milliseid komponentide kombinatsioone tuleks kasutada (Smith, 1999). Sellise lähenemisviisi eelis võib olla see, et koolid tunnetavad valitud kiusamisvastaste meetmetega seoses suuremat vastust ja saavad kombineerida komponente, mis sobivad nende vajaduste ja mõttemaailmaga kõige enam, selle asemel et sobitada varem kindlaks määratud raamistikku. Teisest küljest on sellised programmid nagu Olweuse kiusamise ennetamise programm ja KiVa mitmel korral oma edukust tõestanud, mis viitab sellele, et neis on kokku pandud edukas pakett.

Lahknevused nende kahe lähenemisviisi vahel võivad olla siiski liialdatud. Üldjuhul kalduvad koolid ja õpetajad kohandama neile pakutud programme. Flygare'i jt (2011) uurimuse eesmärk oli võrrelda kaheksa kiusamisvastase programmi edukust 39 Rootsi koolis. Uuringu tulemusena selgus tähelepanuväärne tõsiasi, et kõik koolid, kes oleksid pidanud kasutama ühte kindlat programmi, kasutasid tegelikult mitme programmi komponente. Sama toimus ka kaheksas kontrollkoolis, kus ühtegi sekkumist ei rakendatud. Seega nihkus hindamise fookus programmide võrdlemiselt programmide komponentide võrdlemisele.

Sekkumise jätkusuutlikkus ja sotsiaalne kontekst

Programmi komponentide kõrval on tarvis arvesse võtta ka laiemat konteksti, milles programmi rakendatakse. Sekkumisel või kampaanial, isegi sellisel üleriigilisel nagu Norras, võib olla vahetu positiivne mõju, kuid selle kasutegur jääb piiratuks, kui sekkumisprojekt annab häid tulemusi vaid lühikese aja vältel ning kõik muutub endiseks niipea, kui projekt saab läbi. Pikaajaliste jätkusuutlike muutuste saavutamiseks on kasulik toetuda riiklikele organisatsioonidele, kelle ülesanne on hoida probleemi pidevalt üldsuse teadvuses, pakkuda ressursse sellega tegelemiseks ja avaldada survet valitsustele, nii et ka nemad toetaksid kiusamisvastast tööd. Headeks näide-

teks on Kanadas paiknev PrevNet (Pepler & Craig, 2011), mis jagab teavet, korraldab konverentse ja avaldab trükiseid; Inglismaal asuv Anti-Bullying Alliance (www.anti-bullyingalliance.org.uk), mis ühendab enam kui 50 riiklikku organisatsiooni ja on aidanud välja töötada kiusamisvastaste meetmete paketi ning korraldanud igaaastaseid kiusamisvastaseid nädalaid, ning Austraalias tegutsev National Safe Schools Framework (Cross *et al.*, 2011a), mis toetab teabe, ressursside ja edukate tavade jagamist ning julgustab koole rakendama kogu kooli hõlmavaid programme.

Sekkumise rakendamisel suuremas ulatuses kerkib kindlasti esile maksumuse küsimus. Samas võivad edukad programmid vähendada vaimse tervisega seotud kulusid ning parandada hariduslikke saavutusi ja hiljem produktiivsust. Kiusamisvastaste programmide kulutõhusust on juba käsitletud ka mõnes artiklis. Beckman ja Svensson (2015) on uurinud Olweuse kiusamise ennetamise programmi kulutõhusust, et selgitada välja, millisteks maksumõneteks peaksid inimesed olema valmis, et sarnast programmi kohalikes koolides rakendada. Tulemustest järeldati, et tegemist on kulutõhusa sekkumisega. Teisalt oleks võimalik püüda prognoosida ohvritele tekitatud kahjuga kaasnevaid kulusid (nt vaimse tervise taastamise kulud, vähenenud sissetulek).

Kui jälgida seda, mis jääb koolidest väljapoole, siis on kiusamise taset mõjutavate teguritena, vähemalt korrelatiivsete seostena, esile toodud meediavägivalda ja vägivalda taset kogukonnas (Smith, 2014). Mõned probleemid on pigem poliitilised ja nõuavad lahendamiseks väga pikka aega. Tuginedes andmetele, mis on saadud koolilaste tervisekäitumise uuringutest (Health Behaviour of School-aged Children) eri riikide kohta, on leidnud Elgar, Craig, Boyce, Morgan ja Vella-Zarb (2009), et neis riikides, kus sissetulekute vahel olid ebaõiglaselt suured erinevused, oli ka kiusamise määr kõrgem.

Järeldused

Kogu kooli haaravat kiusamisvastast sekkumist, mida on rakendatud viimase 30 aasta jooksul, on saatnud mõningane edu. Kuid sekkumine võiks olla palju tõhusam. Vanemate laste seas on sekkumine vähem tulemuslik. Pealegi on nüüdseks lisandunud uued probleemid, mis on seotud pidevalt muutuva küberkiusamise temaatikaga.

Hawley ja Williford (2015) on arutlenud kiusamisvastase sekkumise teoreetiliste aluste üle. Planeeritud käitumise teooriale toetudes väidavad nad, et sekkumine saab olla edukas vaid siis, kui muutused toimuvad tajus

(nt saades aru, mis kiusamine on), hoiakutes (suhtumine kiusamisse ja ohvritesse; kiusamisest teatamise ja sekkumisse), subjektiivsetes normides (mida teised minu käitumisest arvavad või millist käitumist nad minult ootavad?) ja enesetõhususes (olles kindel, et sellised tegevused nagu kiusamisest teatamine ja teiste kaitsmine on edukad ega oma negatiivseid tagajärgi). Kõik see on vajalik, et muuta tegelikku käitumist. Laenates ideid organisatsiooniteooriast, väidavad nad, et panustada tuleb nii õpilastele, õpetajatele kui ka teistele kooli töötajatele ja kooliga seotud inimestele (nt koolibusside juhid). Kõik see on vajalik, et muudatused koolikultuuris (tõekspidamised, väärtused ja uskumused) oleksid kooskõlas muudatustega kooli kliimas (tegelikud muutused käitumises, nt kiusamise ja ohvrite määr). Autorid selgitavad ka mõjukate isiksuste tähtsust muudatuste tegemisel. Nendeks võivad olla kooli juhtkonna liikmed, aga ka populaarsed või kõrge staatusega õpilased (kellele panustatakse KiVa programmis).

Kiusamisvastases võitluses on tehtud olulisi edusamme, kuid on ka mõningaid tagasilööke, millest tuleb õppida. Olgugi et edusammud võivad näida mõõdukad, on need siiski lootustandvad. Saame väga hästi aru, et ühe generatsiooni jooksul tehtud töö hõlmab liiga lühikest perioodi, et loota suuri muutusi sügavale juurdunud võimu kuritarvitamisest tulenevates käitumismustrites õpilaste (ja vahel ka õpetajate) suhetes. Edusamme on tehtud paljudes valdkondades. Praegu töötatakse välja sekkumiskomponentide uusi variante. Üha enam pööratakse tähelepanu teoreetilisele taustale. Kasutatakse ka keerulisemat uuringute disaini, sealhulgas randomiseeritud kontrollkatset. Märkimisväärsete muutuste saavutamiseks selles vallas võib kuluda veel terve uue generatsiooni jagu aega, kuid ka siis jääb kiusamine probleemiks, millest meil ei õnnestu kunagi täielikult vabaneda. Ent see on valdkond, kus sotsiaalteaduslikud uuringud saavad positiivselt mõjutada õpilaste õnnetunnet ja heaolu.

Kasutatud kirjandus

- Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior, 25*(A), 35–42. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.07.011>
- Axford, N., Farrington, D. P., Clarkson, S., Bjornstad, G. J., Wrigley, Z., & Hutchings, J. (2015). Involving parents in school-based programmes to prevent and reduce bullying: What effect does it have? *Journal of Children's Services, 10*(3), 242–251. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/JCS-05-2015-0019>
- Beckman, L., & Svensson, M. (2015). The cost-effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program: Results from a modelling study. *Journal of Adolescence, 45*, 127–137. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.07.020>

- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of Steps to Respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review, 40*(3), 423–443.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51*, 191–202. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Danielsdóttir, S., D'Ajola, E., ... Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health, 11*(1, M4), 58–76. doi: <http://dx.doi.org/10.2174%2F1745017901511010058>
- Chalamandaris, A.-G., & Piette, D. (2015). School-based anti-bullying interventions: Systematic review of the methodology to assess their effectiveness. *Aggression and Violent Behavior, 24*, 131–174. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.04.004>
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimisation in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health, 25*(2), 61–64. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/ckv029>
- Cornell, D. G., & Brockenbrough, K. (2004). Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence, 3*(2/3), 63–87. doi: http://dx.doi.org/10.1300/J202v03n02_05
- Cowie, H., & Smith, P. K. (2010). Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of prevention research* (pp. 177–193). New York: Routledge.
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A socio-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 109–117. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016>
- Cross, D., Epstein, M., Hearn, L., Slee, P., Shaw, T., & Monks, H. (2011a). National Safe Schools Framework: Policy and practice to reduce bullying in Australian schools. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 398–404. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0165025411407456>
- Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E. ... Lester, L. (2011b). Three year results of the Friendly Schools whole-of-school intervention on children's bullying behaviour. *British Educational Research Journal, 37*(1), 105–129. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01411920903420024>
- Elgar, F. J., Craig, W., Boyce, W., Morgan, A., & Vella-Zarb, R. (2009). Income inequality and school bullying: Multilevel study of adolescents in 37 countries. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 351–359. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.04.004>
- Evans, C. B. R., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 532–544. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>
- Flygare, E., Frånberg, G.-M., Gill, P., Johansson, B., Lindberg, O., Osbeck, C., & Söderström, Å. (2011). *Evaluation of anti-bullying methods* (Report No. 353). Stockholm: National Agency for Education.

- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology, 41*(3), 479–491. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.3.479>
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*(6), 981–991. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying: The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect, 51*, 132–143. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025>
- Greene, M. B. (2006). Bullying in schools: A plea for a measure of human rights. *Journal of Social Issues, 62*(1), 63–79. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00439.x>
- Hasebrink, U. (2014). Children's changing online experiences in a longitudinal perspective. London: EU Kids Online. Retrieved from <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/LongitudinalReport.pdf>
- Hawley, P. H., & Williford, A. (2015). Articulating the theory of bullying intervention programs: Views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*, 3–15. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.006>
- Houlston, C., Smith, P. K., & Jessel, J. (2009). Investigating the extent and use of peer support initiatives in English schools. *Educational Psychology, 29*(3), 325–344. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410902926751>
- Jacobs, N. C. L., Völlink, T., Dehue, F., & Lechner, L. (2014). Online Pestkoppentoppen: Systematic and theory-based development of a web-based tailored intervention for adolescent cyberbully victims to combat and prevent cyberbullying. *BMC Public Health, 14*, 396. doi: <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-14-396>
- Jang, H., Song, J., & Kim, R. (2014). Does the offline bully-victimisation influence cyberbullying behavior among youths? Application of General Strain Theory. *Computers in Human Behaviour, 31*, 85–93. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.007>
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review, 61*, 165–175. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.015>
- Kanetsuna, T., & Toda, Y. (2016). Actions against *ijime* and *net-ijime* in Japan. In P. K. Smith, K. Kwak, & Y. Toda (Eds.), *School bullying in different cultures: Eastern and western perspectives* (pp. 334–349). Cambridge: Cambridge University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139410878.019>
- Koo, H., Kwak, K., & Smith, P. K. (2008). Victimization in Korean schools: The nature, incidence, and distinctive features of Korean bullying or *wang-ta*. *Journal of School Violence, 7*(4), 119–139. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15388220801974084>

- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073–1137.
doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0035618>
- Kwak, K. (2016). Intervention programs in South Korea. In P. K. Smith, K. Kwak, & Y. Toda (Eds.), *School bullying in different cultures: Eastern and western perspectives* (pp. 350–364). Cambridge: Cambridge University Press.
doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139410878.020>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa anti-bullying program for grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*(6), 796–805. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0025740>
- Lin, S.-F., & Lai, C. L. (2016). Interventions against bullying in Hong Kong. In P. K. Smith, K. Kwak, & Y. Toda (Eds.), *School bullying in different cultures: Eastern and western perspectives* (pp. 376–395). Cambridge: Cambridge University Press.
doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139410878.022>
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 313–320.
- Monks, C. P., & Coyne, I. (Eds.) (2011). *Bullying in different contexts*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511921018>
- Nocentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 52–60.
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.012>
- Notar, C. E., Padgett, S., & Roden, J. (2013). Cyberbullying: Resources for intervention and prevention. *Universal Journal of Educational Research, 1*(3), 133–145.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13–36). Cambridge: Cambridge University Press.
doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511584466.003>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 377–401). New York: Routledge.
- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International, 33*(5), 492–504.
doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312445243>
- Pepler, D., & Craig, W. (2011). Promoting relationships and eliminating violence in Canada. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 389–397.
doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0165025411407455>
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology, 18*(2), 202–220.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03033910.1997.10558140>

- Rigby, K. (2010). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Camberwell: ACER Press.
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education, 14*(4), 441–455.
doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-011-9158-y>
- Ryan, W., & Smith, J. D. (2009). Antibullying programs in schools: How effective are evaluation practices? *Prevention Science, 10*(3), 248–259.
doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-009-0128-y>
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology, 51*(3), 421–434. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioural Development, 35*(5), 405–411.
doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 294–302.
- Sasson, H., & Mesch, G. S. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behaviours among adolescents. *Computers in Human Behavior, 33*, 32–38.
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.025>
- Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2015). Feeling cybervictims' pain – The effect of empathy training on cyberbullying. *Aggressive Behavior, 42*(2), 147–156. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21613>
- Smith, P. K. (1999). England and Wales. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 69–90). London: Routledge.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London: Sage.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research, 41*(3), 267–285.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0013188990410303>
- Smith, P. K., Salmivalli, C., & Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A commentary. *Journal of Experimental Criminology, 8*(4), 433–441. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-012-9142-3>
- Smith, P. K., Thompson, F., Craig, W., Hong, I., Slee, P., Sullivan, K., & Green, V. A. (2016). Actions to prevent bullying in western countries. In P. K. Smith, K. Kwak, & Y. Toda (Eds.), *School bullying in different cultures: Eastern and western perspectives* (pp. 301–333). Cambridge: Cambridge University Press.
doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139410878.018>
- Zhang, W. (2016). Interventions against bullying in mainland China. In P. K. Smith, K. Kwak, & Y. Toda (Eds.), *School bullying in different cultures: Eastern and western perspectives* (pp. 365–375). Cambridge: Cambridge University Press.
doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139410878.021>

- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior, 24*, 188–198. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry, 171*(7), 777–784. doi: <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>
- Thompson, F., & Smith, P. K. (2011). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools* (Report No. DFE-RR098). London: Goldsmiths, University of London.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27–56. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2012). Bullying prevention programs: The importance of peer intervention, disciplinary methods and age variations. *Journal of Experimental Criminology, 8*(4), 443–462. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-012-9161-0>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior, 17*(5), 405–418. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>
- Wong, D. S. W., Cheng, C. H. K., Ngan, R. M. H., & Ma, S. K. (2011). Program effectiveness of a Restorative Whole-School Approach for tackling school bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy & Comparative Criminology, 55*(6), 846–862. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0306624X10374638>
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*, 36–51. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.005>