

# Draamaohjelman vaikutus oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja kiusaamiskokemuksiin alakoulussa

Draamamenetelmiä käytetään yleisesti lasten terveyden edistämisen ohjelmissa. Kuitenkin näytöt menetelmien vaikuttavuudesta ovat vähäiset. Tässä artikkelissa kuvataan koulussa toteutetun draamaohjelman vaikutuksia 4.–5.-luokkien (keski-ikä 10,4 vuotta) oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja koulukiusaamiskokemuksiin. Oppilaat (N=190) rekrytoitiin kahdesta yhtenäiskoulusta ja jaettiin kahteen ryhmään: ohjelma- tai kontrollikouluun. Draamaohjelma sisälsi luokkahuonedraamatilanteita, kotiharjoituksia ja vanhempainiltoja lukuvuonna 2007–2008. Aineisto kerättiin ennen draamaohjelmaa ja ohjelman jälkeen kyselylomakkeilla (n=134). Vastausprosentti oli 71. Ohjelmakoulun oppilaiden arviot luokan sosiaalisista suhteista paranivat, kun taas kontrollikoulussa ne pysyivät samalla tasolla; ajan ja ryhmän yhteisvaikutus lähestyi tilastollista merkitsevyyttä ( $p=0.065$ ). Myönteinen vaikutus sosiaalisiin suhteisiin oli tilastollisesti merkitsevä luokissa, joissa ohjelma toteutettiin intensiivisesti ( $p=0.011$ ). Kiusaamiskokemukset vähenivät alku- ja loppumittauksen välillä ohjelmaryhmässä ( $p<0.05$ ).

**KATJA JORONEN, ANNE KONU, SALLY RANKIN, PÄIVI ÅSTEDT-KURKI**

## TAUSTA JA TARKOITUS

Sosiaalisilla suhteilla koulussa on tärkeä rooli lasten koetun terveyden ja hyvinvoinnin kokemisessa (Konu ym. 2002, Currie ym. 2004, Keyes 2006, Bergh ym. 2011). Sosiaalinen terveys osana kokonaisvaltaista terveyttä sisältää esimerkiksi ihmissuhteet ja kommunikaation (Bauer ym. 2006, Castel ym. 2008). Hyvät perhe- ja vertais-suhteet selittävät lasten parempaa selviytymistä, kuten esimerkiksi vähäisempää aggressiivisuutta ja voimakkaampaa empatiakykyä toisia kohtaan (Laible ym. 2000).

Koulun hyvinvointimallissa sosiaaliset suhteet nähdään yhtenä osa-alueena kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa koulussa (Konu ja Rimpelä 2002). Mallissa hyvinvointi jaetaan neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet koulussa, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveys. Sosiaaliset suhteet sisältävät sosiaalisen

oppimisympäristön, oppilas-opettaja-suhteet, oppilas-oppilas-suhteet, ryhmän toiminnan ja kiusaamisen. (Konu ym. 2002.) Oppilas-opettaja-suhteet ja opettajan huolenpito oppilaita kohtaan ovat yhteydessä oppilaiden koettuun hyvinvointiin ja ovat siten tärkeä osa koulun tervettä ilmapiiriä (Hoy ja Hannum 1997, Bergh ym. 2011). Kun oppilailta kysytään, mitä he pitävät koulusta, he usein vastaavat, mitä he pitävät opettajistaan (Sabo 1995). Hyvien ryhmäytötaitojen ja luokkatovereiden kanssa selviytymisen on todettu olevan yhteydessä tyytöjen, mutta ei poikien parempaan koettuun hyvinvointiin (Konu ym. 2002).

Kiusaaminen on maailmanlaajuinen ilmiö, joka tapahtuu ryhmässä ja perustuu sosiaalisiin suhteisiin ja rooleihin ryhmässä (Pörhölä ym. 2006). Salmivalli on tutkimusryhmänsä kanssa tunnistanut kuusi erilaista roolia kiusaamistapah-tumassa: kiusatut, kiusaajat, kiusaajan avustajat,

kiusaajan vahvistajat, kiusatun puolustajat ja ulkopuoliset (Salmivalli ym. 1996). Sivustakatsojien roolin on todettu olevan merkittävä; he voivat joko pysäyttää tai rohkaista kiusaajaa (Gini ym. 2008, Salmivalli ym. 2011). Tässä tutkimuksessa kiusaaminen määritellään seuraavalla tavalla: oppilasta on kiusattu, jos joku toinen oppilas tai ryhmä sanoo tai tekee ikäviä asioita hänelle. Kiusaamista on myös se, jos oppilasta kiusoitellaan jatkuvasti tavalla, josta hän ei pidä tai hänet jätetään vasten tahtoaan pois ryhmästä. (Child poverty in perspective 2007.)

Laajoihin aineistoihin perustuvat tutkimukset osoittavat, että 8–14 prosenttia alakoulun oppilaista kiusataan vähintään kerran viikossa (Srabstein ym. 2006, Konu 2010). OECD-maissa 17–48 prosenttia 11-, 13- ja 15-vuotiaista oppilaista raportoi tulleen kiusatuksi viimeisen kahden kuukauden aikana (Child poverty in perspective 2007).

Kiusattuna tai kiusaajana olemisen on todettu olevan yhteydessä lisääntyneisiin terveysongelmiin ja huonompaan emotionaaliseen ja sosiaaliseen selviytymiseen (Nansel ym. 2001, Srabstein ym. 2006, Klomek ym. 2008). Laaja suomalainen kohorttitutkimus osoitti, että pojat, jotka ovat olleet sekä uhreina että kiusaajina alakoulussa, kärsivät muita lapsia useammin psykiatrisista häiriöistä varhaisaikuisuudessa (Sourander ym. 2007). Lisääntyneellä koulusta vieraantumisella on osoitettu olevan yhteys suurempaan riskiin tulla kiusatuksi, kun taas opettajien ja vertaisten tuen on todettu vähentävän vieraantumisen riskiä (Natvig ym. 2001). Oppilaat, jotka eivät ole tulleet kiusatuksi koulussa, kokevat hyvinvointinsa paremmaksi kuin kiusatut oppilaat (Konu ym. 2002, Gini ja Pozzoli 2009).

Koulukiusaamista on tutkittu laajasti maailmalla ja Suomessa (mm. Olweus 1996, Salmivalli ym. 1996, Berger 2007, Gini ja Pozzoli 2009). Koulukiusaamisen ehkäisyohjelmia on kehitetty ja tutkittu (Olweus 1996, Vreeman ja Carroll 2007, Salmivalli ym. 2009), ja Suomessa lanseerattu KiVa -koulu-ohjelma on todettu vaikuttavaksi (Salmivalli ym. 2009).

Draaman ja osallistavan teatterin menetelmiä on käytetty melko paljon sekä kouluissa että terveyden edistämisen interventioissa, mutta tutkimusnäyttö menetelmien vaikuttavuudesta on vähäistä. Systemaattisen katsauksen (Joronen ym. 2008) mukaan kouluissa toteutetut draamaohjelmat ovat onnistuneet lisäämään tietoa ja myönteistä asennoitumista liittyen terveystietoisuuteen

seen, kuten terveelliseen syömiseen (Perry ym. 2002) ja seksuaaliterveyteen (Harvey ym. 2000). Lisäksi on raportoitu draaman myönteisiä vaikutuksia sosiaalisiin taitoihin (Wright 2006, Wright ym. 2006). Oppilaat yleensä pitävät draamaohjelmista (Perry ym. 2002) ja kokevat niiden lisäneen itsetuntemusta, ryhmätaitoja ja empatia-kykyä (Toivanen 2002, Häkämies 2007, Kempainen ym. 2010). Monetan ja Rousseauun mukaan draamaprosessi opettaa tunteiden ilmaisua ja hallintaa (Moneta ja Rousseau 2008). Draamassa oppiminen perustuu oppilaan ja opettajan dialogiseen suhteeseen todellisuuden ja fiktion välissä (Heikkinen 2002). Draama antaa tilan ilmaista ja reagoida tunteisiin, jotka liittyvät esimerkiksi kiusaamiseen, sekä jäljitellä ja harjoitella väkivallattomia keinoja vastata aggressioihin, pohtia kiusaamisen seurauksia, ja valtaistaa lapsia vastustamaan kiusaamista ja suunnata energiaa esitykseen (Johnson 2001). Kuvitteellinen maailma tarjoaa mahdollisuuden itsenäiseen ajatteluun, yhteistyöhön, tunteiden terveeseen purkamiseen ja sosiaalisen tietoisuuden rakentamiseen (McCaslin 2000). Tehokkaat kiusaamisohjelmat ovat hyödyntäneet draamamenetelmiä, kuten rooliharjoituksia, osana ohjelman keinoja (esim. Peterson ja Rigby 1999, Salmivalli ym. 2005, Salmivalli ym. 2011).

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli arvioida alakoulussa toteutetun draamaohjelman vaikutuksia luokan sosiaalisiin suhteisiin ja kiusaamiseen. Lisäksi tarkoituksena oli tutkia, onko ohjelman intensiteetillä vaikutusta tuloksiin.

## MENETELMÄT

### TUTKIMUSASETELMA

Tutkimus oli asetelmaltaan kvasikokeellinen pitkittäistutkimus. Yhdelle koululle tarjottiin osallistumismahdollisuus draamaohjelmaan ja koulu suostui osallistumaan interventioon ja tutkimukseen. Tämän jälkeen valittiin sosiodemografisilta tekijöiltään samantyyppinen koulu kontrollikouluksi, jolle ohjelmaa ei tarjottu. Kontrollikoulu suostui osallistumaan tutkimukseen. Molemmat koulut sijaitsivat Länsi-Suomen läänissä samassa maakunnassa ja molemmista kouluista tutkimukseen osallistuivat kaikki neljännet ja viidennet luokat.

Alkumittaus suoritettiin ohjelma- ja kontrollikouluissa ennen ohjelman alkua syyskuussa 2007. Draamaohjelma toteutettiin neljässä luokassa (kaksi 4. ja kaksi 5. luokkaa) lukuvuonna

2007–2008. Kontrollikoulussa oli käytössä normaali opetussuunnitelma. Loppumittaus toteutettiin ohjelma- ja kontrollikouluissa ohjelman jälkeen toukokuussa 2008.

#### TUTKIMUSJOUKON KUVAUS

Kohderyhmä muodostui 190 oppilaasta. Kyseeseen vastasi 134 oppilasta sekä alku- että loppumittauksessa vastausprosentin ollessa 71. Ohjelmakoulun vastausprosentti oli 75 ja kontrollikoulun 65. Taulukossa 1 on esitetty ohjelma- ja kontrollikoulujen taustamuuttujat alku- ja loppumittauksessa. Koulujen välillä ei esiintynyt tilastollisesti merkitseviä eroja iän, sukupuolen, perhetyypin tai vanhempien koulutustason tarkastelussa.

#### INTERVENTION KUVAUS

Draamaohjelma perustui draamateorioihin (Owens ja Barber 1998, Heikkinen 2002) ja sosiokognitiiviseen teoriaan (Bandura 1986) ja ohjelman suunnitteli kokenut draamaohjaaja yhteistyössä opettajien ja kouluterveydenhoitajan kanssa. Ohjelman peruslähtökohdissa oppimisen ymmärrettiin tapahtuvan toista havainnoimalla ja palautteen antamisen ja saamisen kautta. Edelleen, oppimisen nähtiin perustuvan itsereflektioon ja vuorovaikutukseen itsen ja ympäristön välillä. Lisäksi draama korostaa oppimista todellisuuden ja fiktiivisen maailman rajapinnassa.

Draamaohjelma kohdistui parantamaan sosiaalisia suhteita ja sosioemotionaalista hyvinvointia luokassa, minkä ajateltiin vähentävän myös kiusaamista. Ohjelmassa pyrittiin kehittämään seuraavia toimintoja: empatiakykyä, sosiaalista kompetenssia, opettaja-oppilas-vuorovaikutusta, oppilas-vanhempi-vuorovaikutusta, arvojen ja tunteiden tunnistamista. Aikaisemmat laadulliset tutkimukset ovat todenneet em. myönteisiä vaikutuksia yksilötasolla (mm. Heikkinen 2002, Toivanen 2002, Håkämies 2007). Draaman vaikutusmekanismeina kiusaamisen vähentämisessä voivat olla yksilön rohkeuden ja kiusaamiseen puuttumisen taitojen lisääntyminen (Gini ym. 2008, Swearer ym. 2010, Salmivalli ym. 2011) sekä luokan ilmapiirin paraneminen, kiusaamiskielteisten normien ja puolustajien osuuden lisääntyminen luokassa (Swearer ym. 2010).

Draamatilanteiden tarinat liittyivät ystävyyteen, ystävän menettämiseen, kiusaamiseen, kiusatun puolustamiseen, suvaitsevaisuuteen ja lasten kaltoinkohteluun (Owens ja Barber 1998, Owens ym. 2002). Ohjelma ei sisältänyt tarkkaa opaskirjaa, vaan opettajat perustivat draamatunnit kahden draamakirjan tarinoin. Lisäksi oppilaat tekivät vuorovaikutteisia kotiharjoituksia vanhempien kanssa, ja lukuvuoden aikana järjestettiin kolme toiminnallista vanhempainiltaa. Vanhempainiltojen teemat nousivat vanhempien

**Taulukko 1.**

Oppilaiden taustamuuttujat ryhmittäin

Variable	Ohjelma-koulu % (f)	Kontrolli-koulu % (f)	Yhteensä % (f)	P <sup>1</sup>
<b>Sukupuoli</b>				0.484
Tytöt	52.6 (41)	46.4 (26)	50.0 (67)	
Pojat	47.4 (37)	53.6 (30)	50.0 (67)	
<b>Luokka</b>				0.975
4 luokka	46.2 (36)	46.4 (26)	46.3 (62)	
5. luokka	53.8 (42)	53.6 (30)	53.7 (72)	
<b>Perhetyyppi</b>				0.137
Ydinperhe	76.6 (59)	61.1 (33)	70.2 (92)	
Yksinhuoltajaperhe	11.7 (9)	18.5 (10)	14.5 (19)	
Uusperhe	7.8 (6)	18.5 (10)	12.2 (16)	
Muu	3.8 (3)	1.9 (1)	3.1 (4)	
<b>Vanhempien koulutus (86% vanhemmista äitejä)</b>				0.148
Vähemmän kuin lukio	21.7 (15)	37.7 (20)	28.7 (35)	
Lukio	44.9 (31)	34.0 (18)	40.2 (49)	
Enemmän kuin lukio	33.3 (23)	28.3 (15)	31.1 (38)	

<sup>1</sup>  $\chi^2$ -testi

ja opettajien ehdotuksista ja ne käsittelivät mm. kiusaamista, koti-kouluysteistyötä, lähestyvää murrosikää. Kokenut draamaohjaaja ohjasi vanhempainillat ja mukana oli myös opettajia ja kouluterveydenhoitaja.

Luokanopettajat toteuttivat ohjelman yksin tai kouluterveydenhoitajan kanssa parina. Ohjelma toteutettiin kunkin opettajan omassa luokassa. Sataneljä oppilasta osallistui ohjelmaan. Taulukossa 2 on esitetty ohjelman eri osiot ja niihin osallistuminen neljässä luokassa ohjelmakoulussa. Keskimääräinen osallistumiskertojen määrä oli 9,75 kertaa, vaihdellen välillä 6-16. Ohjelman tavoitteena oli, että ohjelman osioiden osallistumiskertoja olisi vähintään kahdeksan eli noin yksi kerta kuukaudessa. Toteutettu ohjelma sisälsi 4-9 luokkahuonedraamaa opettajasta riippuen, 1-4 kotiharjoitusta ja kolme vanhempainiltaa. Luokkahuonedraamatunnit toteutettiin prosessidraaman keinoin, jossa opettajan luoma draamatarina ohjasi yhteistä työskentelyä kuvitteellisen maailman ja roolien rakentamisessa. Fiktio kauden asioita pohdittiin, peilattiin ja ratkaistiin ongelmia. Taitojen siirtymistä arjen tilanteisiin pyrittiin vahvistamaan valitsemalla menetelmäksi draama. Draaman ja taiteen oletetaan ylittävän niin kutsutun kontekstisidonnaisuuden, mikä tarkoittaa opitun heikkoa siirtymistä kohteesta toiseen. Eläytyessään eri rooleihin lapsi luo uusia autenttisia konteksteja, joissa hän harjaantuu kokeilemaan vaihtoehtoisia ratkaisuja. Kuviteluissa todellisuudessa, kuten saduissa, oppiminen tapahtuu eläytymisen kautta. (Joronen ja Häkämies 2010, 154).

## OPETTAJIEN JA KOULUTERVEYDENHOITAJAN KOULUTUS

Neljä luokanopettajaa ja yksi kouluterveydenhoi-

taja osallistuivat kaksi päivää kestäväan koulutukseen draamamenetelmistä. Koulutuksen toteuttivat Annukka Häkämies ja Katja Joronen, ja se järjestettiin huhtikuussa 2007. Osallistujat saivat lisäksi kaksi draamakirjaa, joissa oli pohjatekstejä draamatarinoille. Tarinat ohjasivat käsittelemään tunne- ja sosiaalisia taitoja, kuten toisen kuuntelua, ryhmätyöskentelyä ja argumentointia. Lisäksi järjestettiin viisi ohjauskeskustelua opettajien kanssa sekä sähköpostiohjausta lukuvuoden aikana. Ohjauskeskusteluissa jaettiin kokemuksia luokkahuonedraamoista ja kotiharjoituksista sekä ideoitii tulevia draamatunteja.

## MITTARIT

Oppilaat täyttivät yhden osion Koulun hyvinvointiprofilista, jonka reliabiliteetti ja validiteetti on todettu hyviksi aikaisemmissa tutkimuksissa (Konu ja Lintonen 2006, Konu ja Koivisto 2011). Osio sosiaalisista suhteista sisälsi seitsemän väitettämää, jotka liittyivät oppilas- ja opettajasuhteisiin ja joista muodostettiin summamuuttuja: Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä, Ryhmissä työskentely sujuu hyvin, Luokkakaverit auttavat toisiaan koulutehtävissä, Luokkatoverini auttavat toisiaan pulmatilanteissa, Luokkakaverit tulevat väliin, jos jotain oppilasta kiusataan, Opettaja kohtelee meitä oppilaita oikeudenmukaisesti ja Opettajan kanssa on helppo tulla toimeen. Alkuperäisessä mittarissa asteikko on 3-portainen (ei koskaan, joskus, aina). Tässä tutkimuksessa käytettiin asteikkona VAS -tyyppistä 100mm pitkä janaa, jonka toisessa päässä on merkintä täysin eri mieltä (⊖) ja toisessa päässä täysin samaa mieltä (⊕). Vastajat valitsivat janelta sen kohdan, joka vastasi parhaiten heidän käsityksiään. Uuden asteikon vuoksi mittari esi-

## Taulukko 2.

Draamaohjelman osa-alueet ja toteutuskerrat interventioluokissa

Draamaohjelman osa-alueet	Luokka A (4. luokka)	Luokka B (4. luokka)	Luokka C (5. luokka)	Luokka D (5. luokka)	Keskiarvo
Koulussa toteutettu osa-alue					
Luokkahuonedraamojen määrä (á 1.5 h)	4	6	4	9	5.75
Kotiharjoitusten määrä	2	1	1	4	2.0
Vanhemmille suunnattu osa-alue					
Keskimääräinen (Md) osallistuminen- vanhempainiltoihin/vanhempi (max 3)	1	1	0	1	0.75
Keskimääräinen (Md) osallistuminen kotiharjoituksiin/vanhempi (max 3)	1	1	1	2	1.25
Yhteensä	8	9	6	16	9.75

testattiin kahdessa luokassa (yksi 4. ja yksi 5. luokka) itäsuomalaisessa koulussa. Tässä tutkimuksessa Cronbachin alfa-kerroin oli alkumittauksessa 0.69 ja loppumittauksessa 0.81.

Kiusaamiskokemuksia kartoitettiin kahdella kysymyksellä: Kuinka usein sinua on kiusattu viime lukuvuoden aikana ja Kuinka usein sinä olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen viime lukuvuoden aikana. Vastausvaihtoehtoja oli kolme: ei koskaan, kerran tai kahdesti, monta kertaa. Kiusaaminen määriteltiin lomakkeessa seuraavasti: Kiusaamisella tarkoitetaan tässä sitä, että toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee epämiellyttäviä asioita jollekin oppilaalle. Kiusaamista on myös se, kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti tavalla, josta hän ei pidä. Kiusaamista ei ole se, kun kaksi suunnilleen samanvanhuista oppilasta riitelee. Kiusaamiskysymysten validointia on tehty Kouluterveyskyselyaineistoilla (Konu ym. 2002) ja Koulun hyvinvointiprofiiliaineistoilla (Konu ja Koivisto 2011). Reliabilititeettitestausta ei näille kysymyksille tehty erikseen, vaan kysymykset on liitetty sosiaaliset suhteet -osioon, jolloin Crohnbachin alfa-kerroin oli 0.79 alakouluaineistossa (Konu ja Koivisto 2011).

Taustamuuttujina oli oppilaiden lomakkeissa ikä, luokka-aste, sukupuoli, perhetyyppi. Lisäksi vanhempien lomakkeesta saatiin tiedot vanhemman koulutuksesta. Vastanneista vanhemmista 87 prosenttia oli äitejä.

## AINEISTON KERUU

Aineisto kerättiin anonyymeilla paperilomakkeilla, joissa oli koodinumero alkuperä- ja loppumittausaineiston yhdistämiseksi yksilötasolla. Lomakkeet täytettiin oppitunnilla ja ensimmäinen kirjoittaja oli keräämässä aineiston jokaisessa luokassa. Oppilaita rohkaistiin kysymään tutkijalta, mikäli vastaamisessa oli hankaluuksia. Koulujen rehtorit

antoivat luvat tutkimuksen tekoon. Lisäksi vanhemmilta pyydettiin kirjallinen lupa etukäteen. Korvauksena tutkimukseen osallistumisesta oppilaat ja vanhemmat saivat joko elokuvaalipun tai 7 euron lahjakortin kirjakauppaan.

## AINEISTON ANALYYSI

Aineisto tallennettiin SPSS Statistics software (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) version 16.0 -tilasto-ohjelmaan. Ensiksi testattiin alkumittausaineiston taustatekijöiden samankaltaisuus ohjelma- ja kontrolliryhmissä khiin neliö -testillä sekä alkumittausaineiston tulosmuuttujien eroja ohjelma- ja kontrolliryhmissä riippumattomien otosten t-testillä. Toiseksi testattiin tulosmuuttujien eroja alkuperä- ja loppumittauksessa ryhmittäin parittaiten otosten t-testillä. Ohjelmaryhmää tarkasteltiin sekä kokonaisuutena (n=74) että draamaohjelmaan intensiivisesti osallistuneiden oppilaiden ryhmänä (n=60). Kolmanneksi arvioitiin tulosmuuttujan muutosta ohjelma- ja kontrolliryhmissä toistomittausten varianssianalyysillä.

Kiusaamiskysymykset luokiteltiin kaksiluokkaiseksi muuttujaksi: 1) kiusattu/kiusanut vähintään kerran ja 2) ei koskaan kiusattu/kiusanut. Kiusaamisen esiintymisen eroja ohjelma- ja kontrolliryhmissä alkuperä- ja loppumittauksessa testattiin khiin neliö-testillä. Intervention vaikutusta kiusaamisryhmissä testattiin luokka-asteen ja kiusatuksi tulemisen (alkumittauksessa) vakioidun logistisen regressioanalyysin avulla. Tilastollisen merkitsevyyden raja asetettiin tasolle  $p < 0.05$ , ja  $p < 0.10$  tulkittiin siten, että tulos lähesyi tilastollista merkitsevyyttä.

## TULOKSET

### LUOKAN SISÄISET SOSIAALISET SUHTEET

Taulukossa 3 on esitetty otoskoot, keskiluvut, keskihajonnat alkuperä- ja loppumittauksista erikseen

### Taulukko 3.

Keskiarvot, keskiarvojen erot ryhmittäin ennen ja jälkeen ohjelman, p-arvot t-testeille ja toistomittausten varianssianalyysille koko aineistossa (n=134)

Sosiaaliset suhteet luokassa	Ohjelmaryhmä	Kontrolliryhmä	Ero ryhmien välillä (95% CI)	T testi p
Kaikki oppilaat (n)	78	56		
Ennen -mittaus (Mean ± SD)	76.26 ± 11.86	73.39 ± 16.74		0.274
Jälkeen -mittaus (Mean ± SD)	81.57 ± 12.49	73.67 ± 19.00		0.008
Keskiarvojen ero (95% CI)	5.31 (2.61; 8.01)	0.28 (-4.87; 5.43)	5.03 (-0.74; 10.80)	0.087

Ajan ja ryhmän yhdysvaikutus  $F=3.469$ ,  $p=0.065$

VAS asteikko 0-100 (mitä korkeampi arvo, sitä myönteisempi arvio)

ohjelma- ja kontrolliryhmissä, samoin keskiarvojen erotukset, 95 prosentin luottamusvälit (CI) ja p-arvot alku- ja loppumittausten välisten erojen t-testeille ja toistomittausten varianssianalyysille. Luokan sosiaaliset suhteet tutkittavissa kouluissa eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi alkumittauksessa.

Taustamuuttajat eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä sosiaalisten suhteiden arvioihin ohjelma- ja kontrolliryhmissä alkumittauksessa. Ohjelmaryhmän sosiaaliset suhteet paranivat 5.31 yksikköä ja muutos oli tilastollisesti merkitsevä (parittainen t-testi,  $p < 0.001$ ). Kontrolliryhmässä sosiaaliset suhteet pysyivät samalla tasolla ( $p = 0.913$ ).

Ajan ja ryhmän yhdysvaikutus lähestyi tilastollista merkitsevyyttä ( $p = 0.065$ ). Ohjelman vaikutuksia tutkittiin myös intensiivisesti osallistuneiden luokkien oppilaiden ( $n = 60$ ) kohdalla; näissä luokissa ohjelmaan osallistuttiin keskimäärin vähintään kerran kuukaudessa lukuvuoden aikana. Taulukossa 4 esitetään taulukon 3 vastaavat tunnusluvut intensiivisesti ohjelmaan osallistuneiden ohjelmaryhmässä ja kontrolliryhmässä. Ajan ja ryhmän yhdysvaikutus oli tilastollisesti merkitsevä ( $p = 0.011$ ).

#### KIUSAAMISKOKEMUKSET

Ohjelmaryhmän oppilaista 39.7 prosenttia raportoi kiusanneensa vähintään kerran viime luku-

vuoden aikana, kontrolliryhmän oppilaista 30.2 prosenttia. Loppumittauksessa ohjelmaryhmän oppilaista kiusaajia oli 5.9 prosenttiyksikköä vähemmän, kun taas kontrolliryhmässä lasku oli 1.6 prosenttiyksikköä. Ryhmien väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä alku- eikä loppumittauksessa (Taulukko 5).

Pojat raportoivat kiusaavansa useammin kuin tytöt sekä alkumittauksessa ( $p < 0.001$ ) että loppumittauksessa ( $p = 0.013$ ) ohjelmaryhmässä. Kontrolliryhmässä sukupuolten välillä ei vastaavaa eroa ollut alku- ( $p = 0.454$ ) eikä loppumittauksessa ( $p = 0.397$ ). Luokka-aste, perhetyyppi tai vanhempien koulutus ei ollut yhteydessä kiusaajana toimimiseen. Logistinen regressioanalyysi, jossa vakioitiin sukupuoli ja kiusaajana toimiminen (alkumittauksessa), ei osoittanut tilastollisesti merkitsevää intervention vaikutusta kiusaajana toimimiseen loppumittauksessa ( $p = 0.974$ ). Tulokset eivät muuttuneet, vaikka ohjelmaryhmästä poistettiin harvemmin kuin kerran kuukaudessa ohjelmaan osallistuneet oppilaat.

Ennen ohjelman alkua 58.8 prosenttia ohjelmaryhmän oppilaista ja 37.7 prosenttia kontrolliryhmän oppilaista raportoi tulleen kiusatuksi vähintään kerran viime lukuvuoden aikana. Ryhmien ero oli tilastollisesti merkitsevä ( $p = 0.021$ ). Ohjelman jälkeen koettu kiusaaminen väheni 20.7 prosenttiyksikköä, 38.1 prosenttiin, ohjelmaryhmässä ja lisääntyi 1.6 prosenttiyksikkö

#### Taulukko 4.

Keskiarvot, keskiarvojen erot ryhmittäin ennen ja jälkeen ohjelman, p-arvot t-testeille ja toistomittausten varianssianalyysi intensiivisesti osallistuneelle ohjelmaryhmälle ja kontrolliryhmälle ( $n = 116$ )

Sosiaaliset suhteet luokassa	Intensiivisesti osallistunut ohjelmaryhmä	Kontrolliryhmä	Ero ryhmien välillä (95% CI)	T testi <i>p</i>
Kaikki oppilaat (n)	60	56		
Ennen -mittaus (Mean ± SD)	74.87 ± 12.64	73.39 ± 16.74		0.590
Jälkeen -mittaus (Mean ± SD)	81.76 ± 13.22	73.67 ± 19.00		0.010
Keskiarvojen ero (95% CI)	6.89 (3.75; 10.03)	0.28 (-4.87; 5.43)	6.61 (0.73; 12.48)	0.031

Ajan ja ryhmän yhdysvaikutus  $F = 6.607$ ,  $p = 0.011$

#### Taulukko 5.

Kiusaajana toimiminen ohjelma- ja kontrollikoulussa (%)

Kiusaajana toimiminen	Kiusannut vähintään kerran	
	Ennen -mittaus <sup>1</sup>	Jälkeen -mittaus <sup>2</sup>
Ohjelmakoulu, $n = 78$	39.7	33.8
Kontrollikoulu, $n = 56$	30.2	28.6
Yhteensä, $N = 134$	35.6	31.4

$\chi^2$ -testi <sup>1</sup>  $p = 0.278$ , <sup>2</sup>  $p = 0.531$

kontrolliryhmässä, 39.3 prosenttiin ( $p=0.885$ ). (Taulukko 6) Sukupuoli, perhetyyppi tai vanhempien koulutus eivät olleet yhteydessä kiusaamiskokemuksiin. Luokka-aste ei ollut yhteydessä kiusaamiskokemuksiin alkumittauksessa ( $p=0.529$ ), mutta 4.-luokkalaiset raportoivat tulleen kiusatuksi 5.-luokkalaisia useammin loppumittauksen mukaan ( $p<0.001$ ). Logistinen regressioanalyysi, jossa vakioitiin luokka-aste ja kiusatuksi tuleminen (alkumittauksessa), ei osoittanut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta kiusatuksi tulemiseen loppumittauksessa ( $p=0.149$ ). Tulokset eivät muuttuneet, vaikka ohjelmaryhmästä poistettiin harvemmin kuin kerran kuu-kaudessa ohjelmaan osallistuneet oppilaat.

## POHDINTA

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli arvioida draamaohjelman vaikutusta luokan sosiaalisiin suhteisiin. Vastaavanlaisia vaikuttavuustutkimuksia ei ole aiemmin raportoitu tietämyksemme mukaan kuin muutamia (Burton 2010, Kempainen ym. 2010). Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että draaman kautta voidaan vahvistaa oppilaiden välisiä suhteita sekä oppilas-opettaja-suhteita.

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, onko draamaohjelmalla vaikutusta oppilaiden kiusaamiskokemuksiin. Tilastollisesti merkitsevää vaikutusta ei tällä aineistolla löytynyt, vaikka kiusatuksi tuleminen kokemukset vähenivätkin ohjelmaryhmässä huomattavasti. Yksi selitys tälle on tilastollisen voiman puute eli liian pieni aineisto. Draamaohjelman tavoitteet ja osittain myös tulokset ovat kuitenkin yhdensuuntaisia O'Toolen ja Burtonin (2005) toimintamallin ja tutkimuksen kanssa, jossa draaman avulla pyrittiin lisäämään oppilaiden ymmärrystä kiusaamisen olosuhteista, seurauksista ja dynamiikasta sekä tarjoamaan keinoja ristiriitojen hallintaan. Toisaalta systemaattinen katsaus koulussa toteutetuista kiusaamisen ehkäisyinterventioista osoi-

ti, että sosiokognitiivisiin periaatteisiin perustuva interventio pelkästään käyttäytymisen muutokseen tähtäävänä ei ole riittävä tehokkaaseen kiusaamisen ehkäisyyn (Vreeman ja Carroll 2007). Katsaus ehdotti, että sosiaalisiin suhteisiin liittyvät ryhmäinterventiot, jotka eivät huomioi kiusaamiseen liittyviä kokonaisvaltaisia ilmiöitä ja sosiaalista ympäristöä, heikentävät intervention onnistumista. Onnistumisen mahdollisuus näyttää olevan suurempi, jos kiusaamisinterventio liitetään koko kouluuyhteisön toimintaan. (Vreeman ja Carroll 2007.)

Tutkimuksen kolmas tavoite oli selvittää, onko ohjelman intensiteetillä vaikutusta tuloksiin eli sosiaalisten suhteiden paranemiseen ja kiusaamisen vähenemiseen. Ohjelman vaikutus sosiaalisiin suhteisiin luokassa oli tilastollisesti merkitsevää ohjelmaan intensiivisesti (vähintään 1 kerran kuukaudessa) osallistuneiden oppilaiden kohdalla. Katsausten katsaus (Nation ym. 2003) ennaltaehkäisevistä ohjelmista tunnisti, että yksi tehokkaan ohjelman ominaispiirre oli riittävä intensiteetti, mitä myös tämän tutkimuksen tulos tuki.

Tässä tutkimuksessa käytetty VAS -jana (visual analogue scale) näytti sekä toimivan hyvin että olevan herkkä asteikko. Mittari oli riittävän sensitiivinen osoittaakseen muutosta ja sen suuntaa, vaikka tilastollista merkitsevyyttä ei aina pystyttykään saavuttamaan. Tämä kannustaa toteuttamaan jatkossa tutkimusta suuremmilla otoksilla. VAS-janaa on käytetty maailmanlaajuisesti muun muassa lapsen kipua mitattaessa (e.g. Uman ym. 2008). Vain muutamat julkaistut tutkimukset raportoivat käyttäneensä VAS -janaa terveyden edistämässä; esimerkiksi Kalichman (Kalichman ym. 2005) työtovereineen kehitti ja käytti VAS -janaa sen arviointiin, kuinka puutteellisen lukuja kirjoitustaidon omaavat potilaat kykenivät arvioimaan lääkityksen noudattamistaan.

Tutkimuksella on monia vahvuuksia. Ensimmäkin tutkimus on kontrolloitu pitkittäistutkimus, jossa samat oppilaat osallistuivat sekä alku-

## Taulukko 6.

Kiusattuna oleminen ohjelma- ja kontrollikoulussa (%)

Kiusattuna oleminen	Kiusattu vähintään kerran	
	Ennen -mittaus <sup>1</sup>	Jälkeen -mittaus <sup>2</sup>
Ohjelmakoulu, n=78	58.8	38.1
Kontrollikoulu, n=56	37.7	39.3
Yhteensä, N=134	49.6	38.6

$\chi^2$ -testi <sup>1</sup>  $p=0.021$ , <sup>2</sup>  $p=0.885$

että loppumittaukseen. Näin ollen oli mahdollista arvioida muutoksia sekä yksilö- että luokkata-solla. Lisäksi ohjelma- ja kontrolliryhmä olivat sosiodemografisilta tekijöiltään samantyyppisiä, mikä vahvisti tutkimuksen validiteettia. Vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että tutkimus oli asetelmaltaan kontrolloitu ennen-jälkeen tutkimus. Erityisesti draamaohjelmien vaikuttavuutta ei ole juurikaan tutkittu kontrolloiduilla asetelmilla. Systemaattinen katsaus draamaohjelmien vaikuttavuudesta koululaisten terveyden edistämässä osoitti, että useimmat kontrolloidut draamatutkimukset on toteutettu Pohjois-Amerikassa (Joronen ym. 2008). Tämä tutkimus vahvistaa draamaohjelmien vaikuttavuustutkimusta eu-rooppalaisesta näkökulmasta.

Koulun vakituiset opettajat ja kouluterveydenhoitaja toteuttivat ohjelman tavanomaisessa kouluympäristössä. Toteutus vaati jonkin verran lisäresursseja, kuten esimerkiksi aikaa suunnitella draamatilanteita.

Aikaisemmat tutkimukset (esim. Laakso 2010) ehdottavat, että luokkahuonedraaman tulisi olla jatkuvaa ja pitkäjänteistä. Kun opettaja ja oppilaat oppivat draaman menetelmänä, he voivat hyötyä enemmän sisällöistä. Luokanopettaja- ja terveydenhoitajakoulutus voisivat olla soveltuvia areenoita draamapedagogiikan perusteiden oppimiseen.

## RAJOITUKSET

Vaikka ohjelma- ja kontrolliryhmät olivatkin samankaltaisia taustatekijöiltään, satunnaistamaton tutkimus ei välttämättä pysty kontrolloimaan otoksen kaikkia asiaankuuluvia ominaispiirteitä. Esimerkiksi ohjelmakoulu halusi osallistua ohjelmaan, kun taas kontrollikoulu olisi voinut olla haluamatta osallistua. Ohjelmakoulu saattoi näin olla halukkaampi sitoutumaan sosiaalisen terveyden edistämiseen. Lisäksi jokin epätavallinen tapahtuma tai ympäristöön liittyvät tekijät, joita ei mitattu, saattoivat vaikuttaa tuloksiin. Tutkijoilla ei ole tiedossa, että tällaisia seikkoja olisi tapahtunut. Vaikka satunnaistettu koe-kontrolliasetelmaa pidetään vaikuttavuuden vahvimpana testiasetelmana, kvasikokeellinen asetelma on vahvempi kuin ennen-jälkeen -tutkimus ilman kontrolliryhmää. Lisäksi tämän tutkimuksen tuloksia voidaan yleistää vain rajoitetusti pienen otoskoon ja perusjoukon homogeenisuuden takia. Jatkossa tulisi tutkia draamainterventioiden vaikuttavuut-

ta suuremmilla otoskoilla; ja jatkaa seuranta useita vuosia. Lisäksi kiusaamista kartoittavat kysymykset olivat tässä tutkimuksessa hyvin yleisiä ja kohdistuivat vain käyttäytymiseen. Tulevaisuudessa olisi hyödyllistä tutkia myös oppilaiden asenteita ja hallinnan tunnetta suhteessa kiusaamiseen (ks. esim. Vreeman ja Carroll 2007).

## JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tulosten mukaan sosiaaliset suhteet paranivat ja kiusatuksi tulemisen kokemukset vähenivät draamaohjelmaan intensiivisesti osallistuneessa ryhmässä. Jatkotutkimuksessa tulisi seurata ohjelma- ja kontrolliryhmiä pidemmän aikaa, jotta voitaisiin havaita ohjelman pitkäaikaisvaikutuksia sosiaalisiin suhteisiin. Tärkeää olisi tutkia vaikutuksia myös muulla tavoin kuin oppilaiden itsearviointina; hyviä kokemuksia on saatu muun muassa vertaisarvioinnista (Junttila ym. 2006). Mielenkiintoista olisi myös tutkia tarkemmin, millaisten vaikutusmekanismien kautta kiusaaminen vähentyy. Onko kysymys esimerkiksi oppilaiden rohkeuden lisääntymisestä, kasvaneesta motivaatiosta tai taidosta puuttua kiusaamiseen, kiusaamismyönteisten normien vähenemisestä vai kiusaamiskielteisten normien lisääntymisestä luokassa?

## KIITOKSET

Olemme kiitollisia kaikille oppilaille ja opettajille heidän innokkaasta osallistumisestaan hankkeeseen. Kiitämme myös Annukka Häkämäistä hänen arvokkaasta työstään draamakouluttajana ja opettajien mentorina.

## RAHOITUS

Tätä hanketta tuki taloudellisesti Suomen Akatemia (apurahanumero 110312), Sairaanhoidajien koulutussäätiö, ja Pirkanmaan sairaanhoitopiiri / tiedekeskus. Artikkelin kirjoitettiin (englanniksi) 1. kirjoittajan UTACAS-tutkijakollegiumin aikana lukuvuonna 2008–2009.

Artikkeli on käännetty alkuperäisestä Health Promotion International -lehdessä julkaistusta artikkelista: Joronen Katja, Konu Anne, Rankin Sally H. & Åstedt-Kurki Päivi. **An evaluation of a drama program to enhance social health at school among elementary age children: a controlled study.** Health Promot Int 2012;27(1):5–14 doi:10.1093/heapro/dar012

Lupa artikkelin julkaisemiseen suomeksi on saatu HPI-lehdestä.



Drama, theater and role-playing methods are commonly used in health promotion programs, but evidence of their effectiveness is limited. This paper describes the development, implementation and evaluation of a school-based drama program to enhance social relationships and decrease bullying at school in children in grades 4–5 (mean age of 10.4 years). Students (n=190) were recruited from two primary schools with similar demographics and socio-economics in Southern Finland and purposively allocated either to an intervention group or a control group. The drama program included classroom drama sessions, follow-up activities at home and three parents' evenings concerning issues of social well being during the school year September 2007–May 2008. Data on social relationships in the class

room and experiences of bullying were obtained before and after the program using self-completed questionnaire from the same students (n=134). The response rate was 71 %. No differences in socio-demographics existed between intervention group and control group at pretest. The positive effect on social relationships resulting from the intervention approached statistical significance (p=0.065). Moreover, the positive effect was found to be statistically significant in the high-intensity intervention classes (p = 0.011). Bullying victimization decreased 20.7 percentage units from pretest (58.8 %) to posttest (38.1 %) in the intervention group (p<0.05). The study indicates that using applied drama and theater methods in the classroom may improve children's social relationships at school.

## KIRJALLISUUS

- Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Anonymous Cliffs, Prentice-Hall, Englewood 1986.
- Bauer G, Davies JK, Pelikan J. The EUHPID Health Development Model for the classification of public health indicators. *Health Promot Int* 2006;21:153–59.
- Berger KS. Update on bullying at school: Science forgotten? *Dev Rev* 2007;27:90–126.
- Bergh D, Hagquist C, Starrin B. Social relations in school and psychosomatic health among Swedish adolescents – the role of academic orientation. *Eur J Public Health* 2011;21:699–704. *Eur J Public Health* 2011;21:699–704.
- Burton B. Dramatising the hidden hurt: acting against covert bullying by adolescent girls. *Research in Drama Education* 2010;15:255–70.
- Castel L, Williams K, Bosworth H, Eisen S, Hahn E, Irwin D, ym. Content validity in the PROMIS social-health domain: A qualitative analysis of focus-group data. *Qual Life Res*, 2008;17:737–49.
- Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations. Innocenti Report Card 7. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence. 2007.
- Currie C, Roberts C, Morgan A, Smith R, Settertobulte W, Samdal O. et al. (toim.) Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from 2001/2002 Survey. WHO Europe, Copenhagen. 2004.
- Gini G, Pozzoli T. Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics* 2009;123:1059. DOI: 10.1542/peds.2008-1215.
- Gini G, Pozzoli T, Borghi F, Franzoni L. The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *J Sch Psychol* 2008;46:617–38.
- Harvey B, Stuart J, Swan T. Evaluation of a drama-in-education programme to increase AIDS awareness in South African high schools: a randomized community intervention trial. *Int J STD AIDS* 2000;11:105–11.
- Heikkinen H. Draaman maailmat oppimisalueina draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. 2002.
- Hoy WK, Hannum JW. Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educ Adm Q* 1997;33:290–311.
- Häkämies A. Metodilla on merkitys – muodolla on mieli draamatyöskentely mielensterveystyön ammattikorkeakouluopinnoissa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. 2007.
- Johnson C. Helping children to manage emotions which trigger aggressive acts: an approach through drama in school. *Early Child Dev Care* 2001;166:109–18.
- Joronen K, Häkämies A. Prosessidraamalla tunnetaitoja. Teoksessa Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere University Press, Tampere, 138–159. 2010.

- Joronen K, Rankin SH, Åstedt-Kurki P. School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review. *J Adv Nurs* 2008;63:116–31.
- Junttila N, Voeten M, Kaukiainen A, Vauras M. Multisource assessment of children's social competence. *Educ Psychol Meas* 2006;66:874–95.
- Kalichman SC, Cain D, Fuhrel A, Eaton L, Di Fonzo K, Ertl T. Assessing medication adherence self-efficacy among low-literacy patients: development of a pictographic visual analogue scale. *Health Educ Res* 2005;20:24–35.
- Kempainen J, Joronen K, Rantanen A, Tarkka M-T, Åstedt-Kurki P. Draamaintervention vaikutus oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin opettajien arvioimana. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2010;47:164–73.
- Keyes CL. The subjective well-being of America's youth: toward a comprehensive assessment. *Adolesc Fam Health* 2006; 4:3–11.
- Klomek AB, Sourander A, Kumpulainen K, Piha J, Tamminen T, Moilanen I. et al. Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *J Affect Disord* 2008;109: 47–55.
- Konu A. Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa Joronen K ja Koski A (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere University Press, Tampere 2010, 13–32.
- Konu AI, Lintonen TP. School well-being in Grades 4–12. *Health Educ Res* 2006;21:633–42.
- Konu AI, Rimpelä M. Well-being in Schools—a conceptual model. *Health Promot Int* 2002;17:79–87.
- Konu AI, Lintonen TP, Rimpelä M. Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Educ Res* 2002;17:155–65.
- Konu A, Koivisto A-M. The School Well-being Profile – a valid instrument for evaluation. In LG Chova, M Belenguer, AL Martinez: EDULEARN11 Publications. Barcelona 4th–6th of July 2011, pp. 1842–1850, IATED. 2011.
- Laakso E. Three viewpoints on educational drama. Teoksessa Østern A, Björkgrén M, Snickars-von Wright B. (toim.), *Drama in three movements A Ulysean encounter*. Report 29/2010. Åbo Akademi University & Novia University of Applied Sciences, 2010:43–53.
- Laible DJ, Carlo G, Raffaelli M. The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *J Youth Adolesc* 2000;29:45–59.
- McCaslin N. *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. Longman, New York 2000.
- Moneta I, Rousseau C. Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *Arts in Psychotherapy* 2008;35:329–40.
- Nansel TR, Overpeck M, Pilla RS, Ruan WJ, Simons-Morton B, Scheidt P. Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association* 2001;285:2094–100.
- Nation M, Crusto C, Wandersman A, Kumpfer KL, Seybolt D, Morrissey-Kane E. et al. What works in prevention. *American Psychologist* 2003;58:449.
- Natvig GK, Albrektsen G, Qvarnstrom U. School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *J Youth Adolesc* 2001;30:561–75.
- Olweus D. Bullying at school: knowledge base and an effective intervention program. *Ann N Y Acad Sci* 1996;794:265–76.
- O'Toole J, Burton B. Acting against conflict and bullying. The Brisbane DRACON project 1996–2004 – emergent findings and outcomes. *Research in Drama Education* 2005;10:269–83.
- Owens A, Barber K. *Draama toimii*. JB-kustannus, Helsinki 1998.
- Owens A, Barber K, Airaksinen R, Korhonen P. *Draamasuunnistus prosessidraaman arviointi ja reflektointi*. Draamatyö, Helsinki 2002.
- Perry CL, Zauner M, Oakes JM, Taylor G, Bishop DB. Evaluation of a theater production about eating behavior of children. *J Sch Health* 2002;72:256.
- Peterson L, Rigby K. Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *J Adolesc* 1999;22:481–92.
- Pörhölä M, Karhunen S, Rainivaara S. Bullying at school and in the workplace: a challenge for communication research. Teoksessa Beck CS (toim.) *Communication Yearbook 30*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah 2006, 249–301.
- Sabo DJ. Organizational climate of middle schools and the quality of student life. *Journal of Research and Development in Education* 1995;28:150–60.
- Salmivalli C, Lagerspetz K, Björkqvist K, Österman K, Kaukiainen A. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggress Behav* 1996;22:1–15.
- Salmivalli C, Kaukiainen A, Voeten M. Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *Br J Educ Psychol* 2005;75:465–87.
- Salmivalli C, Kärnä A, Poskiparta E. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *Int J Behav Dev* 2011;35:405–11.
- Salmivalli C, Kärnä A, Poskiparta E. Development, evaluation, and diffusion of KiVa, a national anti-bullying program. Teoksessa Doll B. (toim.) *Handbook of Youth Prevention Science*. Lawrence, Erlbaum. 2009.
- Salmivalli C, Voeten M, Poskiparta E. Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *J Clin Adolesc Psychol* 2011;40:668–76.

- Sourander A, Jensen P, Ronning JA, Elonheimo H, Niemelä S, Helenius H. et al. Childhood bullies and victims and their risk of criminality in late adolescence: the Finnish from a boy to a man study. *Arch Pediatr Adolesc Med* 2007;161:546–52.
- Srabstein JC, McCarter RJ, Shao C, Huang ZJ. Morbidities associated with bullying behaviors in adolescents. School based study of American adolescents. *Int J Adolesc Med Health* 2006;18:587–96.
- Swearer SM, Espelage DL, Vaillancourt T, Hymel S. What can be done about school bullying?: Linking research to educational practice. *Educ Res* 2010;39:38.
- Toivanen T. 'Mä en ois kyllä ikinä uskonu itestäni sellasta'. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Väitöskirja. Theatre Academy, Helsinki, 2002.
- Uman LS, Chambers CT, McGrath PJ, Kisely SR. Psychological interventions for needlerelated procedural pain and distress in children and adolescents. *Cochrane Database Syst Rev* 2008;4:587–96.
- Vreeman R, Carroll AE. A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Arch Pediatr Adolesc Med* 2007;161:78–88.
- Wright PR. (2006) Drama education and development of self: Myth or reality? *Soc Psychol Educ* 2006;9:43–65.
- Wright R, John L, Ellenbogen S, Offord DR, Duku EK, Rowe W. Effect of a structured arts program on the psychosocial functioning of youth from low-income communities: findings from a Canadian longitudinal study. *J Early Adolesc* 2006;26:186–205.

## KATJA JORONEN

*TtT, dosentti, lehtori*  
*Tampereen yliopisto*  
*Terveystieteiden yksikkö*

## ANNE KONU

*FT, KM, dosentti, yliopistonlehtori*  
*Tampereen yliopisto*  
*Terveystieteiden yksikkö*

## SALLY H. RANKIN

*PhD, professori ja varajohtaja*  
*Global Health & International Programs*  
*University of California, San Francisco*

## PÄIVI ÅSTEDT-KURKI

*THT, professori,*  
*Tampereen yliopisto*  
*Terveystieteiden yksikkö*  
*Pirkanmaan sairaanhoitopiiri, Tiedekeskus*