

Jagatud mure on pool muret: Rahulolu kaasõpilaste ja koolieluga koolikiusamist kogunud õpilaste seas

Mai Beilmann^{a1}, Kadri Soo^a, Dagmar Kutsar^a

^a Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituut

Annotatsioon

Igal lapsel on õigus end koolis turvaliselt tunda, aga ometi kogevad paljud lapsed koolikiusamist ning tunnevad end seetõttu ebaturvaliselt. Koolikiusamine ohustab õpilaste vaimset ja füüsilist heaolu ning takistab õppimist, kuid tunnetatud abi vanematelt, õpetajatelt ja kaasõpilastelt võib aidata säilitada rahulolu koolielu ja kaasõpilastega. Artikli eesmärk on tõendada tunnetatud abisaamise tähtsust kiusamiskogemusega õpilaste koolirahulolu säilimisel. Kahefaktoriline dispersioonanalüüs Children's Worldsi kolmanda laine Eesti 6. klassi laste andmes- tikul (N = 1079) näitas, et kiusamist kogenute rahulolu õpilaseluga on madalam kui kiusamist mitte kogunud lastel. Samas on õpetajatelt, kaasõpilastelt ja vane- matelt abi saamises kindlad lapsed oma eluga õpilasena rahulolevamad kui need, kes abile ei looda. Seega võivad abisaamises kindlad õpilased säilitada rahulolu koolielu tahkudega kiusamiskogemusest hoolimata.

Võtmesõnad: koolikiusamine, lapsed, rahulolu koolieluga

Sissejuhatus

Igal lapsel on võõrandamatu õigus end koolis turvaliselt tunda (Olweus, 2001). Siiski kogevad paljud lapsed iga päev koolikiusamist ning tunnevad end see- tõttu pidevalt ebaturvaliselt. Turvalisuse tunne on aga tähtis inimõigus ja laste subjektiivse heaolu allikas (González-Carrasco *et al.*, 2019; Kutsar *et al.*, 2019) ning kui laps tajub kooli turvalisena, siis meeldib talle koolis käimine rohkem (Kutsar & Kasearu, 2017). Keegi ei taha viibida päevade viisi kohas, kus ta tunneb end ebakindlalt ja õnnetult, ning koolikiusamise ohvritest õpilased ei ole selles mingi erand.

¹ Ühiskonnateaduste instituut, Tartu Ülikool, Lossi 36, 51003 Tartu; mai.beilmann@ut.ee.

Koolikiusamist määratlevad uurijad tihtipeale Olweuse (1991) järgi kui korduvat agressiooni isiku suhtes, keda tajutakse nõrgemana ning vähem suutelisena end kiusaja eest kaitsma. Blossnich ja Bossarte (2011) toovad esile Olweuse määratluses sisalduvad kiusamise põhilised komponendid: ühe või mitme kaasõpilase pahatahtlik tegevus ohvri suhtes on korduv; selles sisaldub kavatsus ohvrile kannatusi põhjustada või teda kahjustada; ning jõuvahekorrad on ebavõrdsed.

Uuringud on näidanud, et Eestis kannatab kiusamise all umbes viiendik õpilastest (Mark *et al.*, 2015; Treial, 2016). Rahvusvahelises võrdluses on Eesti üks neist riikidest, kus koolikiusamist kogenud laste suhtarv on riikide keskmisest kõrgem (Inchley *et al.*, 2016; Rees & Main, 2015). Peamiselt kogevad Eesti koolilapsed mittefüüsilist kiusamist, näiteks tema üle naermist, naeruvääristamist, välimuse halvustamist, narrimist, kuulujuttude levitamist ning grupist väljajätmist (Mark *et al.*, 2015).

Koolikiusamine on tõsine rahvatervise ja hariduskorralduse probleem, sest see kahjustab õpilaste vaimset ja füüsilist heaolu ning takistab õppimist (Erath *et al.*, 2008). Võib arvata, et kiusamist kogev õpilane on vähem rahul eluga õpilasena üldiselt ning rahulolu on seda vähesem, mida vähem saab ta loota häda korral abi saamisele koolis ja toetusele kodustelt. Artikli eesmärk ongi tõendada tunnetatud abi saamise tähtsust kiusamiskogemusega õpilaste rahulolu säilimisel. Varasemad laste subjektiivse heaolu analüüsid nii Children's Worlds (ISCWeB) kui ka „Kooliõpilaste tervisekäitumise“ (HBSC) andmestikul Eestis ja rahvusvaheliselt on näidanud, et koolimeeldivus kahaneb vanuse kasvades (Rees & Main, 2015; Kutsar & Kasearu, 2017; Kutsar & Soo, 2020). Siinses artiklis on võetud vaatluse alla ISCWeB andmestiku vanimad vastajad, st kuuenda klassi õpilased, kes on keskeltläbi 12-aastased. Uurime, kuidas laste hinnangud koolikiusamise ohvriks langemise ning abi saamise kohta koolis ja kodus määravad rahulolu taset eluga õpilasena.

Koolikiusamise põhjused ja tagajärjed

Varasematest uurimustest on teada, et võrreldes kiusamist mitte kogenud õpilastega tunnevad kiusamisohvritest õpilased end tõenäolisemalt üksildase ja eraklikuna (Adams & Lawrence, 2011; Estévez *et al.*, 2009), depressiivsena (Brunstein-Klomek *et al.*, 2019; Estévez *et al.*, 2009; Huitsig *et al.*, 2012; Mackay *et al.*, 2011), läbikukkununa (Mackay *et al.*, 2011) ja lootusetuna (Mark *et al.*, 2019; Mark *et al.*, 2015; Siyahhan *et al.*, 2012). Kiusamisohvritel on raskusi sõprade leidmisel ning nad tunnevad, et keegi ei kuula neid (Adams & Lawrence, 2011). Samuti on leitud, et kiusamisohvritel on mittekiasutatust madalam enesehinnang (Estévez *et al.*, 2009; Huitsig *et al.*, 2012) ning kiusamine mõjub negatiivselt ka õpilaste õppeedukusele (Erath *et al.*, 2008). Pikaajaline kiusamine

võib viia kooli pooleli jätmiseni (Beilmann, 2017; Beilmann & Espenberg, 2016; Espenberg *et al.*, 2012).

Kiusatud õpilased sageli ei tea, kuidas kiusamisele reageerida või end kiusajate eest kaitsta (Adams & Lawrence, 2011). Kui kiusamisohvril pole võimalust kellegagi oma olukorrast rääkida, siis on sellel otsesed tagajärjed ohvri psühholoogilisele heaolule; Siyahhan jt (2012) uuring näitas, et õpilased, kes õpetajate ja vanematega endaga toimunud kunagi ei rääkinud, tundsid võrreldes teiste kiusamisohvritega rohkem lootusetuse tunnet. Enda üksildase ja eraklikuna tundmisel otsib osa kiusamisohvraid abi enesehävituslikest toimetulekustrateegiatest kuni enesetapumõtete ja -katseteni välja (Barzilay *et al.*, 2017; Brunstein-Klomek *et al.*, 2019; Mackay *et al.*, 2011).

Kõige laastavamalt mõjubki kiusamine pikaajalistele ohvritele. Uuringud on näidanud, et mõningaid lapsi kiusatakse läbi kooliaastate (Mackay *et al.*, 2011; Olweus, 1977). Teisisõnu satuvad lapsed, keda kiusati algkoolis, kiusamisohvriks ka põhi- ja keskkoolis (Adams *et al.*, 2008; Lawrence & Adams, 2006; Salmivalli *et al.*, 1998) ning õpilased, keda kiusati põhi- ja keskkoolis, kannatavad kiusamise all ka kõrgkoolis (Adams & Lawrence, 2011) või kutsekoolis (Beilmann, 2017).

Mõned uurijad usuvad, et teatud isikuomadused, käitumisviisid ja sotsiaalne staatus võivad soodustada kiusamisohvriks langemist (D'Esposito *et al.*, 2011). Õpilaste seas on tavaline seletus, miks kiusatakse, et ohver on ühel või teisel viisil normist hälbiv, näiteks eristub oma riietuse, välimuse, käitumise või kõnemaneeeri poolest (Frisén *et al.*, 2008; Frisé *et al.*, 2007; Mark *et al.*, 2015; Teräsahjo & Salmivalli, 2003; Thornberg, 2011). Teräsahjo ja Salmivalli (2003) kasutavad mõistet „imeliku õpilase repertuaar“ (ingl *the odd student repertoire*). See on diskursus, kus konstrueeritud erinevust või hälbivust igapäevases koolielus kasutatakse kiusamise õigustamiseks. Kohati võtavad ka kiusamisohvrid ise omaks „imeliku õpilase repertuaari“, et kuidagi seletada, miks nad on kiusamise ohvriks langenud (Beilmann, 2017). Seega omistavad nad kiusamise põhjuse iseendale, kirjeldades end imelike (Mark *et al.*, 2015), vaiksete, isegi nohiklike või muul moel teistest õpilastest erinevatena (Beilmann, 2017), põhjendades sellega justkui kiusamise ootuspärasust.

Kiusamise sotsiaalne kontekst

Keskendumine kiusamisohvri omadustele või tema „imelikkusele“ on aga liiga ühekülgne lähenemine, sest kiusamine leiab aset sotsiaalses kontekstis. Koolikeskkond sotsiaalse kontekstina võib sisaldada tingimusi nii kiusamise toimumiseks kui ka selle ärahoidmiseks (Beilmann, 2017; Horton, 2011). Horton (2011) ei näe kiusamist kui kindlate isikute ette võetud negatiivseid tegevusi, vaid kui sotsiaalset protsessi grupi, institutsiooni ja ühiskonna tasandil.

Õpilased ja õpetajad osalevad võimusuhetes, positioneerides end kooli kirjutamata hierarhiates.

Arvestades kiusamise sotsiaalset iseloomu, on sotsiaalne toetus kooli-kontekstis äärmiselt oluline selleks, et kiusamise ohvriks langenud õpilastel ei tekiks üksijäetuse tunnet. Huitsig ja kolleegid (2012) leidsid, et kiusatud õpilased olid paremini kohanenud nendes klassides, kus õpilaste vahel valitsesid toetavad suhted: kui kaasõpilased toetasid neid raskustes, siis oli kiusatutel kergem asetada süü kiusamises mitte endale, vaid kiusajatele. Kaaslaste toetust tundes võttis kiusatav vähem tõenäoliselt omaks ennast süüdi jätva ohvri rolli. Huitsigi jt (2012) järgi olenevad kiusamise tagajärjed kiusatud õpilasele sellest, millises sotsiaalses kontekstis konkreetne õpilane toimetab. See on väga sarnane Thornbergi (2011) arusaamaga, et koolikiusamist ei saa vähendada, kesken-dudes üksnes kiusajate ja nende ohvrite omadustele. Vähemalt sama oluline on tegeleda koolikultuuriga ning kujundada kooli igapäevaelu nõnda, et kiusamise korral saaks õpilane tuge ega jääks oma murega üksi.

Kiusamine ja rahulolu koolieluga

Mark jt (2015) on Eesti õpilastelt kogutud andmetele tuginedes näidanud, et kiusamist kogunud õpilastel on rohkem kui kaks korda suurem tõenäosus madala vaimse heaolu kogemiseks kui kiusamisega mitte kokku puutunud õpilastel. Iseäranis palju on madala vaimse heaoluga õpilasi pikaajaliste kiusatute seas (Mark *et al.*, 2015). Seega on kiusamise kogemisel oluline mõju õpilaste vaimsele heaolule ning võib oletada, et see toob kaasa ka madalamad rahulolu-hinnangud oma koolikogemusega ning eluga üldse.

Siinses artiklis analüüsime kiusamise seoseid rahuloluga eluga õpilasena, mis Casase jt (2013) järgi kirjeldab kõige paremini õpilase hinnanguid koolielule üldiselt, ning rahulolu klassikaaslastega. Kuna on teada, et kaasõpilaste toetav suhtumine (Huitsig *et al.*, 2012) ning võimalus kellegagi oma muret jagada (Siyahhan *et al.*, 2012) aitab kiusamisohvritel toime tulla, siis võib oletada, et nendel õpilastel, kes kogevad kiusamise kõrval ka koolikaaslaste, õpetajate või pere toetavat ja abistavat kohalolu, on oma koolieluga rohkem rahul kui kiusatud õpilased, kellel säärane tugi puudub. Toetavate suhete olemasolu ühes või rohkemas keskkonnas võib aidata kiusamise ohvriks langenud õpilasel mitte masendusse langeda ning säilitada rahulolu. Eelnevale tuginedes püstitame artiklis hüpoteesi: koolikiusamist kogunud õpilased, kes usuvad, et mure korral saavad teistelt õpilastelt, õpetajatelt või perelt abi, on oma eluga õpilasena ja klassikaaslastega rohkem rahul kui need kiusatud, kes teiste abile loota ei saa.

Meetod

Protseduur ja valim

Analüüs põhineb rahvusvahelise laste subjektiivse heaolu uuringu Children's Worlds kolmanda laine Eesti andmestikul². Uuringus lähtutakse uue lapsepõlvesotsioloogia seisukohtadest (Qvortrup *et al.*, 1994), mille järgi ei ole laps ainult tulevane täiskasvanu, vaid oma mõtete, soovide ja vajadustega noor inimene siin ja praegu. Laps on parim ekspert andma hinnanguid oma elus toimuva kohta, sealhulgas vastama küsimustele kogemuste kohta koolis ja hindama oma rahulolu koolikeskkonnaga. Peale Eesti laste osalesid uuringus veel 34 riigi lapsed eri maailmajagudest. Eesti uuringu korraldas Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudi laste ja perede heaolu uurimisrühm 2017/2018. õppeaasta sügiskul. Tulenevalt rahvusvahelisest metoodikast oli uuring klassipõhine: uuringusse kutsuti 2., 4. ja 6. klassi õpilasi, kes enamasti on vastavalt 8-, 10- ja 12aastased. Uuringuks saadi kooskõlastus Tartu Ülikooli inimuuringute eetika komiteelt.

Valimi koostamisel oli aluseks riiklik haridusstatistika koolilaste soo, vanuse, koolitüübi ning piirkonna järgi. Valimi moodustamisel kasutati klastervalimi meetodit, mille esimeses etapis rühmitati koolid asula- ja koolitüübi järgi ning igas rühmas koostati juhuvalim. Seejärel võeti valimisse sattunud koolidega ühendust ja küsiti uurimuseks nende luba. Kokku osales uuringus 42 tava-kooli üle Eesti, neist 31 koolis oli õppekeeleks eesti keel ning 11 oli õppekeeleks täielikult või osaliselt vene keel või toimus õppetöö keelekümbluse meetodil. Uuringus piirduti vanematelt informeeritud passiivse nõusoleku küsimisega, st vanemad, kes ei lubanud oma lastel uurimuses osaleda, andsid sellest koolile teada.

Lapsed täitsid küsimustiku klassiruumis iseseisvalt. Küsimustiku täitmiseks kulus lastel aega maksimaalselt 45 minutit. Uuringus osalemine oli vabatahtlik ja anonüümne, õpilasel oli õigus uuringus osalemisest täielikult keelduda, katkestada ankeedi täitmine küsitluse ajal või jätta talle ebameeldivana tunduvatele küsimustele vastamata. Selleks et lapsed tunneksid küsimustele vastamisel ennast võimalikult vabalt, palusid küsitlajad õpetajatel klassiruumist lahkuda.

Andmestiku korrastamise järel jäi lõplikuks valimiks 3150 vastajat. Siinses artiklis kasutame 6. klassi lastelt kogutud andmeid (N = 1079; tabel 1). Poisid ja tüdrukud jagunesid valimis enam-vähem võrdselt. Kaks kolmandikku vastanutest täitis ankeedi eesti keeles, kolmandik vene keeles. Valdav enamik vene õppekeelega või keelekümbluse klassis õppivatest lastest eelistas vastata küsimustele vene keeles.

² Children's Worlds (International Survey on Children's Well-Being) uuringut koordineerib Rahvusvaheline Laste Heaolu Indikaatorite Ühing (ISCI) alates 2011. aastast. Uuringu kohta leiab rohkem infot uuringu kodulehelt www.isciweb.org.

Tabel 1. Children's Worlds 2018. aasta uuringus osalenud 6. klassi laste lõplik valim

Lapsi vanuse- rühmas	Lapsi valimis	Poisid		Tüdrukud		Eesti keel		Vene keel	
		arv	%	arv	%	arv	%	arv	%
13 012	1079	548	51	530	49	695	64	384	36

Märkus: Üks vastaja jättis oma soo märkimata.

Mõõtevahend

Kõigis riikides kasutati ühiselt väljatöötatud ja harmoneeritud ankeete, mis sisaldasid küsimusi laste heaolu eri aspektide kohta. Küsimustikud tõlgiti inglise keelest ning kohandati eesti ja vene keelde, pidades silmas küsimuste lastepärast esitusviisi. Siinses artiklis kasutame koolikiusamise, olulistelt inimestelt abi saamise ning koolieluga rahulolu puudutavaid küsimusi.

Rahulolu mõõtvad tunnused. Analüüsis kasutame läbivalt kahte kooliga seotud rahuoluhinnangut: „Kui rahul Sa oled oma eluga õpilasena?“ ja „Kui rahul Sa oled oma klassikaaslastega“. Kõrvutamaks sotsiaalsete suhete ja akadeemiliste teadmiste rolli kooliga rahulolu kujunemisel kasutame kohati ka kolmandat kooliga seotud rahuoluhinnangut: „Kui rahul Sa oled asjadega, mida oled õppinud koolis?“. Kõigile kolmele küsimusele said lapsed vastata 11-palliskaalal: 0 – üldse ei ole rahul, 10 – täiesti rahul.

Koolikiusamist mõõtvad tunnused. Koolikiusamise väljaselgitamiseks esitati lastele kolm kiusamissituatsiooni peegeldavat väidet (mõni laps on koolis lõõnud, mõni laps on koolis narrinud, mõni klassikaaslane on tõrjunud, mis esindavad vastavalt füüsilist, vaimset ja sotsiaalset kiusamise vormi) ning paluti mõelda, kas nad on neid kogenud viimase kuu aja jooksul, kasutades skaalat: 0 – üldse ei ole, 1 – ühel korral, 2 – 2–3 korral, 3 – rohkem kui 3 korral. Kuigi kiusamise määratluse järgi (Olweus, 1991) on kiusamine korduv tegevus, loeme analüüsis kiusamist kogenute hulka ka need lapsed, kes on viimase kuu aja jooksul kiusamist kogenud ühe korra. Samas vaatame neid teistest kiusamist kogenud lastest eraldi rühmana, sest nende laste puhul pole teada, kas kiusamine oligi nende elus vaid ühekordne kogemus või on tegemist siiski korduvate kiusamispisoodidega, mida esines eelmise kuu jooksul vaid korra.

Koolikiusamist mõõtev koondtunnus. Edasi moodustasime kiusamise kogemise koondtunnuse. „Ei ole kiusatud“ gruppi kuuluvad lapsed, kes vastasid kõigile kiusamist väljendavatele väidetele eitavalt. „Kogenud üks kord“ rühma moodustavad lapsed, kes olid kogenud ühte või kõiki kolme situatsiooni ainult ühel korral. Alagruppi „kogenud 2 või rohkem korda“ kuuluvad vastajad, kes valisid vähemalt ühe situatsiooni puhul vastusevariandiks 2 või 3 (edaspidi nimetatud ka kui korduva kiusamise ohvrid).

Abisaamise kindlust mõõtvad tunnused. Mure korral olulistelt teistelt (pere-liikmetelt, kaasõpilastelt, õpetajatelt) abi saamist mõõdeti ankeedis kolme hoiakulise väitega „Pereliikmed aitavad, kui mul on mure“, „Kui mul on koolis mure, siis õpetajad aitavad“ ja „Kui mul on koolis mure, siis teised lapsed aitavad“, millele said lapsed vastata viiepalliskaalal (0 – üldse ei ole nõus, 1 – natuke nõus, 2 – teatud määral nõus, 3 – peaaegu nõus, 4 – täiesti nõus). Edasises analüüsis oleme liitnud kokku kolm esimest skaalapunkti (edaspidi nimetatud kui „üldse mitte või natuke nõus“).³

Abisaamise kindlust mõõtev koondtunnus. Selleks, et teada saada, millisel määral loodavad lapsed mure korral abisaamisele perelt, õpetajatelt ning õpilastelt, tegime koondtunnuse. Kõigepealt arvutasime abi saamise summa-indeksi, mille väikseim väärtus on 0 (ei ole üldse nõus, et saab kelleltki abi) ja suurim 12 (nõustub täielikult, et saab abi nii pereliikmetelt, kaasõpilastelt kui ka õpetajatelt). Seejärel kodeerisime indeksi kolmeks: 1 – kõrge abisaamise kindlus: saab abi vähemalt ühest keskkonnast (liidetud skaalapunktid 10–12; need on lapsed, kes nõustuvad täielikult, et saavad abi perelt, õpetajatelt ja/või õpilastelt); 2 – keskmine abisaamise kindlus: saab enam-vähem abi (skaalapunktid 7–9; lapsed, kes on valinud õpetajatelt ja õpilastelt abi saamise kohta enamasti vastusevariandi „teatud määral“ või „peaaegu nõus“, pere puhul ka „täiesti nõus“); 3 – madal abisaamise kindlus: saab vähe abi (skaalapunktid 0–6; lapsed, kes on valinud õpilastelt abi saamise kohta enamasti variandi „üldse ei ole nõus“ või „natuke nõus“, õpetajate puhul ka „teatud määral nõus“, vanematelt abi saamise hinnangud on variatiivsemad).

Andmeanalüüsi meetodid

Subjektiiivse heaolu hinnangute puhul on juba täiskasvanute uurimustest teada vastuste kalle skaala positiivsele poole. Täiskasvanute üldise eluga rahulolu hinnangu keskmine varieerub 11-punktiskaala korral 7 ja 8 skaalapunkti vahel (Rees & Main, 2015), 10- ja 12aastastel lastel aga on see 9 (vt ka Kutsar *et al.*, 2018). Rahulolu eri eluvaldkondadega (nt kooliga, sõpradega) võib olla sellest aga veidi madalam. Näiteks hindasid lapsed siinses uuringus oma rahulolu eluga õpilasena 0...10 skaalal keskmiselt 7,4 punktiga ja rahulolu klassikaaslastega 7,2 punktiga. Keskmisi väärtusi arvesse võttes tõlgendame artiklis kooliga seotud rahuloluhinnanguid järgmiselt: 8–10 punkti vastanud (st üle keskmise) –

³ Sõnastusliku lihtsuse eesmärgil kasutame abi saamise kategooriate kohta sünonüümina väljendeid „kindlalt abi saama“, „enamasti abi saama“ ja „vähe või üldse mitte abi saama“. Eeldame, et väitega täielikult nõustunud laps võib olla kindel, et abi palumise korral talle seda antakse. Samas väitega natuke või üldse mitte nõustunud laps ei pruugi olla veendunud, kas ta ikka saab abi.

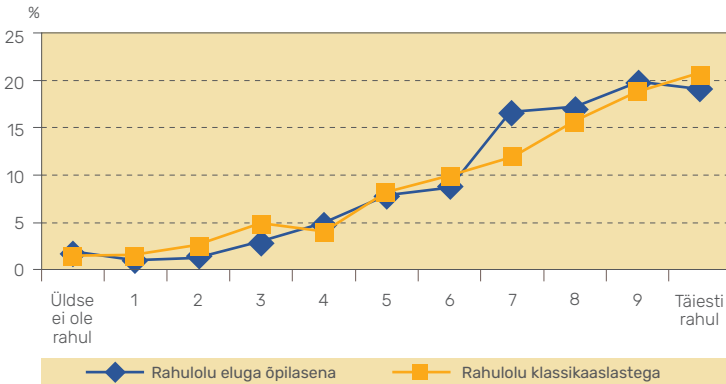
kõrge hinnang; 5–7 punkti vastanud (keskmine või veidi madalam) – ohumärke sisaldav, võimalikku abi vajava lapse hinnang; 0–4 punkti vastanud (Rees *et al.*, 2020 järgi madal rahuolu) – hädasoleva lapse hinnang.

Taustinformatsioonina esitame uuritavate tunnuste soolise jaotuse. Poiste ja tüdrukute koolikiusamise ja abi saamise hinnangute erinevuste väljaselgitamiseks kasutasime Crameri V statistikut, rahuloluhinnangute puhul aga sõltumatute valimite t -testi. Koolikiusamise, perelt, õpetajatelt ja õpilastelt abi saamise ning rahuloluhinnangute vahelisi seoseid analüüsisime kahefaktorilise dispersioonanalüüsiga. Dispersioonanalüüs võimaldab uurida ühe või mitme liigitava tunnuse (faktori) mõju uuritava (sõltuva) tunnuse variatiivsusele keskmiselt (Tooding, 2015). Liigitavate tunnustena käsitleme koolikiusamist ning perelt, õpetajatelt ja õpilastelt abi saamise hinnanguid. Sõltuvateks tunnusteks on laste rahuloluhinnangud eluga õpilasena ja klassikaaslastega. Siin analüüsis uurime liigitavate tunnuste peamõju (st iga liigitatava tunnuse vahetut mõju sõltuvale tunnusele) ja nende omavahelist koosmõju (st kahe liigitatava tunnuse kombinatsiooni mõju) sõltuvatele tunnustele. Teisiti öelduna analüüsimise, kuivõrd erinevad kiusamist kogenud ja mitte kogenud ning kõrge, keskmise ja madala abisaamise kindlusega laste keskmised rahuloluhinnangud, vaadeldes sealjuures kiusamise ja abi saamise hinnangute kombinatsioone.

Tulemused

Rahulolu klassikaaslastega ja eluga õpilasena

Veidi üle poole lastest (55%) on rahul nii eluga õpilasena kui ka klassikaaslastega (märkisid skaalapunkti 8–10, joonis 1). Ohumärkidele viitavaid hinnanguid (skaalapunktid 5–7) rahulolule eluga õpilasena andis 19 protsenti ning rahulolule klassikaaslastega 21 protsenti vastajatest. Siiski ka nende puhul on hinnangute positiivne kallutatus säilinud. Seevastu kümnendik valis skaalapunkti 0–4 hinnates rahulolu eluga õpilasena ja iga seitsmes hinnates rahulolu klassikaaslaste suhtes. Suure tõenäosusega on need lapsed hädas, nende osutatud abi on jäänud ebapiisavaks või üldse puudunud. Rahuloluhinnangutes esineb mõningaid soopõhiseid statistiliselt olulisi erinevusi. Tüdrukud on oma eluga õpilasena oluliselt enam rahul kui poisid (keskmised vastavalt 7,7 ja 7,2; $t(1069) = -3,5$, $p = 0,000$). Kaasõpilastele antud rahuloluhinnangud on poistel ja tüdrukutel aga sarnased.

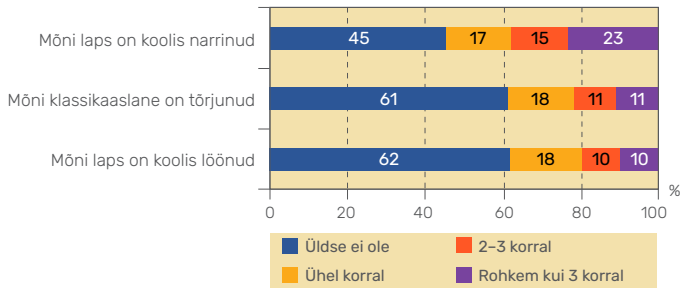


Joonis 1. Laste rahulolu klassikaaslastega ja eluga õpilasena (%).

Lisaks küsiti lastelt, kuid võrd nad on rahul sellega, mida nad koolis on õppinud. Selgus, et lapsed on saadava haridusega enam rahul (täiesti rahul 24%, keskmine hinnang 7,8) kui eluga õpilasena või kaaslastega. Kõigi kooliga seotud rahuloluhinnangute vahel esineb positiivne korrelatsioonseos. Rahulolu õpilasena seostub oluliselt tugevamalt rahuloluga õpituga (Pearsoni korrelatsioonikordaja 0,72; $p = 0,000$) ja vähem rahuloluga klassikaaslastega ($r = 0,39$; $p = 0,000$). Seega rahuloluhinnang õpilaseluga, mis on üldisema sisuga ja mitmetahulisem, peegeldab enam õpilaste arvamusi omandatud akadeemiliste teadmiste kui kaaslastega suhete kohta. Edasises analüüsis võtame vaatluse alla rahuloluhinnangu eluga õpilasena ja klassikaaslastega ning jätame välja rahulolu õpituga.

Koolikiusamise ja mure korral abi saamise hinnangud

Veidi enam kui pooled 6. klassi lastest on kogunud enda sõnul narrimist, kusjuures ligi neljandik rohkem kui kolmel korral kuus (joonis 2). 39 protsenti on kogunud löömist ning sama palju on neid, keda klassikaaslased on tõrjunud. Suur osa lastest (71%) on kogunud vähemalt ühte eespool mainitud kiusamise juhtumit küsitlusele eelnenud kuu jooksul (tabel 2). Umbes viiendik on kogunud ühte ning pooled kahte ja enam kiusamise episoodi. Poiste hulgas on tüdrukutega võrreldes veidi rohkem neid, kes on kogunud korduvat (vähemalt kaks juhtumit) kiusamist viimase kuu jooksul, kuigi see erinevus ei ole statistiliselt oluline.



Joonis 2. Laste hinnangud kiusamise kogemisele koolis viimase kuu jooksul (%).

Uuringus paluti lastel vastata küsimustele, kui võrd ta saab mure korral abi pereliikmetelt, õpetajatelt ja klassikaaslastelt. Tõlgendame neid kui abisaamise kindluse hinnanguid: näiteks nõustumine väitega, et mure korral saab vastaja klassikaaslastelt abi, tähendab seda, et vastajal võib olla varasem abi saamise kogemus, kuid tal on ka lootus vajaduse korral tulevikus klassikaaslastelt mure korral abi saada. Ootuspäraselt selgus, et pere on lapsele esmane emotsionaalset tuge pakkuv keskkond. Valdav enamik 6. klassi lastest (69%) nõustub täiesti, et pereliikmed tulevad talle probleemi korral appi (tabel 2). Viies on sellega peaaegu nõus. Iga kümnes laps saab enda hinnangul kodustelt vähe abi või ei saa seda üldse, st on madala abisaamise kindlusega. Laste hinnangul on koolikeskkonnas abi saamisega oluliselt kehvem olukord. 38 protsenti 6. klassi lastest nõustub täiesti, et õpetaja tuleb mure korral appi. Kaasõpilastelt saab kindlalt abi (st on väitega täiesti nõus) ligi kaks korda vähem lapsi (21%). Koolist abi saamise suhtes kriitiliste laste osakaal on perega võrreldes kordades suurem. Näiteks ei ole kolmandik lastest eriti veendunud õpetajatelt abi saamises. Ligi pooled (44%) ei nõustu üldse või nõustuvad natuke, et teised õpilased aitavad neid mure korral. Perelt, õpetajatelt ning õpilastelt abi saamise koondtunnuse järgi saavad ligi pooled lapsed abi vähemalt ühest keskkonnast, kusjuures 11 protsenti lastest nõustuvad täiesti, et neid aitavad mure korral nii vanemad, õpetajad kui ka klassikaaslased, st nende kindlustunne vajaduse korral abi saada on kõrge. Iga viies 6. klassi laps saab enda hinnangul vähe abi olulistelt teistelt, st neil on vähe lootust, et häda korral neil oleks keegi, kellega oma muret jagada.

Tabel 2. Laste hinnangud koolikiusamise kogemisele ning vanematelt, õpetajatelt ja õpilastelt abi saamisele vastaja soo järgi

Tunnused	Kõik lapsed % (N)	Poisid %	Tüdrukud %
<i>Koolikiusamine viimase kuu jooksul</i>			
Ei ole kiusatud	29 (277)	28	30
Kogunud 1 kord	18 (178)	17	20
Kogunud 2 või rohkem korda	53 (509)	55	50
<i>Pereliikmed aitavad, kui mul on mure</i>			
Täiesti nõus	69 (724)	68	70
Peaaegu nõus	20 (204)	21	19
Üldse mitte või natuke nõus	11 (117)	11	11
<i>Kui mul on koolis mure, siis õpetajad aitavad</i>			
Täiesti nõus	38 (385)	37	40
Peaaegu nõus	28 (278)	30	25
Üldse mitte või natuke nõus	34 (342)	33	35
<i>Kui mul on koolis mure, siis teised lapsed aitavad*</i>			
Täiesti nõus	21 (209)	17	24
Peaaegu nõus	35 (350)	33	37
Üldse mitte või natuke nõus	44 (441)	50	38
<i>Mure korral perelt, õpetajatelt ja õpilastelt abi saamine*</i>			
Saab abi vähemalt ühest keskkonnast	48 (448)	43	52
Saab enam-vähem abi	33 (309)	36	30
Saab vähe abi	19 (182)	21	18

* Tärniga tähistatud tunnuste puhul erinevad poiste ja tüdrukute vastused statistiliselt oluliselt Crameri V alusel ($p < 0,05$).

Üldiselt on tüdrukud abisaamise suhtes lootusrikkamad: nende hulgas on poistega võrreldes oluliselt rohkem neid, kes usuvad, et saavad mure korral abi. Suurim sugudevaheline erinevus ilmnes klassikaaslastelt abi saamise hoiakus, kus tüdrukud samuti näevad poistest rohkem mure korral klassikaaslastes abistajaid.

Koolikiusamise ja abisaamise hinnangute seosed rahuloluhinnangutega

Järgnevalt analüüsime, kuidas on seotud koolikiusamise ja abi saamise hinnangud rahuloluhinnangutega oma eluga õpilasena ja klassikaaslastega. Selleks koostasime neli kahefaktorilist dispersioonanalüüsi mudelit kummagi sõltuva tunnuse jaoks eraldi. Esimeses kolmes mudelis testisime koolikiusamise ja ühe abi saamise tunnuse (abi perelt, õpetajatelt või kaasõpilastelt) peamõjude ja koosmõju olulisust. Neljandas mudelis analüüsisime mõjusid kiusamise ja abisaamise koondtunnuse kohta. Tabelis 3 on esitatud iga mudeli puhul faktore pe- ja koosmõjud ning täismudeli kirjeldusvõime. Joonised 3–6 näitavad rahuloluhinnangute keskmiste väärtuste suurust koolikiusamise ja abisaamise tunnuse erinevate kategooriate korral. Kirjeldame tulemusi lähemalt mudelite kaupa.

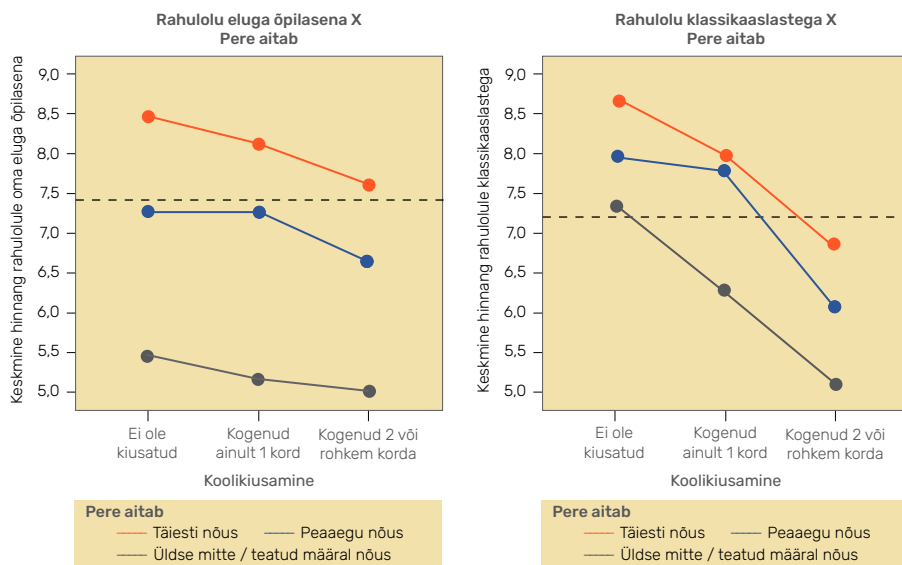
Tabel 3. Koolikiusamise ja abisaamise hinnangute seosed rahuloluhinnangutega (dispersioonanalüüs, F -statistikud ja kirjeldusvõime)

Mudelid	Pea- ja koosmõjud	Rahulolu eluga õpilasena	Rahulolu klassi-kaaslastega
Mudel 1	Koolikiusamine (peamõju)	4,51*	36,19***
	Pere aitab (peamõju)	67,98***	17,64***
	Koolikiusamine X Pere aitab (koosmõju)	0,27	0,47
	<i>Kirjeldusvõime</i>	0,19	0,19
Mudel 2	Koolikiusamine	7,64**	52,97***
	Õpetajad aitavad	70,35***	32,11***
	Koolikiusamine X Õpetajad aitavad	0,49	2,64*
	<i>Kirjeldusvõime</i>	0,20	0,22
Mudel 3	Koolikiusamine	6,47**	38,96***
	Õpilased aitavad	34,99***	42,96***
	Koolikiusamine X Õpilased aitavad	0,63	5,10***
	<i>Kirjeldusvõime</i>	0,13	0,26
Mudel 4	Koolikiusamine	1,71	37,19***
	Abi saamine (koondtunnus)	96,41***	53,12***
	Koolikiusamine X Abi saamise koondtunnus	0,54	5,19***
	<i>Kirjeldusvõime</i>	0,27	0,30

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Koolikiusamise ja perelt abisaamise hinnangute seosed rahuloluhinnangutega

Õpilaseluga rahulolu on seotud ülekaalukalt pereliikmetelt abi saamise hinnanguga, nõrk seos esineb ka koolikiusamisega (mudel 1). Kahe faktori koosmõju statistiliselt oluline ei ole. Joonisel 3 ilmneb, et perelt abi saamisega täielikult nõustunud lapsed hindavad kiusamise kogemuse olemasolust hoolimata rahulolu eluga õpilasena kõige kõrgemalt (keskmised hinnangud varieeruvad 0...10 skaalal 7,6 ja 8,4 vahel). Lapsed, kes enam-vähem nõustuvad väitega, et kodused aitavad, on andnud rahuloluhinnangu üldkeskmise lähedale (umbes 7,2); korduva kiusamise ohvritel on see mõnevõrra madalamal (6,7). Kõige madalamaid hinnanguid annavad õpilaselule perelt vähe või üldse mitte abi saavad lapsed, kelle keskmine rahuloluhinnang jääb 5–5,4 piiresse ehk üsna lähedale hädasoleva lapse olukorrale, viidates selgelt abivajadusele.



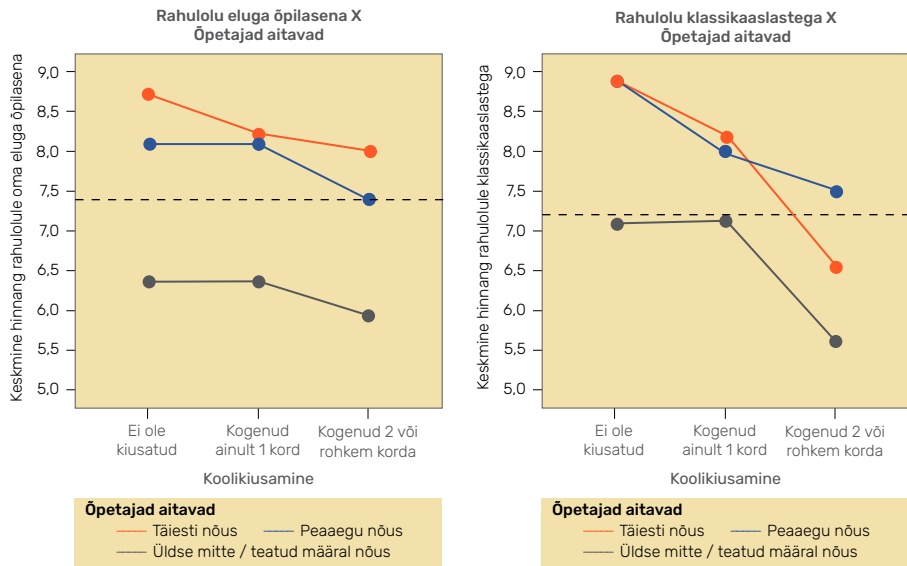
Joonis 3. Keskmine hinnang rahulolule eluga õpilasena ja klassikaaslastega koolikiusamise ja perelt abi saamise hinnangu järgi (mudel 1, punktiiriga on tähistatud kõigi vastajate keskmine hinnang 0...10 skaalal).

Rahulolu klassikaaslastega on tugevamalt seotud nii koolikiusamise kui ka perelt abisaamise hinnanguga. Mõlema koosmõju ei osutunud ka siin oluliseks. Selgub, et klassikaaslastega on üle keskmise rahul lapsed, keda ei ole kiusatud. Kõige enam on rahul need lapsed, kes on perelt abi saamises kindlad ja ei ole kogenud kiusamist (keskmine rahulolu skoor kõige kõrgeim – 8,7). Ka pereliikmetelt alati või peaaegu alati abi saavad lapsed, keda on korra kiusatud,

annavad kaasõpilastele üsna kõrgeid rahuloluhinnanguid. Seevastu korduva kiusamise ohvrid on hinnanud rahulolu klassikaaslastega oluliselt madalamalt. Nende hinnangute keskmine väärtus varieerub 6,8-st perepoolse abiga täiesti nõustunudel kuni 5,1-ni abi vähe või osaliselt saavatel lastel.

Koolikiusamise ja õpetajatelt abi saamise hinnangute seosed rahuloluhinnangutega

Mudel 2 demonstreerib õpetajatelt saadud abi olulist seost 6. klassi laste *rahuloluhinnanguga eluga õpilasena*. Lapsed, kes usuvad õpetajate valmidusse neile mure korral appi tulla, hindavad oma elu õpilasena tunduvalt paremaks (hari-likult üle üldkeskmise) kui need lapsed, kes saavad õpetajatelt pigem vähe abi või ei saa üldse (joonis 4). Koolikiusamise kogemine on samuti statistiliselt oluline mõjutegur, ent selle seos õpilaselu kohta antud hinnanguga on tagasihoidlik. Lapsed, kes on kogunud kiusamist kaks või enam korda viimase kuu aja jooksul, on keskmiselt vähem rahul eluga õpilasena kui need, keda ei ole kiusatud või kes on seda vaid korra kogunud.

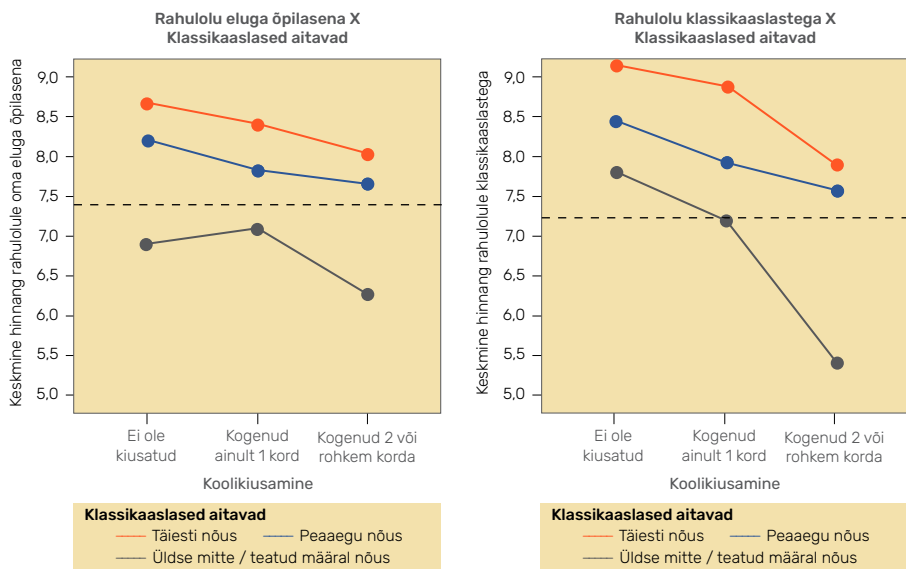


Joonis 4. Keskmine hinnang rahulolule eluga õpilasena ja klassikaaslastega koolikiusamise kogemise ja õpetajatelt abi saamise hinnangu järgi (mudel 2, punktiiriga on tähistatud kõigi vastajate keskmine hinnang 0...10 skaalal).

Klassikaaslastega rahulolu mudelis on olulised nii pea- kui ka koosmõjud. Lapsed, kes ei ole kiusamist kogunud ning on kindlad õpetajalt abi saamises, annavad kõrgeima klassikaaslastega rahulolu hinnangu. Kuid ka need õpetajalt kindlalt või enamasti abi saavad lapsed, keda on viimase kuu jooksul korra kiusatud, on kaaslastega üsna rahul (keskmine umbes 8). Samas korduvalt kiusatud, kelle õpetajalt abisaamise kindlustunne ei ole kõrge, on ka klassikaaslastega vähem rahul. Nende laste keskmine rahuloluhinnang jääb oluliselt alla üldkeskmise, eriti korduvalt kiusatud ja õpetajatelt vähe või üldse mitte abi lootvatel lastel (5,6).

Koolikiusamise ja kaasõpilastelt abi saamise hinnangu seosed rahuloluhinnangutega

Mudel 3 selgub, et koolikiusamine ning eelkõige klassikaaslastelt probleemi korral abi saamine on peamõjudena oluliselt seotud laste hinnanguga *rahulolule eluga õpilasena* (tabel 3). Kaasõpilastelt üldiselt abi saavad lapsed (vastanud „täiesti nõus“ või „peaaegu nõus“) on oma õpilaseluga üsna rahul – nende hinnangute keskmised ületavad 7,4 ehk kõigi 6. klassi laste keskmise hinnangu piiri (joonis 5). Kaaslastelt mure korral vähe või üldse mitte abi saavad lapsed, eriti need, keda on korduvalt kiusatud, on õpilaseluga oluliselt vähem rahul.



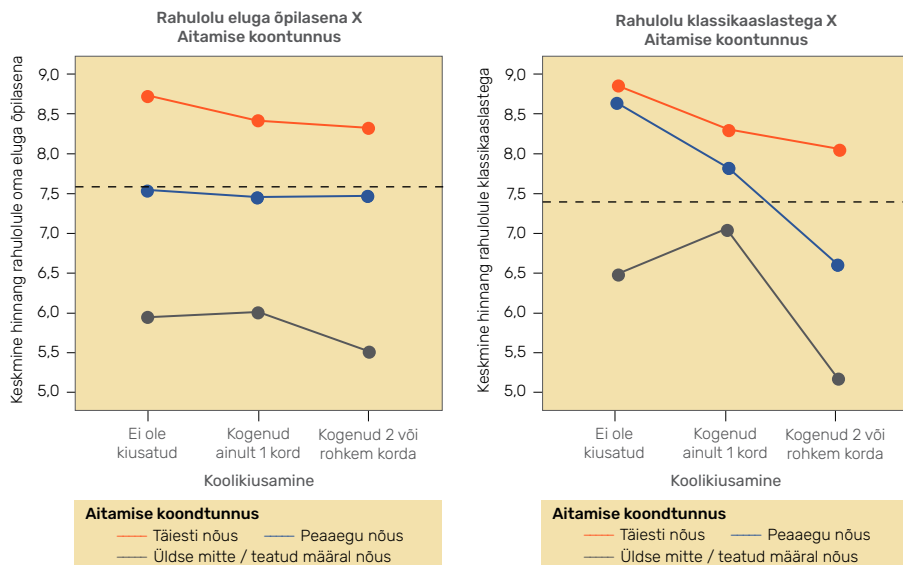
Joonis 5. Keskmine hinnang rahulolule eluga õpilasena ja klassikaaslastega koolikiusamise kogemise ja klassikaaslastelt abi saamise hinnangu järgi (mudel 3, punktiiriga on tähistatud kõigi vastajate keskmine hinnang 0...10 skaalal).

Klassikaaslastega rahulolu mudel toob ilmekalt esile faktorite pea- ja koosmõjud. Lapsed, kes on kindlad kaaslaste abile ega ole kiusamise ohvrid, on andnud pea-aegu maksimumilähedase rahuloluhinnangu klassikaaslaste suhtes (9,2 punkti 10-st). Ka need kiusamist mitte kogenud lapsed, kes vähem loodavad kaaslaste abile, on hinnanud klassikaaslaste üsna kõrgelt (keskmise 7,8–8,4). Kõige madalam skoor on korduvalt kiusatud lastel, kelle kindlus kaaslastelt abi saada on madal (5,4). Teisiti öeldes, on lapsed kaasõpilastega rahul siis, kui kaaslasted ei kiusa, ükskõik kas nende abile saab mure korral loota või mitte. Kaaslastega rahulolu püsib suhteliselt kõrge ka siis, kui mõni õpilane küll kiusab, kuid klassis leidub keegi, kelle abile saab loota. Kuid niipea kui kiusamiskogemus on korduv ja kindlustunne kaaslastelt abi saamiseks on madal või puudub, langeb rahuloluhinnang kardinaalselt.

Koolikiusamise ja olulistelt teistelt abi saamise koondhinnangu seosed rahuloluhinnangutega

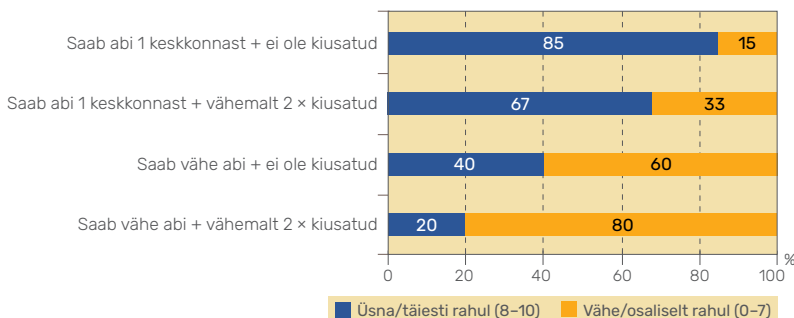
Mudel 4 analüüsisime rahuloluhinnangute seoseid koolikiusamise koondhinnangu ja perelt, õpetajatelt ning õpilastelt abi saamise koondtunnusega. Sarnaselt eelnevate mudelitega oli mure korral abi saamine oluliselt seotud *õpilaseluga rahuloluga*. Samas ei ole koolikiusamine peamõjuna ning kummagi faktori koosmõju statistiliselt olulised. Jooniselt 6 selgub, et need lapsed, kes saavad mure korral vähemalt ühest allikast tulevale abile loota, on oma eluga õpilasena väga rahul. Keskmiselt abile lootvad lapsed hindavad rahulolu eluga õpilasena üsna keskpäraseks – nende hinnangute keskmine väärtus on pisut alla üldkeskmise. Seevastu madala abilootusega laste keskmine skoor jääb umbes kahe punkti võrra madalamaks kui kõigi vastajate keskmine hinnang, olles selge ohuilming lapse füüsilisele ja vaimsele tervisele.

Klassikaaslastega rahulolu prognoosivas mudelis on statistiliselt olulised kõik pea- ja koosmõjud. Jooniselt 6 on näha, et vähemalt ühe kindla abiallika olemasolul on lapsed koolikiusamise kogemusest hoolimata kaasõpilastega väga rahul. Keskmiselt abile lootvad lapsed on klassikaaslastega vähem rahul siis, kui kiusamist esineb korduvalt. Madala abilootusega laste rahuloluhinnangud jäävad üldkeskmisest madalamaks, kuid eriti madal on see korduva kiusamise ohvritel.



Joonis 6. Keskmise hinnangu rahulolule eluga õpilasena ja klassikaaslastega koolikiusamise kogemise ja olulistelt teistelt abi saamise hinnangu järgi (mudel 4, punktiiriga on tähistatud kõigi vastajate keskmine hinnang 0...10 skaalal).

Joonisel 7 on esitatud klassikaaslastega rahuloluhinnangute protsentjaotused kiusamise ja abi saamise hinnangute järgi. Visuaalse selguse mõttes oleme jätnud joonisel välja kiusamise ja abisaamise koostunnuse keskmised väärtused. Tulemustest ilmneb, et 85 protsenti lastest, keda ei ole kiusatud ja kes saavad abi vähemalt ühest allikast (perelt, õpetajalt või klassikaaslastelt), on klassikaaslastega üldiselt rahul (valinud skaalapunkti 8–10). Küllalt kõrge on rahul olevate laste osakaal ka nende seas, keda on korduvalt kiusatud, kuid kes on kindlad mure korral abi saamises (67%). Samas laste hulgas, kelle abisaamise kindlus on madal ja kes on sagedase kiusamise ohvrid, on 80 protsenti kaaslastega vähem rahul (valinud skaalapunkti 0–7).



Joonis 7. Klassikaaslastega rahuloluhinnangud koolikiusamise kogemise ja abi saamise koostunnuse järgi (%).

Kokkuvõttes näitas analüüs, et kõige enam on rahulolu eluga õpilasena seotud kindlusega saada mure korral abi vanematelt ja õpetajatelt, vähem kindlusega saada abi klassikaaslastelt. Rahulolu õpilaseluga on vähem seotud koolikiusamise hinnanguga, kuigi korduvat kiusamist kogunud on klassikaaslastega vähem rahul kui kiusamist üks kord või üldse mitte kogunud lapsed. Ehkki abi saamise kindluse ja koolikiusamise hinnangu koosmõju ei osutunud õpilaseluga rahulolu prognoosimisel statistiliselt oluliseks, selgub tendentsina, et kõrge abisaamise kindlusega lapsed, keda on sageli kiusatud, on oma eluga õpilasena siiski rohkem rahul kui need kiusamise ohvrid, kes abile ei looda. Klassikaaslastega rahulolu on seotud nii koolikiusamise hinnangu kui ka vanematelt, aga eriti õpetajatelt ja õpilastelt abi saamise kindlusega. Tulemustest selgus ilmekalt, kuidas kõrge abisaamise kindlusega lapsed võivad klassikaaslastega rahule jääda ka siis, kui neid kiusatakse. Samas need korduva kiusamise ohvrid, kes abile eriti loota ei saa, on klassikaaslastega oluliselt vähem rahul.

Arutelu

Siinses artiklis analüüsisime, kuidas koolikiusamise ning perelt, õpetajalt ja kaasõpilastelt abisaamise hinnang seostub 6. klassi laste rahuloluga eluga õpilasena ja klassikaaslastega. Tulemused kinnitasid taas, et koolikiusamine on Eestis tõsine probleem. Arvukas osa 6. klassi lastest on kogunud enda sõnul viimase kuu aja jooksul vähemalt ühel korral kiusamist (71%), iga teine korduvalt. See näitab, et paljude laste jaoks on kool ebatavaline koht, eriti siis, kui lapsel puudub vanemate, õpetajate ja klassikaaslaste turvavõrgustik, kelle abile saab mure korral loota.

Analüüsist ilmnes, et primaarne toetusallikas on lapsele pere – suur osa uuritud lastest saab mure korral abi pereliikmetelt. Seevastu õpetajate roll abistava isikuna on pigem tagasihoidlik. Veidi enam kui kolmandik 6. klassi lastest saab enda hinnangul kindlalt õpetajalt abi, kui koolis ilmneb mõni mure. Kaasõpilastelt abi saamine on veelgi vähem levinud praktika: umbes viiendiku õpilaste vastustest selgus piiratud võimalus (vähene kindlustunne) saada mure korral abi vanematelt, õpetajatelt ja õpilastelt.

Meie hüpotees, et koolikiusamist kogunud õpilased, kes usuvad, et nad saavad mure korral teistelt õpilastelt, õpetajatelt või perelt abi, on oma eluga õpilasena ja klassikaaslastega rohkem rahul nendest kiusatutest, kes teiste abile loota ei saa, leidis kinnitust. Tulemused näitasid, et abi saamine kodust ja koolist on seotud rahuloluga eluga õpilasena. Õpilaseluga olid enam rahul need lapsed, kes said abi eelkõige vanematelt ja õpetajatelt. Abistav õpetaja on lastele märk hoolimisest, usaldusest ja turvalisusest koolis. Lapsed, kes tajuvad õpetajaid hoolivate ja toetavatena, tunnevad suuremat meeldivust kooli suhtes (Hallinan,

2008). Nende sotsiaalsed oskused ja akadeemilised saavutused on paremad kui õpetajate toetust mitte tunnetavatel lastel (Malecki & Demaray, 2003; OECD, 2019). Kui koolis puudub kiusamine ja koolipere liikmete vahel on head suhted, siis näib kool õpilastele turvalise ja heaolu loova keskkonnana (Flores-Verduzco *et al.*, 2020; Kutsar *et al.*, 2019) ning nende hinnang oma õpilaselule on positiivne. Vanemate hoolimine ja tugi on alusraamiks hakkamasaamisel koolis ning võib kompenseerida lünki abi saamisel õpetajatelt ja kaasõpilastelt muret tekitavates olukordades (nt ebaõiglane kohtlemine või agressiivsus) (Soo & Kutsar, 2019). Sotsiaalsete suhete tähtsus ilmnes ka teise uuringus kasutatud kooli heaolu indikaatori puhul – rahulolu kaasõpilastega. Erinevalt õpilaseluga rahulolust põimusid siin abi saamise ja kiusamise kogemise seosed. Rohkem olid kaasõpilastega rahul lapsed, kes olid vanematelt, õpetajatelt ning eelkõige kaasõpilastelt abi saamises kindlad hoolimata sellest, kas neid kiusati või mitte. Negatiivselt hindasid kaasõpilasi aga lapsed, keda kiusati korduvalt ning kelle abistav ja toetav võrgustik oli nende hinnangul peaaegu olematu. Selliseid lapsi – neid võib nimetada ka hädasolevateks – on kõikidest uuritud 6. klassi lastest 13 protsenti. Järgnevalt pakume seletuse, miks abi saanud kiusatud on kaaslastega rohkem rahul kui need, kes teiste abi (eriti) ei koge.

Võib eeldada, et kaaslastelt ja täiskasvanutelt abi saamine etendab kaitsvat ja heaolu stabiliseerivat rolli olukorras, kus inimene on kogunud heaolu kahandavat sündmust (Cummins, 2010). Abistavate suhete olemasolu kodus ja koolis annab lapsele kindlustunde, et ebameeldiva sündmuse korral on tal keegi, kelle poole mures pöörduda. Ühest küljest kätkeb kiusamiskäitumine kannatanu suhtes võimu näitamist ja tõrjumist eakaaslaste hulgas, kahandades kiusatava enesehinnangut (Estévez *et al.*, 2009; Horton, 2011; Huitsig *et al.*, 2012). Teisest küljest võivad kiusatud võtta omaks ohvri rolli ja hakata sellekohaselt ka käituma, näiteks teistest õpilastest eemale hoidma. Samas toetavate suhete olemasolu aitab kiusataval vältida ohvri rolli (Huitsig *et al.*, 2012) ja kiusamisega toime tulla ning tunda ennast jätkuvalt hinnatud ja toreda kaaslasena. Klassikaaslaste abi tõendab kiusamise ohvrile, et kõik õpilased ei poolda kiusajate käitumist tema suhtes ja on neid, kes on tema poolel. Kindlustunne, et kellegi tugi on olemas, toimib välise ressursina kiusamiskogemusega toimetulekul ning aitab säilitada (või isegi tõsta) toetavate klassikaaslaste mainet kiusatu silmis.

Ent lähedaste, usalduslike ja toetavate suhete ebapiisavus muudab lapse haavatavaks väliste ohtude ees, milleks on ka koolikiusamine. Kiusamise ohvritel on tõrjumise või enesestigma tõttu eriti suur risk tõmbuda omaette (Adams & Lawrence, 2011; Murgui & Musitu, 2009). Lapsed ja noored, kellel usaldusisikud puuduvad, muutuvad üksildaseks ega ole oma eluga rahul (Adams & Lawrence, 2011; Estévez *et al.*, 2009; Kong & You, 2013; Suldo & Huebner, 2006); samuti ei ole nad rahul kooli ega klassikaaslastega. Halvim

on olukord kiusamise korral klassis, kus valitseb vaikimiskultuur, kus ei ole kombeks toimunust rääkida, kuna puudub veendumus, et õpetajad suudaksid aidata (Beilmann, 2017; MacDonald & Swart, 2004; Oliver & Candappa, 2007; Thomson & Gunther, 2008). Lootust õpetaja abile kahandavad olukorrad, kus õpetajale jäävad kiusamissituatsioonid märkamata või ta küll märkab, kuid jätab neile ajapuudusel või oskamatusel reageerimata. Just selliseid põhjusi nimetasid 12-aastased Eesti lapsed rühmaintervjuudes (Kutsar *et al.*, 2019). Nõrdimus kiusamisjuhtumite tähelepanuta jätmise pärast võib olla üks põhjuseid, miks kiusamisest kellelegi rääkima ei minda (Beilmann, 2017), st vaikimiskultuuri säilimisse panustatakse mitmelt poolt. Nii jääb vajalik abi saamata ning kaob usk kooli kui turvalisse, hoolivasse ja sõbralike kaaslastega keskkonda. Kui laps ei julge kiusamise korral abi saamisele isegi loota, siis on üksnes ootuspärane, et tema rahulolu eluga õpilasena ning klassikaaslastega on vähene. Selleks, et koolis kiusamist kogevate õpilase rahulolu õpilasena ei langeks väga madalale, on seega äärmiselt oluline, et last ümbritseks tugivõrgustik ning ta ei kaotaks usku sellesse, et kiusamise korral on võimalik koolis ja kodus abi saada.

Kokkuvõtvalt kahandab koolikiusamine õpilaselu ja kaasõpilastega seotud rahulolu ning olulistelt inimestelt abi saamine omakorda suurendab seda. Siinne uuring näitas vanemate, kaasõpilaste ning eriti õpetajate abi olulisust kooli ja klassikaaslastega rahulolutunde kujunemisel eriti kiusamiskogemusega õpilaste puhul. Õpetajad on võtmeisikud sõbraliku ja võrdsust väärtustava koolikultuuri loomisel. Nemad saavad kujundada kiusamist taunivat suhtumist klassiruumis ja koolis laiemalt, märgata abivajavaid ning kaasata vajaduse korral vanemaid ja spetsialiste kiusamise ennetamiseks ning lahendamiseks. Toetav ja turvaline õpikeskkond, mille toimimisse panustavad nii lapsed, õpetajad kui ka vanemad, aitab luua heaolu koolis.

Piirangud

Lõpetuseks soovime juhtida tähelepanu mõningatele piirangutele selle uuringu tulemuste tõlgendamisel. Esiteks tuleb rõhutada, et tegemist on rahvusvaheliselt harmoniseeritud mõõtevahendiga kogutud andmestikuga, milles on koolikiusamisele pühendatud vaid väike osa. Nii näiteks ei ole ühekordne kiusamine viimase kuu jooksul Olweuse (1991) definitsiooni järgi kiusamine, kuid samas me ei tea kasutatud andmestiku puhul, kas raporteeritud ühekordne kiusamine oli tõepoolest ainukordne sündmus või üks juhtum pikema aja jooksul korduvatest. Mitmeti tõlgendatavaks jääb ka abisaamise hinnang, mida ankeedis mõõdeti nõustumise skaala abil. Ühelt poolt võib hinnang abi saamisele põhineda senisel kogemusel (on või ei ole varem abi saanud), teiselt poolt olla tulevikku vaatav: abisaamise väitega nõustumine väljendab

kindlust ka tulevikus abi saada („saan mure korral abi...“ võib grammatiliselt olla tõlgendatav tulevikuvormina). Eraldi tuleb märkida, et analüüsis kasutatud abi saamise tunnus ei olnud otseselt seotud kiusamise kogemisega. Samas võib eeldada, et kui lapsele esitatakse väide „kui mul on koolis mure, siis teised lapsed / õpetajad aitavad mind“, siis iseäranis just kiusamise ohvrile seostub see kiusamise ja sellega, kas ta on kiusamise korral abi saanud.

Teiseks, uuring keskendub 6. klassi lastele, mistõttu ei pruugi selle tulemused olla üks ühele laiendatavad palju noorematele või vanematele õpilastele. On vägagi tõenäoline, et seosemustrid ja -suunad kehtivad ka teistes vanuserühmades, kuid näiteks kiusamise ohvriks langenud õpilaste hulk või kiusamise iseloom võib olenevalt laste vanusest oluliselt varieeruda. Samas on uuringu väärtuseks kindlasti see, et 6. klassi Eesti õpilaste suhtes oli uuringu valim esinduslik ning võimaldab seega usaldusväärset hinnata nende hädas olevate 6. klassi laste hulka, kes raporteerivad koolikiusamist ning puudulikku abi saamist õpetajatelt, kaasõpilastelt ja pereliikmetelt.

Kolmandaks, sinne analüüs peegeldab artikli autorite tõlgendusi ja seisukohti koolikiusamise teemal, mida tuleks samaealiste õpilastega konsulteerida. Oleme kindlad ka koolikiusamise temaatika edasiuurimise vajalikkuses. Lähtudes laste ja lapsepõlveuuringute kaasaegseimatest metodoloogiatest, võiks järgnev mõõtevahend olla lastega eelnevalt konsulteeritud (Gaches & Gallagher, 2019) või välja töötatud ja läbi viidud koostöös lastega (Bradbury-Jones & Taylor, 2015).

Tänusõnad

Artikli valmimist on toetanud Eesti Teadusagentuur (PRG700).

Kasutatud kirjandus

- Adams, F. D., & Lawrence, G. J. (2011). Bullying victims: The effects last into college. *American Secondary Education*, 40(1), 4–13.
- Adams, F. D., Lawrence, G. J., & Schenck, S. (2008). A survey on bullying: Some reflections on the findings. *NASCD News & Notes*, 8, 1–7.
- Barzilay, S., Brunstein-Klomek, A., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., Balazs, J., Keresztesy, A., Brunner, R., Kaess, M., Bobes, J., Saiz, P., Cosman, D., Haring, C., Banzer, R., Corcoran, P., Kahn, J.-P., Postuvan, V., Podlogar, T., Sisask, M., Värnik, A., & Wasserman, D. (2017). Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in Europe: A 10-country study. *Journal of Adolescent Health*, 61(2), 179–186. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.02.002>

- Beilmann, M. (2017). Dropping out because of the others: Bullying among the students of Estonian vocational schools. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1139–1151. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251302>
- Beilmann, M., & Espenberg, K. (2016). The reasons for the interruption of vocational training in Estonian vocational schools. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(1), 87–101. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1117520>
- Blosnich, J., & Bossarte, R. (2011). Low-level violence in schools: Is there an association between school safety measures and peer victimization? *Journal of School Health*, 81, 107–113. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00567.x>
- Bradbury-Jones, C., & Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: Challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>
- Brunstein-Klomek, A., Barzilay, S., Apter, A., Carli, V., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., Hadlaczky, G., Balazs, J., Keresztesy, A., Brunner, R., Kaess, M., Bobes, J., Saiz, P. A., Cosman, D., Haring, C., Banzer, R., McMahon, E., Keeley, H., Kahn, J. P., Postuvan, V., Podlogar, T., Sisask, M., Värnik, A., & Wasserman, D. (2019). Bi-directional longitudinal associations between different types of bullying victimization, suicide ideation/attempts, and depression among a large sample of European adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 209–215. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12951>
- Cummins, R. A. (2010). Subjective wellbeing, homeostatically protected mood and depression: A synthesis. *Journal of Happiness Studies*, 11, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9167-0>
- D’Esposito, S. E., Blake, J., & Riccio, C. A. (2011). Adolescents’ vulnerability to peer victimization: Interpersonal and intrapersonal predictors. *Professional School Counseling*, 14, 299–309. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2011-14.299>
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2008). Early adolescents school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17, 853–870. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00458.x>
- Espenberg, K., Beilmann, M., Rahn, M., Reincke, E., & Themas, E. (2012). *Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes*. Tartu: Tartu Ülikool, RAKE.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 473–483. <https://doi.org/10.1007/BF03178762>
- Flores-Verduzco, G. R., Fraijo-Sing, B. S., & Tapia-Fonllem, C. O. (2020). School environment as a mediating variable between family support and social wellbeing in high school students. *International Journal of Emotional Education*, 12(2), 26–40.
- Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-year-olds’ perception of bullying: Definitions, reasons for victimisation and experience of adults’ response. *Education Studies*, 34, 105–117. <https://doi.org/10.1080/03055690701811149>
- Frisén, A., Jonsson, A.-K., & Persson, C. (2007). Adolescents’ perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42, 749–761.

- Gaches, S., & Gallagher, M. (2019). Children as research consultants: The ethics and rights of no research about them without consulting with them. Teoses J. Murray, B. Blue Swadener, & S. Kylie (toim), *The Routledge international handbook of young children's rights* (lk 484–503). London: Routledge.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Ben-Arieh, A., Savahl, S., & Tiliouine, H. (2019). Children's perspectives and evaluations of safety in diverse settings and their subjective well-being: A multi-national approach. *Applied Research in Quality of Life*, 14(2), 309–334. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9594-3>
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271–283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>
- Horton, P. (2011). School bullying and social and moral orders. *Children & Society*, 25, 268–277. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00377.x>
- Huitsig, G., Veenstra, R., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2012). "It must be me" or "It could be them?": The impact of the social network position of bullies and victims on victims' adjustment. *Social Networks*, 34, 379–386. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2010.07.002>
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M., & Barnekow, V. (Eds.). (2016). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, 7. WHO.
- Kong, F., & You, X. (2013). Loneliness and self-esteem as mediators between social support and life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 110, 271–279. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9930-6>
- Kutsar, D., & Kasearu, K. (2017). Do children like school – crowding in or out? An international comparison of children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 80, 140–148. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.052>
- Kutsar, D., Raid, K., & Soo, K. (2018). International survey of children's well-being – an opportunity to develop child-centred statistics. *Quarterly Bulletin of Statistics Estonia*, 1, 21–28.
- Kutsar, D., & Soo, K. (2020). Eesti noorte subjektiivne heaolu ja agentsus. Teoses A.-A. Allaste, R. Nugin (toim), *Noorteseire aastaraamat 2019–2020: Noorte elu avamata küljed* (lk 7–24). Tallinn: Eesti Noorsootöö Keskus, Tallinna Ülikool.
- Kutsar, D., Soo, K., & Mandel, L.-M. (2019). Schools for well-being? Critical discussions with schoolchildren. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 49–66.
- Kutsar, D., Soo, K., Strózik, T., Strózik, D., Grigoraş, B., & Bălăţescu, S. (2019). Does the realisation of children's rights determine a good life in eight-year-olds' perspectives? A comparison of eight European countries. *Children Indicators Research*, 12, 161–183. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9499-y>
- Lawrence, G. J., & Adams, F. D. (2006). For every bully there is a victim. *American Secondary Education*, 35, 66–71.

- MacDonald, H., & Swart, E. (2004). The culture of bullying at a primary school. *Education as Change*, 8, 33–55. <https://doi.org/10.1080/16823200409487090>
- Mackay, G. J., Carey, T. A., & Stevens, B. (2011). The insider's experience of long-term peer victimisation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21, 154–174. <https://doi.org/10.1375/ajgc.21.2.154>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, 231–252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Mark, L., Sisask, M., Vaikma, J., Värnik, P., & Värnik, A. (2015). *Kiusamine koolis. Uuringu raport*. Külastatud aadressil http://suicidology.ee/wp-content/uploads/2017/03/UURINGU-KIUSAMINE-KOOLIS-RAPORT_II.pdf.
- Mark, L., Värnik, A., & Sisask, M. (2019). Who suffers most from being involved in bullying – bully, victim, or bully-victim? *Journal of School Health*, 89(2), 136–144. <https://doi.org/10.1111/josh.12720>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Oliver, C., & Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of 'telling'. *Oxford Review of Education*, 33, 71–86. <https://doi.org/10.1080/03054980601094594>
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 1301–1313. <https://doi.org/10.2307/1128488>
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. Teoses D. Pepler & K. Rubin (toim), *The development and treatment of childhood aggression* (lk 411–448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. Teoses J. Juvonen, & S. Graham (toim), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (lk 3–20). New York, NY: The Guilford Press.
- Qvortrup, J. Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (Eds.). (1994). *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. Aldershot, Brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sydney: Avebury.
- Rees, G., & Main, G. (Eds.). (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013–14*. York, UK: Children's Worlds Project (ISCIWeB).
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (Eds.), (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016–19*. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCIWeB). Külastatud aadressil <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/08/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>.

- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: A two-year follow up. *Aggressive Behaviour*, 24, 205–218.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J)
- Siyahhan, S., Aricak, O. T., & Cayirdag-Acar, N. (2012). The relation between bullying, victimization, and adolescents' level of hopelessness. *Journal of Adolescence*, 35, 1053–1059. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.011>
- Soo, K., & Kutsar, D. (2019). Minu lapsepõlve õnn' ja õnnetus' seoses hariduse ja õppimisega: Üliõpilaste mälestusi kooliajast. *Mäetagused*, 74, 99–124.
https://doi.org/10.7592/MT2019.74.soo_kutsar
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179–203.
<https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>
- Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). 'She is not actually bullied': The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behaviour*, 29, 134–154.
<https://doi.org/10.1002/ab.10045>
- Thomson, P., & Gunter, H. (2008). Researching bullying with students: A lens on everyday life in an 'innovative school'. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 185–200. <https://doi.org/10.1080/13603110600855713>
- Thornberg, R. (2011). 'She's weird!' – The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society*, 25, 258–267.
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47, 311–327. <https://doi.org/10.1002/pits.20472>
- Tooding, L.-M. (2015). *Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Treial, K. (2016). KiVa kiusamisvastase programmi prooviuuring Eestis: kaheaastase klaster-randomiseeritud kontrollkatse tulemused. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 191–222. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.08>

A problem shared is a problem halved: satisfaction with classmates and life as a student among the children who have experienced bullying at school

Mai Beilmann^{a1}, Kadri Soo^a, Dagmar Kutsar^a

^a*Institute of Social Studies, University of Tartu*

Summary

Every child has a right to feel safe at school; however, many children experience bullying more or less regularly and feel unsafe at school. A feeling of safety is a fundamental human right and the source of children's subjective well-being (González-Carrasco *et al.*, 2019; Kutsar *et al.*, 2019). Furthermore, when children perceive school as a safe place, they enjoy going to school a lot more (Kutsar & Kasearu, 2017). On the other hand, bullying at school uncovers the risk of deteriorating mental and physical well-being and learning outcomes (Erath *et al.*, 2008). This article aims to attest that the perceived aid from parents, teachers and other students can relieve the adverse effects of bullying and help maintain satisfaction with different aspects of school life.

According to Olweus (1991), bullying is often defined as repeated aggression towards another person who is perceived as weaker and less able to defend himself or herself from the aggressor. This definition outlines the critical components of bullying: victims are regularly exposed to negative actions from one or more other students; there is intent to cause distress or harm the victim; and a power imbalance often exists (Blosnich & Bossarte, 2011). Studies have revealed that about one-fifth of school students in Estonia suffer because of bullying (Mark *et al.*, 2015; Treial, 2016). In international terms, Estonia is one of the countries where the proportion of children who have experienced bullying at school is above average (Inchley *et al.*, 2016; Rees & Main, 2015). Estonian schoolchildren mainly experience non-physical bullying, such as laughing at them, ridiculing them, disparaging their appearance, making fun of them, spreading rumours and being excluded from the group (Mark *et al.*, 2015).

Bullying has a significant impact on students' well-being, and it is expected to lead to lower satisfaction with school and life in general. This article studies the relationship between bullying, belief in receiving help from significant

¹ Institute of Social Studies, University of Tartu, Lossi 36, Tartu, 51003 Estonia; mai.beilmann@ut.ee

others, satisfaction with life as a student and satisfaction with classmates. It is known that the support of classmates (Huitsig *et al.*, 2012) and the opportunity to share their burden with someone (Siyahhan *et al.*, 2012) help victims of bullying. Therefore, it can be assumed that students who experience not only bullying but also support from classmates, teachers or family members, are more satisfied with their school life than bullied students who do not have such support. The existence of supportive relationships is one of the factors that could relieve some of the negative consequences of bullying. Therefore, we tested the hypothesis that students who have experienced bullying but can rely on help from significant others (classmates, teachers or family members) are more satisfied with their lives as students and with their classmates than those who cannot rely on help from others.

Method

We used the third wave data of the International Children's Worlds study from Estonian 6th graders ($N = 1079$). Cluster sampling of schools was based on national education statistics by sex, age, type of school and region of children attending school. The sample is representative of 6th grade children in Estonia. The questionnaire was administered in Estonian and Russian. The number of boys and girls in the sample were roughly equal.

In order to measure children's satisfaction with the different dimensions of school life, children were asked to assess items such as "Your life as a student", "Other children in your class", and "Things you have learned at school" on an 11-point scale. In order to gain information about their bullying experience, children were asked how often, in the last month, they had been "Hit by other children in your school (not including fighting or play fighting)", "Called unkind names by other children in your school" and "Left out by other children in your class". The scale enabled us to indicate whether bullying had occurred "never", "once", "two or three times", or "more than three times". Children's perception of relationships with family members, teachers and peers at school were assessed with three individual items, such as "If I have a problem, people in my family will help me", "If I have a problem at school, my teachers will help me" and "If I have a problem at school, other children will help me". Children rated the items on a 5-point scale.

Results and discussion

The results reaffirmed our belief that school bullying is widespread in Estonian schools, with 71% of respondents reporting that they had experienced bullying at least once in the last month and every second child had been repeatedly bullied. It means that school can be an unsafe place for many children, especially when there is no supportive network of teachers, classmates or family members. Most of the children in our sample rely on help from their families in cases of concern. However, only less than a third of 6th graders assess that they always can receive help from teachers when they have some worries at school. The belief in receiving help from classmates is even rarer. About one-fifth of 6th graders have a weak support network – their responses revealed a limited reliance on help from parents, teachers and students in cases of concern.

A two-way analysis of variance (ANOVA) revealed that satisfaction with 'life as a student' is predominantly related to the confidence in help received in cases of concern from parents and teachers, and to a lesser extent, from classmates. Satisfaction with life as a student is less strongly related to the experience of school bullying, although victims of repeated bullying are less satisfied with their life as a student than children who have experienced bullying once or not at all. Interaction of receiving help and bullying was not statistically significant in predicting satisfaction with life as a student. However, there is a tendency that victims of repeated bullying are less satisfied with their life as a student than children who have not experienced bullying. Satisfaction with classmates is affected by both experiencing bullying at school and confidence in receiving help from significant others (especially from teachers and classmates). The results clearly demonstrated that frequently bullied children who feel that they can receive help from significant others (teachers, classmates, parents) if there is a concern, are still on average more satisfied with their classmates than those bullying victims who have not received any help. At the same time, those victims of repeated bullying who felt being left alone with their concern were dissatisfied with their classmates. Therefore, children who can rely on help from significant others can be content with their classmates even when they are bullied.

As supportive relationships are so important in relieving some of the negative effects of school bullying (see also Huitsig *et al.*, 2012; Siyahhan *et al.*, 2012), children with weak support networks (that is, with limited reliance on receiving help from parents, teachers and classmates in case of problems) need special attention. The lack of close, trusting, and supportive relationships leaves a child vulnerable to threats, such as bullying at school. About one-fifth of Estonian 6th graders are in such a vulnerable position.

To summarise, experiencing bullying reduces the satisfaction with life as a student and with classmates, whereas receiving help from significant others increases satisfaction with these aspects of school life. In addition, receiving help acts as a regulating factor which helps, to some extent, buffer the negative effects of bullying.

Keywords: bullying, children, school satisfaction