

# Kiusaamisen vastainen työ kouluissa: Laadukkaan ja pitkäkestoisen toimeenpanon tukeminen

Sanna Herkama, Inari Harjuniemi, Juuso Repo &  
Mona Valkiaranta

Viittausohje:

Herkama, S., Harjuniemi, I., Repo, J., & Valkiaranta, M. (2023). Kiusaamisen vastainen työ kouluissa: Laadukkaan ja pitkäkestoisen toimeenpanon tukeminen. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, 19(1), 43–61. <https://doi.org/10.33352/prlg.127445>

To cite this article:

Herkama, S., Harjuniemi, I., Repo, J., & Valkiaranta, M. (2023). Kiusaamisen vastainen työ kouluissa: Laadukkaan ja pitkäkestoisen toimeenpanon tukeminen [Bullying prevention work at schools: Supporting the high-quality and sustainable implementation]. *Prologi – Journal of Communication and Social Interaction*, 19(1), 43–61. <https://doi.org/10.33352/prlg.127445>

# Prologi

– Viestinnän ja vuorovaikutuksen  
tieteellinen aikakauslehti

[journal.fi/prologi/](https://journal.fi/prologi/)

ruotsiksi: Prologi – Tidskrift för Kommunikation och Social Interaktion  
englanniksi: Prologi – Journal of Communication and Social Interaction

Julkaisija: Prologos ry.



Avoin julkaisu / Open Access  
ISSN 2342-3684 / verkko

---

---

## Artikkeli

---

---

*Prologi*, 19(1)

43–61

<https://doi.org/10.33352/prlg.127445>

# Kiusaamisen vastainen työ kouluissa: Laadukkaan ja pitkäkestoisen toimeenpanon tukeminen

Sanna Herkama

FT, erikoistutkija

INVEST tutkimuskeskus ja lippulaiva,

Turun yliopisto

sanna.herkama@utu.fi

Inari Harjuniemi

PsM, väitöskirjatutkija

INVEST tutkimuskeskus ja lippulaiva,

Turun yliopisto

inari.a.harjuniemi@utu.fi

Juuso Repo

YTM, väitöskirjatutkija

INVEST tutkimuskeskus ja lippulaiva,

Turun yliopisto

juuso.repo@utu.fi

Mona Valkiaranta

VTM, konsultti

CCEA Oy

mona.valkiaranta@ccea.com

vastaanotettu 18.6.2022 / hyväksytty 25.2.2023 / julkaistu 7.3.2023

---

### Tiivistelmä

Kiusaamiseen pyritään usein tarttumaan koulussa toteuttavien interventio-ohjelmien avulla. Ohjelmien on tutkimuksissa havaittu vähentävän kiusaamista ja saavutettujen hyötyjen kasvavan, mitä pitempään ohjelmia toteutetaan. Samalla kuitenkin tiedetään, että osalla kouluista on haasteita kiusaamisen vastaisen ohjelmien ylläpitämisessä ja juurruttamisessa. Toistaiseksi ohjelmien toimeenpanoa ja siihen vaikuttavia tekijöitä on kuitenkin tutkittu melko vähän. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli perehtyä tapaus-tutkimuksen keinoin siihen, miten kouluja tuetaan kiusaamisen vastaisten ohjelmien toimeenpanossa. Tutkimus nojasi laadukkaan toimeenpanon viitekehukseen, joka kuvaa erilaisia laadukasta toimeenpanoa tukevia askeleita. Menetelmänä oli välineellinen tapaus tutkimus. Tarkasteltavaksi tapaukseksi valittiin suomalaisissa peruskouluissa yli kymmenen vuotta käytössä ollut KiVa Koulu -ohjelma. Arvioimme, millaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia liittyy kouluille tarjottavaan mentorointiin sekä kartoituksiin ja kyselyihin laadukkaan ja pitkäkestoisen kiusaamisen vastaisen työn tukemisessa. Tuloksissa korostui

mentoroinnin kohdalla mentorin mahdollisuus tukea pitkäkestoisesti kouluja omien käytänteiden kehittämisessä vuorovaikutuksessa mentoroitavien kanssa. Kyselyjen kohdalla tuloksissa painottuivat erilaiset hyödynnettävyyteen liittyvät näkökulmat. Tulokset tuottivat tietoa siitä, miten kouluja voitaisiin tukea jatkossa entistä vahvemmin kiusaamisen vastaisten ohjelmien toimeenpanossa.

ASIASANAT: implementointi, interventio, kiusaaminen, koulu, ohjelma, toimeenpano

## Kiusaamisen vastaisten ohjelmien vaikuttavuus

Kiusaaminen on edelleen merkittävä lasten ja nuorten vertaissuhteiden ongelma, vaikka kiusaaminen on vähentynyt Suomessa 2010-luvulla. Esimerkiksi Kouluterveyskyselyn (2021) tulokset osoittavat, että kahdeksan prosenttia oppilaista on tullut kiusatuksi kerran viikossa 4.–5. vuosiluokalla ja kuusi prosenttia puolestaan 8.–9. vuosiluokalla. Kiusaaminen uhkaa perustavalla tavalla jokaisen lapsen ja nuoren tarvetta kuulua joukkoon, loukkaa lasten oikeuksia ja vaarantaa turvallisen oppimisympäristön muodostumisen. Se jättää monenlaisia, joskus pitkäkestoisia jälkiä (Herkama ym., 2019; Klomek ym., 2015; Ttofi ym., 2011).

Koulukiusaamisella tarkoitetaan vuorovaikutusprosessia, jossa oppilas joutuu yhden tai useamman muun oppilaan toistuvan loukkaamisen, vahingoittamisen ja/tai syrjijämisen kohteeksi pystymättä itse puolustautumaan tai vaikuttamaan saamaansa kohteluun (Pörhölä, 2008). Kyseessä on pitkäkestoinen vuorovaikutusprosessi, johon vaikuttavat kiusaajan ja kiusatun välinen vuorovaikutussuhde, erilaiset ryhmäviestinnälliset prosessit ja ryhmän rakenteistuminen (Pörhölä ym., 2006). Oppilaat voivat tulkita kiusaamiseen liittyviä vuorovaikutusprosesseja hyvin eri tavoin, ja näiden prosessien keskeisiä piirteitä ovat esimerkiksi ryhmän sisälle muodostuvat jaetut merkitykset ja toisaalta tulkintojen eriytyminen (Herkama,

2012). Samat tilanteet ja teot voivat näyttäytyä eri osapuolille hyvin erilaisina.

Pitkään jatkuessaan kiusaaminen luo oppilaiden keskuuteen valtarakenteita, joita kiusaaminen edelleen vahvistaa ja ylläpitää. Kiusaamisen sanotaankin oleva sitkeä koko vertaisryhmää koskettava ongelma, jonka kitkemiseen tarvitaan systemaattista työtä. Tarve vähentää kiusaamista on ilmeinen. Kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja siihen puuttumiseen on kehitetty erilaisia interventio-ohjelmia ja toimintamalleja. Hiljattain ilmestynyt meta-analyysi osoittaa tällaisten – usein koko koulua koskevia ja monesta osasta koostuvien ohjelmien – vähentävän kiusatuksi joutumista ja toisten kiusaamista 15–20 prosenttia (Gaffney ym., 2019). Kiusaamisen vastaiseen työhön tarkoitetut ohjelmat voivat kuitenkin päästä tavoitteisiinsa vain, jos niitä toteutetaan riittävässä määrin, kyllin laadukkaasti ja tarpeeksi pitkään.

Kiusaamisen vastaisia ohjelmia on useita mutta kaikkia niitä ei ole tutkittu. Usein keskustelussa peräänkuulutetaan näyttöön perustuvia ohjelmia (*evidence-based interventions, EBI*), joiden vaikuttavuus olisi todettu esimerkiksi koe-kontrolliasetelmaa hyödyntävässä tutkimuksessa. Näyttö (*evidence*) voi kuitenkin tarkoittaa hyvin monenlaista tietoa. Brownson kumppaneineen (2022) jaottelee näytön kolmeen eri tyyppiin. Ensimmäinen Brownsonin jaotellussa mainittu näytön tyyppi koskee itse ongelmaa, sen yleisyyttä ja vaikutuksia. Kiusaamisen tutkimuksen kentällä tämä voisi tar-

koittaa esimerkiksi sen selvittämistä, kuinka yleistä kiusaaminen on ja miten se vaikuttaa lasten ja nuorten hyvinvointiin. Toinen näytön tyyppi puolestaan keskittyy ohjelmien vaikuttavuuteen ja kustannusvaikuttavuuteen. Tällöin huomiota kiinnitetään siihen, millaista näyttöä on olemassa jonkin kiusaamisen vastaisten ohjelman vaikuttavuudesta ja kyseisen ohjelman kustannuksista suhteessa saavutettavaan hyötyyn. Kolmas näytön laji keskittyy ohjelman implementointiin eli toimeenpanoon ja sen kontekstin tarkasteluun, jossa ohjelmaa on tarkoitus soveltaa. Kiusaamista tutkittaessa voitaisiin selvittää, miten jokin ohjelma istuu osaksi kouluyhteisön toimintaa tai miten sitä ylläpidetään pitkällä aikavälillä. Kaikki nämä tutkitun tiedon lajit ovat oleellisia, kun tarkastellaan tietyn ohjelman mahdollisuutta pitkällä aikavälillä päästä tavoitteeseensa, kuten esimerkiksi kiusaamisen vähenemiseen. Tarvitaan siis tutkimusta paitsi itse ongelmasta myös interventioiden vaikuttavuudesta sekä siitä, miten ohjelmat juurtuvat toimivaksi osaksi arkisia käytänteitä ja kuinka niitä ylläpidetään. Valitettavasti kuitenkin useiden psykososiaalisten ohjelmien kohdalla resurssija on käytetty lähinnä uusien ohjelmien kehittämiseen, ei niinkään toimeenpanoon ja juurruttamiseen (Granlund & Imberg, 2021; Salmivalli, 2021). Keskitymme tässä tutkimuksessa nimenomaan kiusaamisen vastaisten ohjelmien toimeenpanoon. Tavoitteena on arvioida erilaisia tapoja tukea kouluja ohjelmien toimeenpanossa.

### Kiusaamisen vastaisten ohjelmien toimeenpanoa koskeva tutkimus

Implementaatiotutkimus eli toimeenpanoa koskeva tutkimus on verrattain nuori tutkimusala, jossa tarkastellaan ja edistetään tutkimustiedon käyttöä erilaisissa toimintaympäristöissä (Eccles & Mittman, 2006; Sipilä ym., 2016). Tut-

kittu tieto ei kuitenkaan siirry itsekseen osaksi yhteisöjen käytänteitä, vaan kyseessä on usein pitkä prosessi, jossa erilaisilla kontekstuaalisilla tekijöillä on suuri merkitys (Bauer & Kirchner, 2020). Morris kumppaneineen (2011) onkin todennut, että vie lähes 20 vuotta ennen kuin esimerkiksi arviointitutkimuksissa toimivaksi havaittu toimintatapa tai ohjelma on juurtunut osaksi kouluyhteisön tai terveydenhuollon rutiinikäytänteitä ja vain noin puolet tällaisista ohjelmista koskaan päätyy laajaan levitykseen ja hyödyttämään yhteiskuntaa eri sektoreilla.

Ohjelmien jalkauttamisessa pyritään usein siihen, että niiden toteuttaminen yhteisöjen arjessa noudattaisi alkuperäistä, ohjelman kehittäjien suosittamaa toimintatapaa. Tähän viitataan usein käsitteellä toteuttamistarkkuus (*fidelity*), joka on yksi implementaatiotutkimuksen kulmakivistä (Proctor ym., 2009; 2011). Käytännössä ohjelman on kuitenkin juurruttava osaksi toimintaympäristöään, jotta sen ylläpito onnistuu pitkällä aikavälillä. Juurtuminen voi vaatia muutoksia ohjelmaan toteuttamistarkkuuden kustannuksella. On mahdotonta sanoa, kuinka paljon jotakin tiettyä ohjelmaa voi muuttaa ilman, että se menettää ytimensä, eikä enää toimi, kuten alkuperäisissä vaikuttavuustutkimuksissa on havaittu.

Toteuttamistarkkuutta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta (ks. esim. Dane & Schneider, 1998). Näitä näkökulmia ovat esimerkiksi 1) toimeenpanon ”annos” (*dosage*) eli esimerkiksi se, kuinka monta ennaltaehkäisevää oppituntia pidettiin, 2) toimeenpanon laadukkuus (*quality*), kuten vaikkapa sen tarkastelu, kuinka innostavaksi oppilaat oppitunnit kokivat tai 3) annettujen ohjeistusten noudattaminen (*adherence*) eli pidettiinkö esimerkiksi oppitunnit suositusten mukaisesti oikeille vuosiluokille.

Vaikka ohjelmien toimeenpanoa on toistaiseksi tutkittu vain vähän, jotakin siitä kuitenkin tiedetään. Ensinnäkin erot toimeenpanossa koulujen välillä voivat olla suuria. Yhdessä ääripäässä ovat koulut, jotka jättävät ohjelman toteuttamisen jo alkuvaiheessa kesken. Parhaimmillaan koulut taas pystyvät toteuttamaan hieman yli 80% ohjelman sisällöistä (Axford ym., 2020; Cross ym., 2019; Harjuniemi ym., 2020). Luvut vastaavat suurin piirtein myös kiusaamistutkimuksen ulkopuolella saatuja tuloksia (Durlak & DuPre, 2008). Puutteet toimeenpanossa voivat olla ongelmallisia. Esimerkiksi KiVa Koulu -ohjelman vaikuttavuutta arvioitiin hiljattain Englannissa. Tutkimuksessa ei havaittu eroja koe- ja kontrolliryhmän välillä siinä, kuinka paljon oppilaat raportoivat joutuneensa kiusatuiksi tai kiusanneensa muita (Axford ym., 2020). Yhdeksi syyksi arveltiin sitä, että ohjelman toimeenpano jäi kouluilta puolitiehen.

Koska kiusaamisen vastaiset ohjelmat koostuvat usein monesta osasta, on tutkimuksissa pyritty myös selvittämään eri osien vaikuttavuutta. Esimerkiksi ennaltaehkäisevien oppituntien toimeenpanoannoksen (Swift ym., 2017) ja opettajien oppituntien suunnitteluun käyttämän ajan (Haataja ym., 2014) on todettu olevan yhteydessä oppilaiden raportoiman kiusatuksi joutumisen vähenemiseen. Suunnittelu voi johtaa laadukkaampiin oppitunteihin ja sitä kautta vahvistaa ennaltaehkäisevää työtä. Osa ohjelman osista voi kuitenkin olla toisia vaikuttavampia. Hiljattain ilmestynyt meta-analyysi osoittaa, että esimerkiksi työskentely kiusattujen kanssa ja vanhemmille tiedottaminen ovat tehokkaita kiusaamisen vastaisia toimia (Gaffney ym., 2021). Sen sijaan ristiriitaisia tuloksia on saatu siitä, väheneekö kiusaaminen enemmän silloin, kun useita ohjelman osia toteutetaan yhtä aikaa verrattuna tilanteeseen, että käytössä olisi vain jokin tai jotkut ohjelman osat (Gaffney ym., 2021; Van Verseveld, 2021).

Myös ohjelmauskollisuudella on todettu olevan merkitystä. Johander kumppaneineen (2021) havaitsi, että opettajat ja oppilaat arvioivat akuuteissa kiusaamistilanteissa käytyjen keskustelujen olevan tehokkaampia silloin, kun niissä käytettiin ohjelman mukaisia menetelmiä. Vastaavasti keskustelujen ei arvioitu olevan niin tehokkaita silloin, kun opettajat raportoivat käyttäneensä jotakin soveltavaa menetelmää tai he eivät osanneet nimetä käyttämänsä menetelmää. Huomionarvoista on, että kiusaamisen vastaisten ohjelmien toimeenpanoa on voittopuolisesti tutkittu osana koe-kontrolliasetelmaa, jolloin koulut usein saavat tukea ja opastusta ohjelman toimeenpanoon. Harvassa tutkimuksessa on tarkasteltu sitä, mitä toimeenpanolle tapahtuu kokeilun jälkeen keskellä arkea.

Muutamat tutkimukset kuitenkin antavat tietoa toimeenpanosta pitkällä aikavälillä. Olweuksen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen tulokset osoittivat, että systemaattinen ohjelman toimeenpano voi kantaa hedelmää useiden vuosien ajan ohjelman juurruttua osaksi koulun arkea. Kiusaamisen vastaisten ohjelmien toteuttaminen voi kuitenkin hiipua ajan myötä (Sainio ym., 2020) tai ohjelmaa toteutetaan vain osittain (Salmivalli, 2023). Esimerkiksi Sainion ja kumppaneiden (2020) tutkimus kuvaa sitä, kuinka erilaista toimeenpano voi kouluissa olla. He käyttivät tutkimuksessaan kyselyihin vastaamista osoituksena ohjelman toimeenpanosta. Latenttikasvukäyrämalli tuotti neljä erilaista kouluprofiilia, joiden tutkimuksessa tulkittiin heijastavan erilaista KiVa-ohjelman toimeenpanoa. Niin sanotut sinnikkäät ohjelman toteuttajat (43%) implementoivat ohjelmaa tunnollisesti vuodesta toiseen, hitaasti heräävien ryhmä (14%) rekisteröityi ohjelman käyttäjäksi mutta todennäköisyys sille, että he todella implementoivat ohjelmaa lisääntyi merkittävästi vasta muutaman vuoden jälkeen. Hiipuvien (20%)

ja nopeasti laskevien (23%) ryhmässä tilanne oli toisinpäin: ensimmäisten vuosien jälkeen todennäköisyys sille, että koulu implementoi KiVa-ohjelmaa väheni merkittävästi. Tulokset kertovat siitä, millaista vaihtelua kiusaamisen vastaisen ohjelma toimeenpanossa voi koulujen välillä olla. Sinnikästä ohjelman toimeenpanoa ennustivat esimerkiksi koordinointi ja tiedottaminen sekä ohjelman systemaattinen toimeenpano ensimmäisinä vuosina. KiVan kaltaiset ohjelmat siis todennäköisemmin juurtuvat osaksi yhteisön toimintaa pitkällä aikavälillä silloin, kun niitä toteutetaan laadukkaasti alusta asti.

Haastattelututkimukset valottavat syvällisemmin sitä, mikä mahdollisesti edistää tai hidastaa ohjelman juurtumista (Herkama ym., 2022; Sullivan ym., 2021). Näistä tekijöistä monet liittyvät kouluun organisaationa, kuten esimerkiksi henkilökunnan sitoutuminen, resurssit, rehtorin tuki, toimeenpanon koordinointi, työnjako, henkilöstön vaihtuvuus, kouluttautuminen ja työyhteisön ilmapiiri. Tämän kaltaiset tutkimukset nostavat esiin vuorovaikutuksen merkityksen ja korostavat sitä, että koulupohjaisia ohjelmia toteuttavat opettajat yhteistyössä toistensa kanssa. Toimeenpano on käytännössä vuorovaikutusta eri sidosryhmien sisällä ja kesken. Kun kouluja tuetaan kiusaamisen vastaisen toimien toteuttamisessa, käytännössä työskennellään työyhteisön ja vuorovaikutuksen kehittämisen parissa. Esimerkiksi Sainion ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa korostui vuorovaikutuksen ja koordinoinnin merkitys toimeenpanoa ennustavina tekijöinä. Aktiivinen ohjelman toteuttaminen vaatii kouluyhteisöltä esimerkiksi keskustelua ja yhdessä tehtyjä päätöksiä siitä, mitä, miten ja milloin ohjelmaa toteutetaan ja kenen vastuulla toteuttaminen on.

## Laadukkaan toimeenpanon viitekehys

Laadukkaan toimeenpanon viitekehys (*Quality Implementation Framework, QIF*) on synteesi useasta implementointia kuvaavasta viitekehuksesta, ja se kuvaa niitä askeleita ja toimia, jotka ovat keskeisiä jonkin ohjelman levittämisessä laadukkaan toteuttamisen näkökulmasta (Meyers ym., 2012). Laadukkaalla toimeenpanolla tässä yhteydessä viitataan nimenomaan sellaiseen ohjelman jalkauttamiseen, jonka myötä saavutetaan halutut tavoitteet. Mallissa on neljä vaihetta ja niiden sisällä yhteensä 14 askelta, jotka on esitetty taulukossa 1. Viitekehyksessä korostuu ensimmäinen vaihe, joka keskittyy yhteisön tilanteen kartoittamiseen ja siten toimiin ennen varsinaisen ohjelman jalkauttamista (toimenpiteet 1–8). Tässä vaiheessa esimerkiksi arvioidaan tarpeita, resursseja ja voimavaroja, tehdään päätöksiä ohjelman muokkauksen suhteen ja varmistetaan, että yhteisöllä on voimavaroja ohjelman toimeenpanoon.

Toisessa vaiheessa panostetaan toimeenpanoa tukeviin rakenteisiin luomalla sitä tukevat tiimit ja toimintasuunnitelma. Kolmannen vaiheen keskiössä ovat pitemmän aikavälin tukitoimet, joilla pyritään edistämään toimeenpanon juurtumista. Tällaisia toimia ovat esimerkiksi yhteisölle tarjottu tekninen tuki, mentorointi ja ohjaus sekä toimeenpanoa tukeva palautemekanismi. Vaiheessa neljä korostuu toiminnan kehittäminen, suunnittelu ja yhdessä oppiminen eri sidosryhmien kanssa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että kiusaamisen vastaisten ohjelmien vaikuttavuutta on tutkittu mutta niiden toimeenpanosta ja erityisesti sen tukemisesta tiedetään vähemmän. Ylipäättään toimeenpanon tukemiseen liittyvä tutkimus on implementaatiotutkimuksen kentällä peräänkuulutettu tutkimusaihe (Albers ym., 2021).

Aihe on merkittävä myös käytännön toimijoiden näkökulmasta. Koulut saattavat panostaa jonkin ohjelman käyttöönottoon, mutta työ valuu hukkaan, mikäli pitkäkestoiseen toteuttamiseen ei kiinnitetä huomiota.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus arvioi kouluissa käytössä olevia kiusaamisen vastaisia menetelmiä käytettävyyden, juurrutettavuuden ja tuloksellisuuden näkökulmista (Rum-

pu ym., 2022). Arvioinnin pohjalta laaditussa raportissa nostettiin esiin se, että kiusaamisen vastainen työ vaatii kouluilta jatkuvaa tilanteen seuraamista, toiminnan arvioimista ja kehittämistä. Koska kiusaamisen vastaisten ohjelmien juurtuminen koulu yhteisöön vie aikaa, tarvitaan tietoa myös siitä, miten kouluja voitaisiin käytännössä tukea toimeenpanossa pitkällä aikavälillä.

### Taulukko 1. Laadukkaan toimeenpanon viitekehys (ks. Meyers ym., 2012)

<b>Vaihe 1: Organisaatiota koskevat alustavat huomiot</b>	Arviointikeinot	1. Tarpeiden ja resurssien arvioiminen
		2. Yhteensopivuuden arvioiminen
		3. Voimavarojen ja valmiuden arviointi
	Päätökset ohjelman muokkaamisesta	4. Mahdollisuudet muokata ohjelmaa
	Keinot organisaation voimavarojen kehittämiseen	5. Riittävän käyttäjämäärän varmistaminen kriittisiltä sidosryhmiltä ja kannustavan ilmapiirin luominen
		6. Voimavarojen kehittäminen
		7. Henkilöstön rekrytointi
		8. Ennen toimeenpanoa tapahtuva henkilöstökoulutus
<b>Vaihe 2: Rakenteiden luominen toimeenpanoa varten</b>	Toimeenpanoa tukevat rakenteet	9. Tiimien luominen toimeenpanoa varten
		10. Toteutussuunnitelman laatiminen
<b>Vaihe 3: Rakenteet jatkuvan toimeenpanon aikana</b>	Keinot toimeenpanon tukemiseksi	11. Tekninen tuki, mentorointi ja ohjaus
		12. Prosessiarviointi
		13. Toimeenpanoa tukeva palautemekanismi
<b>Vaihe 4: Tulevien sovellusten parantaminen</b>		14. Kokemuksesta oppiminen

Tässä artikkelissa esittelemme tapaustutkimuksen, jonka tavoitteena on arvioida sitä, miten mentorointia ja erilaisia kyselyjä voidaan hyödyntää kiusaamisen vastaisten ohjelmien toimeenpanossa. Tarkastelukehyksenä toimii laadukkaana toimeenpanon viitekehys, ja mielenkiinnon kohteena on kouluyhteisön toimintatapojen kehittäminen koulukiusaamisilmion sijaan. Laajassa kuvassa tutkimus antaa tietoa siitä, miten työyhteisöjä ylipäätään voidaan tukea jonkin toimintatavan toimeenpanossa pitkällä aikavälillä ja millaisia menetelmiä tarvitaan yhteisöjen ja vuorovaikutuksen kehittämiseen. Fokuksessa ei kuitenkaan ole vuorovaikutuksen analyysi, vaan näkökulma on laajempi. Tarkastelemme kouluyhteisössä tapahtuvaa kehittämistä, jossa vuorovaikutuksella on keskeinen rooli, implementointitutkimuksen viitekehityksessä.

## Menetelmä

Tutkimus kohdistuu erilaisiin tukikeinoihin työyhteisön toimintatapojen kehittämisessä. Tämän kaltaista tutkimusta luonnehtii niin sanottu välineellinen tapaustutkimus (Stake, 2005), jossa mielenkiinnon kohteena ei ole ainoastaan itse tapaus sinänsä vaan myös sen kautta saatu tieto tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa tapauksena on KiVa Koulu -ohjelma. Tieto, jota pyrimme tuottamaan, on jäsentynyt kuva ohjelmien toimeenpanoon liittyvien tukikeinojen käytöstä kiusaamisen vastaisen työn kentällä. Tapaustutkimus keskittyy nimensä mukaisesti yhden tai useamman tapauksen tarkasteluun, joiden määrittely, analysointi ja ratkaisu on tapaustutkimuksen keskeisin tavoite (Eriksson & Koistinen, 2014). Tapaustutkimus voidaankin ymmärtää tutkimusstrategiaksi tai lähestymistavaksi varsinaisen metodologian tai metodin sijaan (Eriksson & Koistinen, 2014; Piekkari &

Welch 2020). Analyysimme kohdistuu käytössä oleviin toimeenpanon tukimuotoihin ja omiin kokemuksiimme niiden käytöstä, ja siten tutkimusmuodot ja omat kokemuksemme muodostavat tutkimuksen aineiston.

KiVa-ohjelma<sup>1</sup> on kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen ja siihen puuttumiseen tarkoitettu toimenpideohjelma perusopetusta tarjoaville kouluille (ks. Herkama ym., 2017). Se valikoitui tarkasteltavaksi tapaukseksi neljästä syystä. Ensinnäkin se on tyypillinen, useammasta osasta koostuva, koulussa toteuttava kiusaamisen vastainen ohjelma. Ohjelma sisältää kaikille oppilaille suunnattuja yleisiä toimenpiteitä sekä kiusaamistapausten selvittämiseen tarkoitettuja ja kohdennettuja toimenpiteitä. Lisäksi siihen kuuluu olennaisena osana monitorointi. Sillä tarkoitetaan vuosittain sähköisesti toteutettavia oppilas- ja henkilökuntakyselyitä, joista koulu saa palautteen. Toiseksi ohjelma tarjoaa hyvän mahdollisuuden toimeenpanon tarkasteluun, koska se on ollut jo yli kymmenen vuotta käytössä suomalaisissa peruskouluissa. Lukuvuonna 2022–2023 vajaa 900 perusopetusta tarjoavaa oppilaitosta on rekisteröitynyt ohjelman käyttäjäksi. Kolmanneksi KiVa-ohjelman valintaa tutkimuksen tapaukseksi puoltaa se, että ohjelman vaikuttavuudesta on näyttöä. Vuosina 2006–2009 toteutettuun laajaan arviointitutkimukseen osallistui 117 koulua sekä koe- että kontrolliryhmässä. Tutkimukset osoittavat ohjelman vähentävän kiusaamista merkittävästi vuosiluokilla 4–6 (Kärnä ym., 2011) ja kohtalaisesti vuosiluokilla 1–3 ja 7–9 (Kärnä ym., 2013). Ohjelman vaikuttavuudesta on näyttöä myös ulkomailla (Huitsing ym., 2020; Nocentini & Menesini, 2016). KiVa-ohjelman on todettu arvioitu olevan myös kustannustehokas eli sen hyödyt peittoavat toteuttamisesta syntyvät kulut (Persson ym., 2018). Neljänneksi artikkelin kaksi ensimmäistä kirjoittajaa ovat sertifioituja KiVa-kouluttajia, jotka tuntevat ohjelman

<sup>1</sup> [www.kivakoulu.fi](http://www.kivakoulu.fi)



ja työskentelevät parhaillaan KiVa-ohjelman toimeenpanoon liittyvän tutkimuksen parissa.

Toteutimme tutkimuksen tarkastelemalla 1) mentorointia ja 2) erilaisia kyselyjä tapoina tukea KiVa-ohjelman toimeenpanoa. Analysoimme sitä, millaisia yhtymäkohtia mentoroinnilla on laadukkaan toimeenpanon eri vaiheisiin ja arvioimme mentoroinnin mahdollisuuksia ja rajoituksia toimeenpanon tukemisessa. Sen jälkeen keskityimme tarkemmin Meyersin ja kumppaneiden (2012) viitekehyksen vaiheeseen 13 eli toimeenpanoa tukeviin palautemekanismeihin, koska niiden avulla usein pyritään tukemaan yhteisöjä erilaisten ohjelmien toimeenpanossa. Käytännössä perehdyimme neljään erilaiseen kyselytoteutukseen ja analysoimme, mitä kyselyiden avulla on kartoitettu, kuinka usein ja miten tulokset on kouluille jaettu. Lisäksi arvioimme kyselytoteutusten hyödynnettävyyttä laadukkaan toimeenpanon ylläpitämisessä.

## Tulokset

### KiVa Koulu -ohjelman toimeenpanon tukeminen mentoroinnilla

IMPRES-hankkeen ideana on kehittää mentorointiin perustuva tukimalli ja arvioida sen (kustannus)vaikuttavuutta<sup>1</sup>. Kokeiluun osallistuu 24 koulua eri puolilta Suomea. Koulut on rekrytoitu mukaan syksyllä 2021 vapaaehtoisten KiVa-ohjelmaa toteuttavien koulujen joukosta. Ne ovat hyvin eri kokoisia (noin 100–500 oppilasta) ja sijaitsevat maaseudulla ja kaupungeissa eri puolilla Suomea. Tutkimuksessa tarkotetaan 12 satunnaisesti valitulle kokeilukoululle tukea KiVa Koulu -ohjelman toimeenpanoon yhden lukuvuoden ajan (2022–2023), kun taas

12 verrokkikoulua jatkaa KiVa-ohjelman toimeenpanoa tavalliseen tapaan.

Kokeilukouluille tarjottava mentorointituki koostuu kolmesta osasta, jotka ovat 1) koulun hetkisen tilanteen kartoittaminen, kyselystä saadun tiedon jakaminen ja kehittämiskohteiden tunnistaminen mentorin ohjauksessa, 2) koko koululle suunnattu 3 tuntia kestävä koulutus ja 3) neljä kertaa lukuvuoden aikana toteutettava mentorointi (ks. taulukko 2). Vertailu mentoroinnin keskeisten tavoitteiden ja laadukkaan toimeenpanon viitekehyksen välillä osoittaa, että mentoroinnin tavoitteilla on lukuisia yhtymäkohtia mallin eri vaiheisiin.

Koulun henkilöstön joukosta valitun, noin 4–5 henkilökunnan jäsenen muodostaman mentorointiryhmän tehtävänä on mentorin ohjauksessa kehittää yhden lukuvuoden ajan KiVa-ohjelman toimeenpanoa. Mentorit ovat sertifoituja KiVa-kouluttajia ja kiusaamiseen ja implementointiin perehtyneitä tutkijoita tai jatko-opiskelijoita. Mentorin tehtävänä on ohjata mentorointiryhmää kohti yhdessä asetettuja tavoitteita ja kehittää kiusaamisen vastaisia käytänteitä mentoroitavien kanssa yhdessä. Työtapa on keskusteleva ja ratkaisukeskeinen. Tapaamisten sisältö on suunniteltu etukäteen. Esimerkiksi ensimmäisen mentorointikerran tehtävänä oli jäsentää koulun vahvuuksia ja kehittämiskohteita KiVa-ohjelman toimeenpanossa ja niiden pohjalta asettaa lukuvuodelle tavoitteet. Toisella mentorointikerralla kaikki mentorointiryhmät alkoivat laatia konkreettista toimintasuunnitelmaa. Lukuvuonna 2021–2022 tukimallia pilotoitiin yhdessä peruskoulussa.

**Mentoroinnin mahdollisuudet ja haasteet.** Vaikka osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, on kokeilukoulujen välillä eroja siinä, kuinka motivoituneita ja sitoutuneita he ovat

<sup>1</sup> ks. lisää lisää IMPRES-hankkeesta (IMpLementation RESearch -project) <https://sites.utu.fi/impres/> ja tutkimuksen ennakkorekisteröinti <https://doi.org/10.1186/ISRCTN15558617>

kehittämään omia käytänteitään. Myös käytävissä olevat resurssit, koulu yhteisön piirteet (esim. koko, oppilaiden taustat ja tarpeet), koulu yhteisössä meneillään olevat muut prosessit, kuten koulujen yhdistyminen sekä opetustoi- mien kiusaamiseen puuttumista ohjaavat linjat vaikuttavat mentorointiin ja asettavat sille omia reunaehtojaan.

Kunkin koulun kehityskaaresta vaikuttaa muodostuvan jossain määrin yksilöllinen, vaikka tavoitteet ja kunkin tapaamisen sisällöt ovat kaikille samat. Koulutuksen ja ensimmäisen mentoroinnin tavoitteena oli ratkaisukeskeisesti tunnistaa keskeiset kehittämiskohteet KiVa-ohjelman toimeenpanossa, pohtia yhdessä korjaavia toimia ja tunnistaa käytettävissä ole-

vat voimavarat tai niiden puute. Lukuvuoden työskentelylle asetettiin 2–3 laajempaa tavoitetta, jotka vaihtelivat koulujen välillä. Monen koulun kohdalla tavoitteet liittyivät loppahtaneen toimeenpanon käynnistämiseen (esim. ennaltaehkäisevä työ), tietoisuuden lisäämiseen KiVa-ohjelmasta henkilökunnan, oppilaiden ja huoltajien keskuudessa sekä rajapintojen kirkastamiseen muihin käytössä oleviin ohjelmiin tai toimintatapoihin. Ensimmäisen mentorointitapaamisen tavoite eli tavoitteiden asettaminen koko lukuvuodelle näyttäytyi selkeämpänä tehtävänä kuin konkreettisen toimintasuunnitelman laatiminen tai toimien käynnistäminen koulussa. Osa kouluista kaipasi enemmän ohjausta, tukea ja aikaa toimintasuunnitelman laatimiseen ja jalkauttamisen suunnitteluun.

## Taulukko 2. Kouluille tarjottava mentorointituki ja sen yhtymäkohdat laadukkaaseen toimeenpanon viitekehykseen

Tukikeino	Tavoite	Yhtymäkohta laadukkaaseen toimeenpanon viitekehykseen
Kartoitus	Koulun sen hetkisen tilanteen kartoittaminen	Arviointikeinot eli tarpeiden, resurssien, yhteensopivuuden ja voimavarojen arviointi
Koulutus	Kiusaamisen, KiVa-ohjelman ja sen toimeenpanon merkityksen esittely, ongelma-kohtien tunnistaminen ja ratkaisujen löytäminen kartoituksen tulosten pohjalta	Keinot kehittää koulu yhteisön voimavaroja (koko koulun ottaminen mukaan kehittämiseen, kannustavan ilmapiirin luominen, koko henkilöstön kouluttaminen, voimavarojen kehittäminen)
1. mentorointitapaaminen	Tavoitteiden asettaminen työskentelylle	Toimeenpanoa tukevien rakenteiden luominen (mentoriryhmän perustaminen ja sen roolin näkyväksi tekeminen, toimeenpanosuunnitelman laatiminen ja sen jalkauttaminen)
2. mentorointitapaaminen	Konkreettisen toimeenpanosuunnitelman laatiminen	Päätösten tekeminen ohjelman muokkauksesta
3. mentorointitapaaminen	Suunnitelman jalkauttaminen ja tilanteen seuranta (+ kysely)	Jatkuvan toimeenpanon tukeminen (mentorin tuki työskentelylle ja muutoksen läpiviennille)
4. mentorointitapaaminen	Toimeenpanon vahvistaminen jatkoa varten ja reflektointi	Kokemuksesta oppiminen (koulu yhteisöön karttuneen kokemuksen ja osaamisen hyödyntäminen)

Jotkut koulut käytännössä laativat alusta alkaen uuden suunnitelman, kun toiset taas täsmen-tävät jo olemassa olevaa. Osa kouluista myös aloitti käytännössä suunnitelman toteuttamisen heti ja osa puolestaan hitaammin suunnitelmi-en kirkastuessa.

Säännölliset tapaamiset ovat mahdollistaneet sen, että mentoroitavat ovat voineet omatoimisesti edistää esimerkiksi toimintasuunnitelmiaan mentorointitapaamisten välillä. Mentoroinneissa heillä on ollut mahdollisuus keskustella suunnitelmista mentorin kanssa. Ylipäätään suunnitelmien laatiminen voi auttaa toimeenpanon tukirakenteiden luomisessa (vrt. Laadukkaan toimeenpanon viitekehyksen vaihe 10) ja siten suunnitelmat voivat tukea toiminnan jatkuvuutta tulevinakin vuosina. Suunnitelmat ovat osoittautuneet myös konkreettiseksi apuvälineeksi niiden jalkauttamisessa ja niistä viestimisessä työyhteisölle.

Mentorointi tapahtuu vuorovaikutuksessa. Käytännössä kyse on vuorovaikutussuhteesta, jossa mentori ohjaa koulun henkilökunnan jäsenistä muodostuvaa ryhmää. Oleellista mentoroinnin onnistumiselle vaikuttaisi olevan mentoroitavien sitoutuminen työskentelyyn ja luottamuksen rakentaminen vuorovaikutuksessa. Mentori ei neuvo vaan pyrkii asettamaan mentoroitavien kanssa tavoitteita, joihin pyritään yhdessä koko lukuvuoden ajan kestävän yhteistyön aikana. Mentorin johdolla käytävä keskustelu on tavoitteellista ja sen avulla pyritään nimenomaan nostamaan esiin toimeenpanoon liittyviä haasteita sekä etsimään niihin ratkaisuja. Mentoreilla on myös ymmärrystä niistä tekijöistä, jotka voivat edistää tai hidastaa kiusaamisen vastaisten ohjelmien toimeenpanoa koulussa. Kaikki tämä tieto on ryhmän käytettävissä, mikäli vuorovaikutus mentorointitilanteissa sen sallii.

Keskeistä mentoroinnin onnistumisen kannalta näyttää olevan myös osallistuvien koulujen halu kehittää omia kiusaamisen vastaisia käytänteitään ja rehtorin mukana olo mentorointiryhmässä tai hänen antamansa tuki ja resurssit kehittämiselle. Ilman rehtorin tukea opettajien on vaikea irrottautua opetustyöstä ja kokoontua yhteen kehittämistoiminnan pariin. Parhaimmillaan mentorointi työmuotona käynnistää koulu yhteisöissä prosesseja, joissa jäsenellään ja reflektoidaan sen hetkistä tilannetta yhdessä ja suunnitellaan tulevia toimia ohjatusti. Aika näyttää, miten tarjottu tuki vaikuttaa KiVa-ohjelman toimeenpanoon ja miten annettu tuki heijastuu oppilaiden kokemuksiin. Ovatko he esimerkiksi tietoisempia siitä, että koulussa ei sallita kiusaamista tai raportoivatko he vähemmän kiusaamista?

### **Koulun tilanteen arviointi ja kyselypalautteet toimeenpanon kehittämisen lähtökohtana**

Laadukkaan toimeenpanon viitekehyksen (ks. Meyers ym., 2012) mukaan laadukas toteuttaminen edellyttää tietoa ainakin organisaation tarpeista, resursseista, voimavaroista ja valmiuksista sekä toimeenpanoa tukevaa palautemekanismia. Jäsenämme ja arvioimme seuraavaksi neljää erilaista kyselytoteutusta, joiden tarkoituksena on ollut tarjota tietoa KiVa-ohjelman toimeenpanosta kehittämisen tueksi. Taulukossa 3 on esitetty yhteenveto kyselyjen toteutustavasta.

**Vuosittaiset kyselyt toimeenpanon tukena.** KiVa Koulu -ohjelmaan kuuluvat vuosittaiset oppilas- ja henkilökuntakyselyt. Keväisin toteuttavat oppilaskyselyt tarjoavat tietoa esimerkiksi kiusaamisesta, kouluviihtyvyydestä ja KiVa-ohjelman toimeenpanosta oppilaiden näkökulmasta. Koulun henkilökunnalle jär-

jestetään oma kysely, jossa kartoitetaan heidän arvioitaan ohjelman toimeenpanosta. Henkilökunnan joukosta valitut jäsenet raportoivat esimerkiksi, missä määrin koulussa on pidetty ennaltaehkäiseviä oppitunteja ja miten kiusaamistapauksia on selvitetty. Kyselyt toteutetaan sähköisesti, ja niiden pohjalta ohjelmaa käyttävät koulut saavat automaattisesti raportin, jonka avulla he voivat seurata oman koulun tilannetta ja verrata sitä muihin ohjelmaa toteuttaviin kouluihin. Kyselyt toimivat palaute-mekanismina, jonka avulla koulu voi seurata oman tilanteensa kehittymistä. Koulujen kyselyn pohjalta saama raportti sisältää osin myös trendidataa menneiltä vuosilta, jotta kehityksen seuranta olisi mahdollisimman vaivatonta.

**Vuorovaikutteinen työkalu kyselytulosten jakamisessa.** Keväällä 2020 KiVa-ohjelmaa toteuttaville kouluille tarjottiin mahdollisuutta

osallistua uuteen kyselyyn, joka keskittyi kokemuksiin koulunkäynnistä korona-aikana. Samalla kokeiltiin uudenlaista vuorovaikutteista työkalua kyselytulosten jakamiseen. Ratkaisu toteutettiin Microsoft Power BI -teknologialla. Koronapandemian aiheuttaman koulusulun takia tiedontarve oppilaiden tilanteesta oli akuutti, ja vastaajia kertyi kymmenen päivää kestäneen aineistonkeruun aikana 416 koulusta yli 48 000. Vuorovaikutteinen tulostyökalu mahdollistaa ns. reaaliaikaisen raportoinnin, mikä tarkoitti, että koulut saivat pääsyn omiin visualisoiituihin kyselytuloksiin heti aineistonkeruun päättymisen jälkeisenä päivänä (<https://bit.ly/koronakevat>). Keskeisistä tuloksista julkaistiin myös blogikirjoitus (Herkama & Repo, 2020) tukemaan tulosten tarkastelua. Tulostyökalu sisältää interaktiivisia kuvaajia, mutta ei edellytä raakadatan avointa jakamista. Suodattimien ja pikavertailujen avulla kysely-

**Taulukko 3. Yhteenveto kyselyjen toteutustavasta, mittauskohteista, vastaajista, mittapisteistä ja tulosten jakamisen tavasta**

Toteutustapa	Mittauskohde	Vastaaja	Mittapisteet	Tulosten jakaminen
Vuosittaiset KiVa-ohjelmaan liittyvät kyselyt (vajaa 900 koulua lv. 2022–2023)	Kiusaaminen ilmiönä ja toimeenpano	Oppilaat ja muutama henkilökunnan jäsen	Vuosittain toteutettava	Koululle tarjottu raportti
Vuorovaikutteinen tulostyökalu (416 koulua)	Kiusaaminen ilmiönä	Oppilaat	Yksi mittapiste	Vuorovaikutteinen tulostyökalu, jonka avulla kuka tahansa voi tarkastella tuloksia Internetissä
Voimavaramittari (12 koulua)	Koulu yhteisön voimavarat	Koulun henkilökunta	Yksi mittapiste	Raportti, jota käydään läpi mentorin johdolla
Muutoksen mittauspalvelu (1 pilottikoulu)	Toimeenpanon vahvistaminen, muutos	Koulun henkilökunta	4 mittapistettä yhden vuoden aikana	Celkee Insight® -mittauspalvelu, jonka avulla visualisoituja tuloksia käydään läpi mentorin johdolla

tuloksia voi analysoida vuorovaikutteisesti eri alaryhmissä, ja vertailla oman koulun tuloksia vastaaviin tuloksiin muissa kouluissa.

**Koulu yhteisön voimavaroja kartoittavan mittarin kehittäminen.** Koulu yhteisön voimavaroja kartoittavia mittareita on kiusaamisen kentällä vähän ja niiden sisällöistä, rakenteesta ja luotettavuudesta on rajallisesti tietoa. Tähän tarpeeseen vastauksena on kehitteillä *Toimeenpanon voimavaroja kartoittava mittari* (Harjuniemi ym., 2023), joka toimii kahdella eri tasolla. Ensinnäkin se kiinnittää huomiota yksittäisten henkilökunnan jäsenten tietoihin, taitoihin ja motivaatioon toimeenpanna kiusaamisen vastaista ohjelmaa (tässä tapauksessa KiVa Koulu -ohjelmaa) sekä ylipäätään opettajana toimimiseen ja työssä jaksamiseen. Toiseksi se tarkastelee toimeenpanoon vaikuttavia tekijöitä koulu yhteisön tasolla. Tällöin tarkastelun kohteena ovat esimerkiksi koulun resurssit, johtaminen, johdon tuki, kiusaamistapauksiin liittyvä moniammatillinen yhteistyö ja ylipäätään yhteistyö henkilökunnan keskuudessa. Käytännössä mittarin avulla saatavat tulokset kuvaavat sitä, millaisena henkilökunnan jäsenet kokevat käytettävissä olevat voimavarat ohjelman toimeenpanoon. Mittari on kehitetty nimenomaan KiVa-ohjelman kontekstissa mutta käytännössä sitä on mahdollista käyttää minkä tahansa kiusaamisen vastaisen ohjelman yhteydessä. Toistaiseksi mittaria on kokeiltu kerran IMPRES-hankkeen yhteydessä. Kokeilukoulujen henkilökuntaa pyydettiin vastaamaan kyselyyn, jonka vastaukset visualisoitiin. Koko koulun henkilökunnalle tarjotussa koulutuksessa tulokset käytiin läpi ja henkilökunnan kanssa käytiin keskustelua siitä, missä määrin tulokset vastaavat henkilökunnan kokemuksia koulunsa voimavaroista KiVa-ohjelman toimeenpanoon liittyen ja miten voimavarat tulisi jatkossa ottaa huomioon koulun käytänteiden kehittämisessä.

**Muutosmittaus toimeenpanon kehittämisen apuna.** Osana IMPRES-hankkeen pilottia luku vuonna 2021–2022 kehitettiin kysely muutoksen mittaamiseen ja testattiin sen soveltuvuutta toimeenpanon tukemiseen koulussa. Ideana oli tiuhaan toistettavien mutta erittäin lyhyiden kyselyiden avulla seurata säännöllisesti muutoksen etenemistä koulu yhteisössä avainväittämiä perusteella ja luoda nopeaa palautetta tarjoava palautemekanismi, joka tuo esiin henkilökunnan näkemykset. Mittausta varten muodostettiin kahdeksan väittämää KiVa-ohjelman toimeenpanoon liittyen (esim. ”Tiedän, mitä KiVa Koulu -ohjelman toteuttaminen kohdallani tarkoittaa.” ja ”Toteutan aktiivisesti KiVa Koulu -ohjelmaa.”). Väittämät heijastelivat ADKAR®-mallia (Hiatt, 2006), joka on muutoksen johtamisen viitekehys ja kuvaa onnistuneen muutoksen läpiviennin vaiheita. Sama lyhyt kysely toistettiin luku vuoden aikana yhteensä neljä kertaa eli noin joka toinen kuukausi. Tulokset käsiteltiin mentorin johdolla ja niiden pohjalta mentoroitaville tarjottiin kohdennettua ja oikea-aikaista tukea muutoksen läpiviemiseen ja KiVa-ohjelman toimeenpanon vahvistamiseen. Kokeilu toteutettiin yhteistyössä Gofore-konserniin kuuluvan asiantuntijayritys CCEA:n kanssa, joka tarjosi tutkimushankkeen käyttöön Celkee Insight® -mittauspalvelun ja tuki tutkijoita mittauksen toteuttamisessa, mitaustulosten analysoinnissa sekä tarvittavien toimenpiteiden määrittelemisessä.

**Kyselyjen mahdollisuudet ja rajoitukset laadukkaana toimeenpanon tukemisessa.** Tarkastelemme seuraavaksi edellä esiteltyjen kyselytoteutusten mahdollisuuksia ja rajoituksia toimeenpanon tukemisessa. Ne tarjoavat toistiaan poikkeavia näkökulmia toimeenpanoon ja niistä jokainen voi omalla tavallaan tukea sitä. Vuosittain KiVa-ohjelman osana toteutettavassa kyselyssä keskityttiin oppilaiden ja henkilökunnan jäsenten arvioihin esimerkiksi

ohjelman toimeenpanosta ja oppilaiden näemyksiin kiusaamisilmioistä. Interaktiivisen työkalun avulla toteutettu kysely puolestaan tarjosi näkökulmia itse kiusaamisilmiöön koulusulun aikana. Voimavaramittari kartoitti kiusaamisen vastaisen ohjelman toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä yksilö- ja organisaatiotasolla ja mitauspalvelun avulla porauduttiin muutokseen ja toimeenpanon vahvistamiseen.

KiVa-ohjelman puitteissa toteutettavat oppilais- ja henkilökuntakyselyt mahdollistavat kiusatuksi joutumisen ja toisten kiusaamisen yleisyyden seurannan pitkällä aikavälillä sekä oman koulun tilanteen vertaamisen muihin ohjelmaa käyttäviin kouluihin. Parhaimmillaan tällainen tieto tukee kiusaamisen vastaisen työn systemaattista kehittämistä. Voimavaroja kartoittava mittari puolestaan mahdollistaa toimeenpanoon vaikuttavien tai sitä selittävien tekijöiden tarkastelun. IMPRES-hankkeen puitteissa tehty kokeilu osoitti, millaisiin muutoksiin tämän kaltainen palaute voi johtaa. Esimerkiksi yhdessä koulussa toimeenpanon esteeksi osoittautuivat ajalliset resurssit ja rehtori varasi opettajille enemmän työaika ohjelman toteuttamisen suunnitteluun ja toisessa on pohdittu sitä, miten lisätä opettajien varmuutta toteuttaa ohjelmaa.

Muutosmittauksen tavoitteena oli kartoittaa, kokeeko henkilökunta ohjelman juurtuneen osaksi heidän arkeaan. Tämä mahdollisti seuraavien askeleiden ja toimenpiteiden suunnittelun nopealla aikataululla. Perinteisesti muutosmittaus on ollut lähinnä työorganisaatioiden tapa tarkastella muutosta ja nyt sitä kokeiltiin koulukontekstissa. Mittauspalvelun käyttöön liittyen keskeisin haaste oli koulumaailmassa ajan puute: henkilökunta ei ehtinyt vastaamaan kyselyyn, jolloin vastaajajoukko jäi melko pieneksi. Tämän vuoksi lopulliseen mentorointimalliin sisällytettiin vain yksi kysely mentoroin-

tiprosessin puoliväliin tukemaan mentoroinnin tavoitteita.

Kaikissa tapauksissa kouluille tarjottiin kyselyn tuloksista raportti. Vain vuorovaikutteinen tulostyökalu mahdollisti tulosten omatoimisen tutkimisen ja raportin muokkaamisen. Laadukkaan toimeenpanon näkökulmasta vuorovaikutteinen syventyminen tuloksiin mahdollisti KiVa-ohjelmaa toteuttaville kouluille perinteistä kyselyraporttia huomattavasti tarkemman palautemekanismin. Sen avulla saattoi omatoimisesti esimerkiksi selvittää, miten kiusaaminen ilmenee koulussa eri luokka-asteilla ja muissa alaryhmissä tai minkälaisia muita vaikeuksia kiusaamista kokeneilla oppilailla koulunkäyntiin liittyi. Työkalun avulla kouluilla oli siis mahdollisuus tarkastella syvemmin sitä, miten toimenpiteiden kohteena oleva ilmiö (tässä yhteydessä kiusaaminen) ilmenee omassa yhteisössä ja sen eri konteksteissa (esim. luokka-aste ja sukupuoli). Tieto voi auttaa motivoimaan henkilökuntaa ohjelman käyttöön sekä kohdentamaan toimenpiteitä kerättyyn tietoon perustuen.

Keväällä 2020 käytetty tulostyökalu tarjosi kouluille myös erittäin nopeasti käsityksen siitä, miten oppilaat olivat koulusulun kokeneet. Valtakunnallisesti katsoen tuloksista näkyi, että kiusaaminen oli vähentynyt huomattavasti koulusulun aikana ja että aiemmin kiusaamista kokeneilla oppilailla oli myönteisiä kokemuksia etäopetuksesta. Nämä tulokset vahvistuivat myöhemmin syventävissä analyyseissa (Repo ym., 2022).

Kyselytoteutukset erosivat toisistaan myös sen suhteen, kuinka omatoimisesti koulut tuloksia hyödynsivät. Silloin, kun palaute tarjotaan kouluille ilman ohjausta tai purkua, voi kerätyn tiedon soveltaminen jäädä puoli tiehen. Esimerkiksi KiVa-ohjelman toteuttamista kos-

kevissa ryhmähaastatteluissa nousi esiin, että koulut eivät välttämättä hyödynnä kartoituksista saatavaa tietoa toimeenpanon kehittämiseksi (Herkama ym., 2022). Analysoinnin kohteena olleista kyselytoteutuksista kahdessa tapauksessa tuloksia reflektointiin yhdessä mentorin johdolla (Voimavaramittari ja Celkee Insight®-mittauspalvelu). Esimerkiksi IMPRES-hankkeen yhteydessä voimavaramittarin pohjalta kerätty tieto ja sen tarjoama tuki toimeenpanolle vaikutti lupaavalle. Epäselvää kuitenkin on, kuinka helppoa tai vaikeaa koulun henkilökunnan olisi omatoimisesti hyödyntää tuloksia omassa kehittämistoiminnassaan. Lisäksi kokeilu osoitti sen, että mittari on käytännön tarpeisiin pitkäkö. Toimiakseen palautemekanismina tutkimuskäyttöön luotu mittari vaatii rinnalleen kevyemmän version.

## Pohdinta

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet erilaisia keinoja hyödyntää mentorointia ja kyselyjä kiusaamisen vastaisten ohjelmien toimeenpanon tukemisessa. Interventio-ohjelmien vaikuttavuuden sijaan olemme halunneet kiinnittää huomiota ohjelmien pitkäjänteiseen toimeenpanoon arvioimalla erilaisia tukikeinoja laadukkaan toimeenpanon viitekehuksesta käsin (Meyers ym., 2012). Mentorointi mahdollistaa koulujen tukemisen pitemmällä aikavälillä. IMPRES-hankkeessa testattavana oleva malli sisältää monia elementtejä laadukkaan toimeenpanon viitekehuksesta, joten se voi saada aikaan yksittäistä kyselyä pysyvämpiä muutoksia kouluyhteisössä. Hankkeen puitteissa toteutetut mentorointitapaamiset nostivat konkreettisesti esiin myös vuorovaikutuksen merkityksen. Mentori voi tukea kouluja yhteisten merkitysten luomisessa jo heti alusta alkaen, kun kouluyhteisön toimintaa aletaan kehittää. Kouluyhteisössä ei välttämättä ole osaamista

arvioida juurtumiseen liittyviä tekijöitä, laadukkaan toimeenpanon keskeisiä piirteitä tai poimia vaikkapa kyselytulosten joukosta niitä tekijöitä, jotka kuvastavat kiusaamisen vastaisen ohjelmien vaikutusmekanismeja. Tähän tarpeeseen voidaan vastata hyvin suunnitellulla, tutkimustietoon nojaavalla mentoroinnilla. Lisäksi mentorin ohjauksessa voi olla helpompaa kuin omatoimisesti määrittää niitä toimia, joilla vallitsevaa tilannetta lähdetään muuttamaan. Myös Meyers kumppaneineen (2012) korostaa laadukkaan toteuttamisen viitekehysten viimeisessä vaiheessa yhdessä oppimista ja sitä, miten tärkeää on toiminnan kehittäminen vuorovaikutuksessa eri sidosryhmien kanssa. Mentorointi on kuitenkin aikaa vievää, eikä sitä ole yksinkertaista toteuttaa lukuisissa kouluissa yhtä aikaa. Se vaatii myös kouluilta sitoutumista ja resursseja onnistuakseen.

Mentoroinnin ohella olemme tarkastelleet keinoja, joiden avulla kouluissa voidaan kerätä, analysoida, tulkita ja hyödyntää tietoa kiusaamisen vastaisen ohjelman toimeenpanon ja sen tulosten vahvistamiseksi. Tuloksissa korostuvat tiedonkeruun erilaiset käyttötarkoitukset ja esiteltyjen keinojen käyttökelpoisuus sekä se, miten koulujen rajallinen kapasiteetti tutkimusperusteisen tiedon keräämisessä ja hyödyntämisessä tulisi ottaa huomioon. Esimerkiksi kyselyt ja muut seurantatoimet voivat kuormittaa kouluja, eikä niistä saatava hyöty ole aina henkilökunnalle ilmeinen (Grandlund & Imberg, 2021). Ratkaisujen teknisen helppokäyttöisyyden lisäksi on siksi hyvin olennaista huomioida kerättävän tiedon hyödynnettävyys ja siihen kytkeytyvät prosessit. Kerätty tieto voi jäädä hyödyntämättä, jos sitä jaetaan väärään aikaan, palaute on vaikeaselkoinen tai yhteisö, jonka olisi tarkoitus kehittää toimintaansa, ei hyödynnä tarjolla olevaan tietoa tai oikein tiedä, millaisiin toimiin sen pohjalta kannattaisi ryhtyä.

Toistaiseksi interaktiivista työkalua, voimavarojen kartoittamista ja muutosmittausta on kehitelty vain kertaluonteisesti. Jatkossa tulisikin pohtia ja tutkia, millaisesta tiedosta olisi hyötyä KiVa-ohjelman toimeenpanon kehittämisessä. Tulisiko säännöllisten kyselyjen jatkossa pitää sisällään myös voimavaroja tai niiden puutetta kartoitettavia kysymyksiä? Toinen keskeinen kysymys on se, millaisessa muodossa kerätty tieto tulisi kouluille tarjota, jotta sitä olisi riittävän helppo tulkita ja hyödyntää koulujen omassa kehittämistyössä.

Ylipäättään kaikki sellaiset keinot, jotka vähentävät kuilua tutkimuksen ja käytännön ja sekä tiedon ja sen soveltamisen välillä vaikuttavat tämän tutkimuksen pohjalta lupaavilta. Parhaimmillaan esimerkiksi vuorovaikutteisen tulostyökalun avulla voidaan palvella sekä akateemista että tiedon soveltajien tiedontarvetta ja intressejä sekä vähentää kuilua tutkimuksen ja käytännön välillä (Proctor ym., 2009). Se voi myös rohkaista ohjelman toteuttajia kohdentamaan ja muokkaamaan ohjelman toimenpiteitä paikallisten tarpeiden mukaan (Peters ym., 2017) ja lisätä koulujen motivaatio tiedon keräämiseen.

Laadukkaana toimeenpanon viitekehys on tyyppillinen malli, joka koostuu toisiaan seuraavista askeleista. Mallin kehittäjät kuitenkin toteavat, että toimeenpano on pikemminkin prosessi kuin looginen sarja toisiaan seuraavia askeleita (Meyers ym., 2012). He toteavat, että jotkut vaiheet voivat olla ajankohtaisia yhtä aikaa silloin, kun tavoitteena on laadukas toteuttaminen. Monien mallin vaiheista kuvataan olevan sellaisia, joihin on syytä kiinnittää huomiota ennen kuin toimeenpano on edes alkanut (vaiheet 1–12). Tässä tutkimuksessa mallia sovellettiin toimeenpanon tarkasteluun tilanteessa, jossa KiVa-ohjelmaa on toteutettu jo vuosia. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että malli on käyttökeli-

poinen myös silloin, kun pyritään panostamaan laadukkaaseen toimeenpanoon monen vuoden jälkeen. Myös tällöin mallin kaikkiin neljään perusvaiheeseen panostaminen voi merkittävästi lisätä toimeenpanon laadukkuutta.

### Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tapaustutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on aina oleellista huomioida kontekstuaalisuus; vastaava tutkimus toisenlaisessa koulu- tai ohjelmakontekstissa tai toisten toimijoiden toteuttamana olisi voinut nostaa esiin erilaisia havaintoja. Myös tutkimuksen toteuttajien suhde valittuun tapaukseen eli KiVa Koulu -ohjelmaan ja toisaalta arvioinnin kohteena olleisiin tukikeinoihin on syytä ottaa huomioon. Kaikki kirjoittajat ovat olleet jollakin tavalla luomassa jotakin tässä tutkimuksessa analysoitua tukikeinoja. Työkalujen ja -tapojen tuntemus ja niiden tuttuus voi syventää analyysia mutta toisaalta myös jokin näkökulma voi tämän takia jäädä varjoon tai tavoittamatta.

Toinen tutkimuksen rajoituksista on se, että tarkastelimme mentoroinnin ja kyselyiden mahdollisuuksia ja rajoituksia näiden työkalujen kehittäjien ja tarjoajien näkökulmasta. Tämän tutkimuksen näkökulma ei mahdollista esimerkiksi sen tarkastelua, miten toimivaksi tai antoisiksi mentoroitavat kokivat tapaamiset, kuinka helppoa tai vaikeaa kyselyihin oli vastata tai kuinka käyttökelpoisina kouluille tarjottavat raportit koulun henkilökunnan näkökulmasta tarkasteluna näyttäytyivät. Toimeenpanon tukeminen tarkoittaa kuitenkin aina yhdessä eteenpäin ponnistamista yhteistyössä, vuorovaikutuksen keinoin. Jatkossa olisi syytä tutkia tarkemmin sitä, miten koulun henkilökunta hahmottaa arvioinnin kohteen olleita tukitoimia sekä mitä mahdollisuuksia ja



rajoituksia niihin heidän näkökulmastaan liitty. Tukitoimien kehittämistä tulisikin tehdä yhdessä koulujen kanssa ja heidän tarpeitaan kuunnellen. Esimerkiksi vuorovaikutteisen tulosyökalun kohdalla kaivataan jatkotutkimusta liittyen siihen, miten 'itsepalveluna' toteutettu kyselytulosten analysointi ja tulkinta parhaiten kohtaa koulun henkilökunnan kapasiteetin ja resurssit.

Tämän tutkimuksen havainnoilla voi olla sovel-lusarvoa jossakin toisessa kontekstissa, kuten esimerkiksi työyhteisöjen tai vuorovaikutuksen kehittämisessä. Esimerkiksi työyhteisöjen kehittämisessä hyödynnetään erilaisia kyselyitä ja pyritään muutokseen siellä, missä muutosta tarvitaan ja missä se on mahdollista. Monet työyhteisön kehittämistoimet nojaavat mento-rintiin tai konsultointiin, joiden tavoitteena on usein tunnistaa toiminnan kipukohtia ja etsiä niihin yhdessä ratkaisuja. Kyse on käytännössä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta kehittämisestä, jolle viestinnän ja vuorovaikutuksen tutki-muksella olisi paljon annettavaa. Toistaiseksi viestinnän ja vuorovaikutuksen teorioista ja tulokulmista ponnistavia, tutkimusperustaisia toimenpiteitä, interventioita tai ohjelmia on vähän tarjolla työelämän, terveydenhuollon tai koulumaailman tarpeisiin.

Implementointitutkimuksen käsitteitä, malle-ja ja viitekehyksiä on toistaiseksi hyödynnetty vähän viestinnän ja vuorovaikutuksen tutki-muksen kentällä. Ne kuitenkin voisivat tarjota tulevaisuudessa uusia tapoja vuorovaikutuksen kehittämiseen erilaisissa yhteisöissä. Esimer-kiksi moni toimeenpanoon liittyvä tekijä, kuten esimerkiksi sitoutuminen, koordinointi, suunnittelu, saatavilla oleva tuki ja yhteistyö ovat keskeisiä ilmiöitä myös vuorovaikutuksen tut-kimuksen kentällä.

## Lopuksi

Tässä tutkimuksessa perehdyimme vuorovai-kutuksessa ilmenevän ongelman, koulukiusaa-misen, ehkäisyyn ja siihen puuttumiseen. Kun johonkin ongelmaan tartutaan tutkimusperus-teisen ohjelman avulla, tarkoittaa kehittämi-nen käytännössä useita vuosia aina ongelman kartoittamisesta, ohjelman tai toimintatapojen luomiseen, pilotointiin ja sen vaikuttavuuden tutkimiseen. Vasta tämän jälkeen päästään tutkimaan itse toimeenpanoa osana yhteisöjen arkea ja kehittämään yhteisöjen toimintatapoja ja vuorovaikutusta niihin liittyen. Kiusaami-nen on monitahoinen vuorovaikutusongelma, joten myöskään ratkaisut siihen eivät ole yk-sinkertaisia. Ongelmaan tarttuminen vaatii sys-temaattisia toimia, niiden järjestelmällistä seu-rantaa, vuorovaikutusta kouluyhteisön sisällä, reflektointia ja oman toiminnan muuttamista tarpeen vaatiessa. Työ vaatii pitkäjänteisyyttä mutta sillä on kauaskantoisia vaikutuksia lasten ja nuorten elämässä nyt ja monia kymmeniä vuosia myöhemmin.

“For every complex problem, there is a solution that is simple, neat, and wrong.” - H. L. Mencken (luettu Brownson ym., 2022)

Sidonnaisuudet: Kirjoittajat 1 ja 2 osallistuvat IMPRES-tutkimushankkeeseen. He ovat myös sertifoituja KiVa-kouluttajia.

Rahoitus: Tutkimusta on rahoittanut Suomen Akatemian rahoittama INVEST tutkimuskeskus ja lippulaiva (pääötösnúmero: 320162)

## Kirjallisuus

- Albers, B., Metz, A., Burke, K., Bührmann, L., Bartley, L., Driessen, P., & Varsi, C. (2021). Implementation support skills: Findings from a systematic integrative review. *Research on Social Work Practice, 31*(2), 147–170. <https://doi.org/10.1177/1049731520967>
- Axford, N., Gretchen, B., Clarkson, S., Ukoumunne, O. C., Wrigley, Z., Matthews, J., Vashti, B., & Hutchings, J. (2020). The effectiveness of the KiVa bullying prevention program in Wales, UK: Results from a pragmatic cluster randomized controlled trial. *Prevention Science, 21*(5), 615–626. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01103-9>
- Bauer, M. S., & Kirchner, J. (2020). Implementation science: What is it and why should I care? *Psychiatry Research, 283*. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.04.025>
- Brownson, R. C., Shelton, R. C., Geng, E. H., & Glasgow, R. E. (2022). Revisiting concepts of evidence in implementation science. *Implementation Science, 17*(26). <https://doi.org/10.1186/s13012-022-01201-y>
- Cross, D., Runions, K. C., Shaw, T., Wang, J. W. Y., Cambell, M., Pearce, N., Bums, S., Lester, L., Barnes, A., & Resnicow, K. (2019). Friendly Schools universal bullying prevention intervention: Effectiveness with secondary school students. *International Journal of Bullying Prevention, 1*(1), 45–57. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0004-z>
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review, 18*(1), 23–45. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3)
- Durlak, J. A., & DuPre, E. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Eccles, M., & Mittman, B. (2006). Welcome to Implementation Science. *Implementation Science, 1*(1). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-1-1>
- Eriksson, P., & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. (Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11). Kuluttajatutkimuskeskus. <http://hdl.handle.net/10138/153032>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology, 85*, 37–56. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Granlund, K., & Imberg, T. (2021). Ihmeelliset vuodet -ohjelmaperheen sähköisen seuranta järjestelmän kehittäminen. *Kasvun tuki aikakauslehti, 2*, 50–54. <https://kasvuntuki.fi/wp-content/uploads/2021/12/kasvun-tuki-02-2021-granlund-1.pdf>
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology, 52*(5), 479–493. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.07.001>
- Harjuniemi, I., Herkama, S., Larose, M.-P., & Salmivalli, C. (2023). *Toimeenpanon voimavaroja kartoittava mittari*. Julkaisematon mittari.
- Harjuniemi, I., Herkama, S., & Salmivalli, C. (2020). *Implementation of school-based anti-bullying programs: A systematic review*. Julkaisematon käsikirjoitus. PROSPERO 2020 CRD42020222638. [https://www.crd.york.ac.uk/prospero/display\\_record.php?ID=CRD42020222638](https://www.crd.york.ac.uk/prospero/display_record.php?ID=CRD42020222638)
- Herkama, S. (2012). *Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit yläkoululaisten vertaisuuhteissa*. (Jyväskylän Studies in Humanities 190) [väitöskirja]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4914-3>
- Herkama, S., Kontio, M., Sainio, M., Turunen, T., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2022). Facilitators and barriers to the sustainability of a school-based bullying prevention program. *Prevention Science, 23*, 954–968. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01368-2>
- Herkama, S., & Repo, J. (2020, 14. toukokuuta). Kokemukset koronaeväältä: Opiskelu sujuu pääosin hyvin mutta etäopetus on myös monelle oppilaalle iso helpotus. *INVEST Blog*. <https://blogit.utu.fi/invest/2020/05/14/kokemukset-korona-vaalta-opiskelu-sujuu-paaosin-hyvin-mutta-etaopeus-on-myos-monelle-oppilaalle-iso-helpotus/>

- Herkama, S., Saarento, S., & Salmivalli, C. (2017). The KiVa antibullying program: Lessons learned and future directions. Teoksessa P. Sturmeijer (toim.), *The Wiley handbook of violence and aggression* (s. 1–12). John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119057574.whbva124>
- Herkama, S., Turunen, T., Sandman, N., & Salmivalli, C. (2019). Sleeping problems partly mediate the association between victimization and depression among youth. *Journal of Childhood and Family Studies*, 28, 2477–2486. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1249-3>
- Hiatt, J. (2006). *ADKAR: A model for change in business, government, and our community*. Prosci.
- Huitsing, G., Lodder, G. M. A., Browne, W. J., Oldenburg, B., Van der Ploeg, R., & Veenstra, R. (2020). A large-scale replication of the effectiveness of the KiVa antibullying program: A randomized controlled trial in the Netherlands. *Prevention Science*, 21, 627–638. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01116-4>
- Johander, E., Turunen, T., & Garandeau, C. (2021). Different approaches to address bullying in kiva schools: Adherence to guidelines, strategies implemented, and outcomes obtained. *Prevention Science*, 22, 299–310. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01178-4>
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *Lancet Psychiatry*, 2(10), 930–941. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00223-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00223-0)
- Kouluterveyskysely. (2021). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Meyers, D. C., Durlak, J. A., & Wandersman, A. (2012). The quality implementation framework: A synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology*, 50, 462–480. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- Morris, Z. S., Wooding, S., & Grant, J. (2011). The answer is 17 years, what is the question: Understanding time lags in translational research. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 104(12), 510–520. <https://doi.org/10.1258/jrsm.2011.110180>
- Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa anti-bullying program in Italy: Evidence of effectiveness in a randomized control trial. *Prevention Science*, 17, 1012–1023. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0690-z>
- Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 108–116. <https://doi.org/10.1111/sjop.12486>
- Peters, D. H., Bhuiya, A., & Ghaffar, A. (2017). Engaging stakeholders in implementation research: Lessons from the future health systems research programme experience. *Health Research Policy and Systems*, 15(2), 1–3. <https://doi.org/10.1186/s12961-017-0269-6>
- Persson, M., Wennberg, L., Beckman, L., Salmivalli, C., & Svensson M. (2018). The cost-effectiveness of the KiVa antibullying program: Results from a decision-analytic model. *Prevention Science*, 19(6), 728–737. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0893-6>
- Piekkari, R., & Welch, C. (2020). Oodi yksittäistaustutkimukselle ja vertailun monenlaiset mahdollisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 207–215). Gaudeamus.
- Proctor, E. K., Landsverk, J., Aarons, G., Chambers, D., Glisson, C., & Mittman, B. (2009). Implementation research in mental health services: An emerging science with conceptual, methodological, and training challenges. *Mental Health Services Research*, 36, 24–34. <https://doi.org/10.1007/s10488-008-0197-4>
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, (2011). Outcomes for implementation research: Conceptual distinctions, measurement challenges and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health*, 38, 65–76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>

- Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaisuuhteille? Teoksessa M., Autio, K., Eräranta, & S., Myllyniemi (toim.), *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinot -vuosikirja 2008* (s. 94–104). (Julkaisuja 84) Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimus-verkosto, Nuorisosaian neuvotte-lukunta & Stakes.
- Pörhölä, M., Karhunen, S., & Rainivaara, S. (2006). Bullying at school and in the workplace. A challenge for communication research. Teoksessa C. Beck (toim.), *Communication Yearbook 30* (s. 249–301). Erlbaum,
- Repo, J., Herkama, S., & Salmivalli, C. (2022). Bullying Interrupted: Victimized students in remote schooling during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00146-6>
- Rumpu, N., Markkanen, E.-L., Hyvärinen, N., Anttila, N., Danschu, P., Kuvaja, M., Romantschuk, M., & Sainio, M. (2022). *Kiusaamista ehkäisevien sekä hyvinvointia ja työrauhaa parantavien menetelmien arviointi. Keskeisimmät tulokset seitsemästä arvioidusta menetelmästä*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/08/KARVI\\_T1022.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/08/KARVI_T1022.pdf)
- Sainio, M., Herkama, S., Turunen, T., Rönkkö, M., Kontio, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2020). Sustainable antibullying program implementation: School profiles and predictors. *Scandinavian Journal of Psychology*, *61*(1), 132–142. <https://doi.org/10.1111/sjop.12487>
- Salmivalli, C. (2021). Näyttöön perustuvien menetelmien implementointi jää liian vähälle huomiolle. *Kasvun tuki aikakauslehti*, *1*, 5–6. <https://kasvuntuki.fi/wp-content/uploads/2021/05/kasvun-tuki-01-2021-final-3.pdf>
- Salmivalli, C. (2023). *KiVa kyselyaineisto 2009–2022*. Julkaisematon tutkimusaineisto. Turun yliopisto.
- Sipilä, R., Mäntyranta, T., Mäkelä, M., Komulainen, J., & Kaila, M. (2016). Implementointia suomeksi. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, *132*(9), 850–857. <https://www.duodecimlehti.fi/duo13109>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. painos., s. 443–466). Sage.
- Sullivan, T. N., Washington-Nortey, P.-M., Sutherland, K. S., Hitti, S. A., & Farrell, A. D. (2021). Supports and barriers for the implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in urban middle schools in low-income areas. *School Mental Health*, *13*, 325–337. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09420-2>
- Swift, L. E., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., Grasseti, S. N., Smith, M. A., & Morrow, M. T. (2017). Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. *Journal of School Psychology*, *65*, 102–115. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.07.005>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, *3*(2), 63–73. <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>.
- Verseveld, M. D. A., Fekkes, M., Fekkes, R. G., & Oostdam, R. J. (2021). Effects of implementing multiple components in a school-wide antibullying program: A randomized controlled trial in elementary schools. *Child Development*, *92*, 1605–1623. <https://doi.org/10.1111/cdev.13529>

## TITLE AND KEYWORDS IN ENGLISH:

**Bullying prevention work at schools: Supporting the high-quality and sustainable implementation**

KEYWORDS: bullying, implementation, intervention, prevention, program, school