

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
klassiõpetaja õppekava

Kadi Liivak
OLWEUSE KIUSAJA-OHVRI KÜSIMUSTIKU RELIAABLUSE JA VALIIDSUSE
HINDAMINE I KOOLIASTME ÕPILASTEL
magistritöö

Juhendaja: Kristiina Treial, MSc

Tartu 2018

Olweuse kiusaja-ohvri küsimustiku reliaabluse ja valiidsuse hindamine I kooliastme õpilastel

Resümee

Kiusamisprobleemi võimalike sekkumis- ja ennetustegevuste mõju jälgimiseks on vaja kasutada usaldusväärseid meetodeid nagu laialdase kasutusega Olweuse kiusaja-ohvri küsimustik (OBVQ). Küll aga ei ole selle valiidsust ja reliaablust Eestis kontrollitud. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada OBVQ sobilikkus I kooliastme õpilaste hulgas kiusamise leviku hindamiseks, kasutades võrdluseks õpetajate hinnanguid ning kontrollides intervjuude abil laste arusaamist OBVQs küsitavast. Uurimuses osales 124 esimese ja 110 kolmanda klassi last kuuest erinevast koolist, intervjueriti 30 last. Küsitleti ka seitset esimese ja kaheksat kolmanda klassi õpetajat.

Selgus, et küsimustiku eri osad on omavahel statistiliselt olulises seoses ning alaskaalade sisereliaablused on rahuldavad (Cronbachi Alfa vahemikus 0,67 – 0,85). Seosed õpilaste ja õpetajate arvamuse vahel olid statistiliselt olulised (0,19-0,99).

Konstruktivaliidsusel leiti kattuvusi varasemate uuringutega. Lühintervjuudest selgus, et enamus 7-9-aastaseid õpilasi ei oska spontaanselt kiusamise peamisi komponente välja tuua.

Märksõnad: kiusamine, kiusamise mõõtmine, õpilane, enesekohane küsimustik, Olweuse kiusaja-ohvri küsimustik, õpetajate hinnangud

Validity and reliability of OlweusBully/Victim Questionnaire administered on Estonian elementary school students.

Abstract

To get a overview about the extent of the bullying problem and the efficiency of different anti-bullying programs, different observations and surveys should be held. One of such programs is the KiVa School, which uses Olweus' Bully-Victim Questionnaire to measure students' bullying behavior. Despite being in use, the Estonian version hasn't been tested for validity and reliability. The purpose of this master thesis was to find out the validity and reliability of the questionnaire by comparing it to teachers' opinions about students' bullying behavior and conducting interviews with some of the kids. In total 124 first class and 110 third class students and 15 teachers form six different schools participated in the survey, 30 kids were interviewed.

Result showed that different parts of the questionnaire were in statistically relevant correlations (Cronbach's alpha 0,67-0,85). Correlations between students' and teacher's evaluations were found to be statistically relevant (0,19-0,99). Constructvalidity with earlier studies showed overlaps. Short interviews were administered to examine students' knowledge about bullying and the results showed that most of the students could not spontaneously name the main characteristics of bullying.

Keywords: bullying, measuring bullying, student, self-report questionnaire, OlweusBully/Victim Questionnaire, teacher nominations

Sisukord

| | |
|---|----|
| Resümee..... | 2 |
| Abstract | 3 |
| Sisukord..... | 4 |
| Sissejuhatus | 6 |
| Kiusamise mõiste..... | 6 |
| Kiusamise mõõtmine | 8 |
| Kaaslaste nominatsioonid ja hinnangud..... | 9 |
| Õpetajate nominatsioonid ja hinnangud..... | 10 |
| Käitumise vaatlus..... | 11 |
| Enesekohane küsimustik..... | 12 |
| Olwuse kiusaja-ohvri küsimustik..... | 13 |
| Valiidsus ja reliaablus..... | 15 |
| Uurimuse eesmärk, hüpoteesid ja uurimisküsimused..... | 16 |
| Metoodika..... | 17 |
| Valim | 17 |
| Mõõtevahend | 18 |
| Õpetajate hinnangud õpilaste kiusamise ja ohvriks olemise sagedusele..... | 19 |
| Õpilaste arusaamine kiusamise mõistest ja OBVQ hinnanguskaalast..... | 19 |
| Protseduur..... | 19 |
| Andmeanalüüs | 20 |
| OBQV ja õpetajate hinnangute andmeanalüüs..... | 20 |
| Lühintervjuude andmeanalüüs..... | 21 |
| Tulemused | 21 |
| OBQV ja õpetajate hinnangute tulemused | 21 |
| Intervjuude tulemused | 24 |
| Õpilaste seletused kiusamise mõistele..... | 24 |
| Kiusamist defineerivate tunnuste teadmine..... | 24 |
| Kiusamist defineeriva korduvuse aspekti mõistmine..... | 24 |
| Kiusamist defineeriva tahtlikkuse aspekti mõistmine..... | 25 |
| Jõudude ebavõrdsuse aspekti mõistmine..... | 25 |
| OBVQ hinnanguskaala mõistmine..... | 25 |
| Arutelu..... | 25 |

| | |
|--------------------------|----|
| Tänuõnad | 30 |
| Autorsuse kinnitus..... | 30 |
| Kasutatud kirjandus..... | 31 |
| Lisad | |

Sissejuhatus

Kiusamise riski suurendavaid ning selle ärahoidmist toetavaid faktoreid uuritakse teadlaste poolt pidevalt. Samal ajal töötatakse välja, katsetatakse ning hinnatakse erinevaid kiusamise sekkumiseks mõeldud programme. Selleks, et teada saada, kas erinevad vahendid kiusamist ka vähendavad, on vaja kiusamisega seotud näitajaid hinnata, aga raskusi võib tekitada õige mõõtevahendi leidmine (Basile, Hamburger & Vivolo, 2011). Sellepärast on oluline arutleda erinevate kiusamise mõõtmise meetodite üle. Peamised kiusamiskogemuste levimuse hindamise meetodid on enesekohane küsimustik, kaaslaste nominatsioonid/hinnangud, õpetaja nominatsioonid/hinnangud ja käitumise vaatlused (Solberg & Olweus, 2003).

Käesolev töö keskendub Olweuse kiusaja ohvri küsimustikule, mida on juba korduvalt ka Eesti õpilaste hindamiseks kasutatud (Treial, 2016; Aasvee & Rahno, 2015), kuid seni ei ole hinnatud meetodika sobivust ja usaldusväärsust erinevas vanuses õpilastele. Antud magistr töö eesmärk on hinnata Olweuse kiusaja-ohvri küsimustiku (edaspidi OBVQ) valiidsust ja reliaablust esimese kooliastme õpilaste hulgas kiusamise ja selle all kannatamise leviku hindamiseks.

Kiusamise mõiste

Ameerika psühholoogiaühingu (edaspidi APA) poolt väljaantav sõnaraamat (VandenBos, 2015) kirjeldab kiusamist järgmiselt: "järjepidev, ähvardav ja agressiivne füüsiline käitumine või verbaalne kuritarvitamine, mis on suunatud teiste, eriti nooremate, väiksemate, nõrgemate või muul viisil ebasoodsamates tingimustes inimeste vastu" (lk 149). Selline definitsioon liigitab kiusamise agressiooni alamkategoriaals (Smith, Cowie, Olafsson & Liefooghe, 2002), mida APA (VandenBos, 2015) sõnaraamat kirjeldab kui "käitumine, mille eesmärk on teistele teha füüsiliselt või vaimselt haiget" (lk 31).

Üks kasutatavamaid kiusamise defineerimise võimalusi on sõnastatud kauaaegse kiusamise uurija Dan Olweuse poolt kui "tahtlikult ohvri kahjustamine, tehes seda korduvalt, lisaks peab kiusaja ja ohvri vahel olema jõudude erinevus." (Olweus, 1996, viidatud Solberg & Olweus, 2003). Võimude tasakaalu erinevus sõltub õpilaste füüsilisest suurus, tugevusest, intelligentsusest või sotsiaalsest staatusest (Cornell & Metha, 2011). Hiljem lisas Olweus, et õpilast kiusatakse, kui teine õpilane või õpilased ütlevad talle haavavaid ja õelaid kommentaare; mõnitavad teda, kasutades haavavaid ja õelaid nimesid või sõnu; ignoreerivad teda, jätavad teda meelega tegevustest/grupist välja; löövad, tõukavad, peksavad, lükkavad ja

ähvardavad teda; valetavad või levitavad tema kohta valesid kuulujutte; saadavad õelaid kirjasid; mõjutavad teisi õpilasi sama tegema või teevad muid haavavaid tegevusi. Need tegevused peavad leidma aset korduvalt ning kiusataval õpilasel on raske ennast kaitsta (Olweus, 1996, viidatud Solberg & Olweus, 2003).

Kiusamiseks ei nimetata sõbralikku ja mängulist narritamist või kui tegevused toimuvad õpilaste vahel, kes on füüsiliselt sama tugevad, sama sotsiaalse taseme või suutlikkusega (Olweus, 1996, viidatud Solberg & Olweus, 2003). Tahtlikkus, kordumine ja erinevus võimude tasakaalus on need, mis eristavad kiusamist laiemast agressioonist (Smith et al., 2002). Gladden, Vivilo-Kantor, Hamburger ja Lumpkin (2014) kirjutavad, et kiusamine võib muu hulgas toimuda koolis, kooliüritustel, reisidel, kooli ja kodu naabruskonnas või internetis ning lisavad, et kindlale noorele suunatud kiusamine võib tekitada füüsilist, psühholoogilist, sotsiaalselt või hariduslikku kahju.

Kiusamisel eristatakse otsesest ja kaudset viisi (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1991; Gladden et. al, 2014). Otsesel kiusamisel toimub agressiivne käitumine kiusatava juuresolekul, näiteks tõukamine, kuritahtlikud näost-näkku väljaütlemised või negatiivne kirjalik/suuline suhtlemine. Kaudsel ei ole kiusatav vahetult tegevuse juures, näiteks läheb sinna alla tema kohta kuulujuttude levitamine või küberkiusamine. Gladden jt (2014) eraldavad kiusamises ka erinevaid vorme. Füüsilise kiusamise puhul toimub jõu otsene kasutamine kiusatava vastu, näiteks löömine, tõukamine või sülitamine tema pihta. Verbaalne on suuline või kirjalik negatiivne suhlemine kiusatavaga, näiteks mõnitamine, ähvardamine, kiuslikud kirjad, käeviiped või sobimatud seksuaalsed kommentaarid. Suhetega seotud tegevustel on kiusajal ettekatsetatud tegevus kiusatava reputatsiooni ja suhete rikkumiseks, näiteks katsed isoleerida teda seltskonnast, tema ignoreerimine või kuulujuttude levitamine. Kiusamine on ka teadlikult vara kahjustamine, selle varastamine või rikkumine, näiteks koolikoti äravõtmine ja mitte tagastamine või isegi isikliku elektroonilise informatsiooni kustutamine.

Koos tehnika arenguga on tekkinud küberkiusamine, mida APA (VandenBos, 2015) defineerib kui verbaalset ähvardamist või ahistamist, mida viiakse ellu elektrooniliste vahendite abil nagu mobiiltelefonid, e-kirjad ja suhtlusportaalid. Kiusaja, kelle identiteeti ei pruugita teada, tegutseb eesmärgiga tekitada konkreetsele isikule negatiivset emotsiooni. Küberkiusamine võib toimuda ja enamasti toimubki väljaspool kooli (Tokunaga, 2010). Kindel, tavakiusamisest erinev, küberkiusamise karakteristik on see, et alavääristavad ütlused või piinlikusttekitavad pildid võivad hetkega jõuda sadade inimesteni. Lisaks annab internet võimaluse kiusata ka neil, kes päris elus on sotsiaalselt madalamal tasemel või ei saa seda

nähtavalt teha, oletades, et järjelvaatavaid täiskasvanuid internetis ei ole (Englander & Muldowney, 2007). Oma olemuselt on küberkiusamine tavakiusamisest erinev, kuid uurijad on leidnud, et peaaegu alati käib küberkiusamine kaasas tavalise koolis toimuva kiusamisega, “puhast” küberkiusamist on väga harva. Lisaks on leitud, et programmid, mis vähendavad oluliselt kiusamist koolikeskkonnas, vähendavad edukalt ka küberkiusamist (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011).

Smith et al. (2002) toovad välja, et kiusamise defineerimine on selle mõõtmisel täpsete tulemuste saamiseks ülitähtis. Kiusamise mõiste puudumine või erinevate seletuste kasutamine on üks peamisi põhjuseid, miks erinevate kiusamise ulatuse uuringute tulemused üksteisest nii palju erinevad (Solberg & Olweus, 2003). Vivilo-Kantor, Martell, Holland ja Westby (2014) uurisid erinevaid kiusamise mõõtmisi, mis olid läbi viidud aastatel 1985-2012 ning leidsid, et sobivast 41st tööst oli kiusamist defineerinud 11. Nendest töödest omakorda olid väga vähesed toonud välja kolm peamist komponenti: kordumine, võimude erinevus ning eesmärk teha halba. Toodi välja ka üldine mõõtmismeetodite erinevus, mis muutab kiusamise levimuse võrdlemise väga raskeks.

Kiusamise mõõtmine

Kiusamise mõõtmise meetodi valimine sõltub uuringu eesmärgist ning otstarbest (Felix, Sharkey, Green, Furlong & Tanigawa, 2011; Greif & Furlong, 2006). Näiteks kui uuringu eesmärk on hinnata ja võrrelda kiusamise ulatust ja toimumist üldiselt, kasutatakse enamasti kindlate eesmärgipäraste küsimustega ankeete (Solberg & Olweus, 2003). Uurides erinevate kiusamise liikide levikut ning nende muutusi aja jooksul, oleks kõige eesmärgipärasem kiusamise liike kirjeldav skaalapõhine ankeet. Samasugune ankeet ei oleks aga sobiv näiteks kiusamist ning vaimset tervist ühendavas uuringus (Felix et al., 2011).

Süsteemaatiline andmete kogumine aitab määrata kiusamise ulatust, suurust, liiki, trende ning toetab uurimusi, ennetamist ja jõupingutusi kiusamisele vastuseismiseks (Gladden et al., 2014). Laps ise ei pruugi alati olla parim infoallikas selle kohta, kuidas teda kaaslaste poolt hinnatakse. Sellepärast on vaja hankida infot ka teistest allikatest nagu õpetajad, klassikaaslased või vanemad. Kui ajalised limiidid uuringut ei takista, annaksid detailsed intervjuud last ümbritsevate täiskasvanutega tema probleemide kohta väga palju infot (Spence, 1995).

Vastavalt meetodile võivad kiusamise kohta infot anda erinevad hindajad, samuti võib varieeruda hindamisperiod, mille kohta hinnangut küsitakse. Näiteks võib see olla terve

kooliaasta/veerand või viimased kaks-kolm kuud (Solberg & Olweus, 2003). Samas ei ole laste arusaam ajast varajases eas veel väljaarenenud ja nad ei pruugi osata oma läbielamisi viimaste kuudega seostada. Sellest tulenevalt võivad nooremad lapsed teatada kiusamisest, mis on nendega juhtunud palju varem (Siegler & Richards, 1979; Forman, 2015).

Kiusamise mõõtmistes on väga palju erinevusi. Meetodeid on mitmeid, kasutusel võib olla nii enesekohane küsimustik, kaaslaste nominatsioonid/hinnangud, õpetaja nominatsioonid/hinnangud ja käitumise vaatlused. Osad uurijad pakuvad vastajale kiusamise definitsiooni, teised mitte. Definitsiooni ja täpsustavate selgituste mitte etteandmine annab vastaja subjektiivsusele rohkem ruumi ning seega laiendab ka varieeruvust (Solberg & Olweus, 2003).

Kaaslaste nominatsioonid ja hinnangud. Arvatakse, et kaaslaste võivad pakkuda probleemidega laste kohta kasulikku informatsiooni (Perry, Kusel, & Perry, 1988, viidatud Fox & Boulton, 2005), kuna nad võivad kindlate käitumiste ja probleemide kohapealt rohkem teadlikud olla kui õpetajad (Worthen, Borg, & White, 1993, viidatud Fox & Boulton, 2005). Uuringutes, mis kasutavad kaaslaste nominatsioone, tuleb õpilastel enamasti nimetada kindel või valikuline arv kaasõpilasi, kes mahuvad mitme käitumusliku kirjelduse (kiusab teisi tihti; teised kiusavad teda tihti) alla. Selle meetodi üks eelistest on info saamine mitmest allikast, mis peaks usaldusväärsust tõstma. Uurijate jaoks on hea ka see, et sellise infoga tulevad kaasa ka isikute nimed, mis aitab hiljem teiste meetoditega valiidsust kontrollida (Branson & Cornell, 2009).

Kaaslaste hinnangute meetodi puhul annavad õpilased hinnanguid oma klassikaaslaste tegevusele mingi kindla, etteantud skaala (väga tihti - mitte kunagi) ulatuses (Solberg & Olweus, 2003). Need hinnangud liidetakse kokku ning neile antakse tihti klassisisene standardväärnus. Et nendelt tulemustelt saada levimust, rakendatakse neile tihti kindel lävend. Näiteks 0,75 ühikut üle standardi loetakse kiusajaks ning sama palju alla selle loetakse kiusatavaks (Solberg & Olweus, 2003).

Intervjuu-põhised kaaslaste nominatsiooni meetodid on samas suur väljakutse, kuna iga last eraldi küsitleda on väga üksikasjalik ning aeganõudev ülesanne, samuti ei pruugi seda läbi viival kooli töötajaskonnal olla piisavaid teadmisi. Vanemate lastega saab kasutada uuringus osalevate õpilastega nimekirja, mitte piltide põhise viitamist, küll aga võib noortematel samal ajal nimekirja uurimise ja küsimustele vastamisega raskusi tekkida (Verlinden et al. 2014). Perren ja Alasker (2006) uurisid 344 viie- kuni seitsmeaastaseid lapsi intervjuupõhise kaaslaste nominatsiooni meetodiga, kus nad selgitasid erinevaid kiusamisliike

illustratsioonidega. Et lastele nomineerimist lihtsamaks teha, näidati neile rühmakaaslaste nimekirja asemel fotosid. Hilisemate puuduste all toodi aga välja kindla ajaraami puudumine, mille põhjal võisid lapsed edastada ka väga vana infot. Valiidsust mõõtes leiti aga, et see meetod on nooremate laste küstitlemiseks hea viis.

Branson ja Cornell (2009) võrdlesid kaaslaste nominatsioone enesekohaste küsimustike tulemustega ning leidsid nende vahel nõrga seose ning palju mittevastavusi. Näiteks 23 õpilast vanuses 12-14 aastat vastas enesekohases küsimustikus, et nad pole mitte kunagi teisi kiusanud, aga nimetati kaaslaste poolt kaks või rohkem korda kiusajaks. Sarnast lahknevust leiti ka vastupidi, kui kümme õpilast teatas ise, et nad kiusavad teisi vähemalt korra nädalas, kuid ei saanud ühtegi nominatsiooni kaaslaste poolt. Sama kordus ka ennast kiusatavateks nimetavate õpilaste poolt, kus seda väitnud 15 õpilast ei saanud ühtegi kaaslaste nominatsiooni. Erinevusi oli veelgi.

Õpetajate nominatsioonid ja hinnangud. Henry (2006) leidis, et õpetajate hinnangutel on piisavalt valiidsust, et mõõta kindlaid agressiivsusega seotud käitumisi. Lisaks on need vähem kulukad ning paremini hallatavad kui kaaslaste nominatsioonid. Sarnaselt kaaslaste hinnangule, lastakse õpetajal nimetada kindla karakteristikuga lapsi või kirjeldada kindlat õpilast ette antud tunnuste esinemismäära alusel.

Õpetajad võivad ka jälgida kindlaid õpilasi ning nendega seotud juhtumeid. Sellist meetodit kasutasid enda uuringus Jansen jt (2014). Kirja pidi panema, millise kiusamise liigi või laadiga valitud lapsed kokku puutusid ning sageduse, mitu korda see kindlas ajavahemikus toimus. Neid tulemusi võrreldi kaaslaste omadega ning kuigi leiti märkimisväärset kattumist, oli kahe allika hinnangute vaheline seos madal.

Beck (1986, viidatud Fox, 2005) väitis, et õpetajad on laste hindamiseks heal positsioonil, kuna neil on võimalus lapsi iga päev jälgida ning võrrelda nende arengut. Küll aga võivad nende hinnangud olla kallutatud *halo* efekti tõttu, kus õpetaja võib lapsele, kellel läheb akadeemiliselt hästi, üle kanda positiivsemaid tunnusoone, kui olukord tegelikult ootaks. Õpetajate nominatsioonidega on probleeme ka vanemates kooliastmetes, kus igas aines on oma õpetaja ja klassiruum ning vaatlusvõimalused on limiteeritud, sest aineõpetajal puudub pidev võimalus õpilasi jälgida (Bovaird, 2009). Õpetajate nominatsioone kasutatakse mõnikord ka õpilaste identifitseerimiseks, aga need ei jõua tihti suuremas osas legaalsete ja eetiliste põhjuste tõttu kasutusse (Espelage & Swearer, 2003).

Käitumise vaatlus. APA defineerib vaatlust kui andmete kogumise eesmärgil läbiviidavat objekti, protsessi või muu nähtuse hoolikat ja ettevaatlikult jälgimist. Otsesele vaatlusele on juurde lisatud punktid, et vaatleja ei küsi sealjuures vaadeldavalt küsimusi, ega sekku üleüldisesse protsessi (VandenBos, 2015). Peaaegu kõik vaatluse vormid kasutavad hindamisel mingit käitumise absoluutväärtust nagu sagedus (mitu korda käitumine toimub), kestvus (mis aja jooksul käitumine toimub) või latentsus (aeg, mis vahemikus käitumist algatatakse) (Hintze, 2005).

Kui Crothers ja Levison (2004) väidavad, et vaatlus on üks lihtsamaid meetodeid, siis Pelligini (2002) uurimusest tuleb välja pikk eeltöö, mida on vaja teha enne, kui saab teha vaatlust päris tulemuste jaoks. Vaatlejate koolitused, kus selgitatakse erinevaid koodsõnu, tingimusi ja mõisteid, hakkavad nädalaid enne kooliaasta algust. Lapsi harjutatakse vaatlejatega mitu nädalat. Proovivaatluste põhjal arvutatakse valiidsus ning alles siis hakatakse peale päris vaatlusega.

Pellegrini (2002) väidab, et vaatlusmeetod pakub otsest infot, kuidas õpilased omavahel suhtlevad. Neid peaks läbi viima pikema aja jooksul ning erinevates oludes (näiteks võimlas, koridoris, sööklas, erinevates klassiruumides), et korralikult hinnata erinevaid situatsioone ja tegevuste kontekste. Näiteks võib kaasõpilane teist kiusata ainult mingis kindlas olustikus (kehva distsipliiniga klassiruumis). Kõik märgatud või märkamata situatsioonid võivad muuta uurimuse tulemust.

Vaatlusega käib kaasas aga palju eetilisi dilemmasid. Kiusamise, eriti füüsilise, tunnistajaks olles oleks ebaetiline jääda ainult vaatlejaks ning mitte sekkuda. Sarnaselt kaaslaste nominatsioonidega on lapse vaatlusesse kaasamiseks vaja lapsevanema nõusolekut. Kui seda pole, ei tohi selle lapse tulemusi arvestada ning ühe tulemuse väljajätmine võib muuta terve uurimuse tulemusi (Espelage and Swearer, 2003).

Vaatluse ohukohad võivad olla veel halvasti defineeritud käitumiskategooriad, vaatleja madal usaldusväärsus, vaadeldava reageerimine vaatlemisele, situatsioonipõhiste käitumiste mõistmine, vale kodeering või vaatleja kallutatus (Merrel, 1999). Hintze (2005) toob välja, et õige vaatluskodeeringu valik on valiidsuse suurendamiseks väga tähtis ning lisab, et usaldusvääruse tõstmiseks peaks vaatlusi läbi viima korduvalt.

Craig, Pepler ja Atlas (2000) töid väljaspool klassiruumi toimuvate vaatluste üheks miinuseks selle, et vaatleja ja vaadeldava vahemaad võivad olla piisavalt suured ning kuulmata võib jääda verbaalne kiusamine. Samas uurimuses aga leiti, et vaatlemine on lihtsam just väljaspool klassiruumi, kus on vähem reegleid, struktureerimata tegevusi ning väiksem täiskasvanute järelvalve, mis kõik soodustavad kiusamise toimumist.

Enesekohane küsimustik. Enesekohane küsimustik on kõige tavapärasem meetod kiusamise leviku hindamiseks (Felix et al., 2011). Seda peamiselt oma lihtsuse ning maksumuse pärast, kui seda võrrelda teiste meetoditega nagu näiteks vaatlus. Enesekohaste ankeetide suurema kasutuselevõttuga on laienenud ka viiside valik, kuidas neid läbi viia. Paljud hoiavad täielikku anonüümsust, ankeetidele ei kirjutata nimesid ning need ei sisalda küsimusi, mis võiksid viia kindla isiku identifitseerimiseni. Pikemaajalised ning korduvad küsimustikud võidakse kätte jagada nime- ning kuupäevapõhiselt. Küsimustiku võib edastada ka posti või e-maili teel, mis anonüümselt tagastatakse, kuid siis jääb võimalus, et seda ei täida algupärane adressaat (van de Looij-Jansen, Goldschmeding & deWilde, 2005).

Enamasti kirjutavad enesekohased mõõteküsimustikud lahti kiusamise definitsiooni ning pakuvad nimekirja tegevustest, mis kiusamise alla käivad. Lisaks küsitakse, mitu korda ning kui tihti need olukorrad juhtunud on. Selline defineerimine määratleb vastaja jaoks probleemi olemuse ning tagab, et kogu uurimuse ulatuses on kasutusel üks ja sama definitsioon (Felix et al., 2011). Solberg, Olweus ja Endresen (2007) vaatasid üle 20 enesekohase küsimustiku põhist uuringut ning ainult kahes ei olnud defineerinud kiusamist.

Vaillancourt jt (2008) uurimusest aga selgus, et õpilased, kelle küsimustikus oli kiusamine defineeritud, teatasid ohvriks olemisest harvem, kui need, kellele seletust ei antud. Küll aga andsid poisid, kelle küsimustikus oli definitsioon, pigem rohkem teada, kas nad olid teisi kiusanud. Sarnase tulemuse said ka Chen ja Cheng (2013), kui kaks erinevat gruppi õpilasi Taiwanis said definitsiooniga ja ilma definitsioonita küsimustikud. Mõisteseletuse saanud õpilased vastasid 10,9% ulatuses kiusamises osalemist vähemalt kaks või kolm korda kuus, samas kui ilma seletuseta õpilased tunnistasid sama 11,3% ulatuses. Vahed olid ka kiusamise ohvriks langemisel (10,7% vs 12,2%), kiusamise pealtnägemise (29,9% vs 30,5%) ning ennast kiusajaks tunnistamisel (5,5% vs 6,1%).

Cornell ja Metha (2011) toovad välja, et isegi kindla, standardse definitsiooniga, mis sisaldab võimude tasakaalu erinevust, ajavad põhikooli õpilased kiusamise sassi mõne muu agressiooni alaliigiga ning selle tulemusena on küsimustiku tulemused kallutatud. Et õpilased ennast kiusamise ohvriks nimetaks ning seda teistest omavahelistest konfliktidest eristaks, peavad nad aru saama kiusamise korrektsetest kriteeriumitest, ära tundma kiusamise juhtumi ning tunnustama võimude tasakaalu erinevust.

Testi täitmisel valede tulemuste ohukohaks on ka õpilaste kohusetundlikkus või selle puudumine, mille najal võivad mõned küsimustele vastata suvaliselt või hooletult, samas kui osad võivad tembuna valida ekstreemseid variante (Furlong, Sharkey, Bates & Smith, 2004). Seda efekti kinnitasid Cross ja Newman-Gonchar (2004), kui nad kontrollisid kolmes erinevas

küsimustikus samasisuliste küsimuste vastuolulisi vastuseid. Eemaldati küsitlused, kus näiteks küsimusele "Mis vanuses sa jõuguga liitusid?" vastuseks "mitte kunagi" vastanu valis küsimusele "Kas sa oled kunagi kuulunud mõnda jõuku?" vastusevariantidest "jah". Leidus ka töid, kus leidus väga ekstreemseid vastuseid (kindlate narkootikumide kasutamine 20 või rohkem korda 30 päeva jooksul) ning ka need eemaldati. Kokku elimineeriti 2,7%-4,4% vastustest ning see vähendas mitmeid tulemusi, näiteks tulirelva toomine kooli langes 3,1%, füüsilise vägivalla 5,9%, rünnakute 13,3% ning ühe kindla kooli üleüldine kiusamise protsent langes 20,7%. Mõnes osavalimis vaheldusid vastuolulised ja ebaloogilised vastused 15%-63% ulatuses.

Greif ja Furlong (2006) hindasid enesekohase küsimustiku meetodit ning veendusid selle tõhususes, kuna see on erinevates oludes minimaalse kulu eest kergelt läbiviidav. Kui näiteks vaatluspõhised hindamised vajavad osapoolte nõusolekut, siis enesekohane küsimustik seda ei vaja ning on selle võrra efektiivsem, kuna see võib suurendada uuritavate arvu. Lisaks saab sellega hinnata kiusamise erinevaid alatüüpe, millest osad ei ole näiteks vaatlusega jälgitavad. Sellel meetodil on ka potentsiaali hinnata kiusamist erinevate osapoolte, nii kiusaja kui kiusatava perspektiividest. See on tähtis, et aru saada kiusamise kavatsuslikkusest ning mõjust psühhosotsiaalsusele (Greif & Furlong, 2006). Lisaks annab see võimaluse raporteerida neil, kelle kiusamisest on teadlikud ainult kiusatav ja kiusaja (Espelage & Swearer, 2003).

Spence (1995) on tunnustatud, et lapsed on hea infoallikas nende enda sotsiaalse kompetentsuse kohta. Küll aga võivad enesekohased tulemused olla kallutatud, kuna õpilased võivad olla väga enesekriitilised ning alahinnata oma suhtlemisoskusi. Samas võivad nad neid ka ülehinnata ning olla mitteteadlikud oma teistele negatiivsena mõjuva käitumise kohta.

Olweuse kiusaja-ohvri küsimustik

Üks peamisi enesekohaseid ankeete on Olweuse kiusaja-ohvri küsimustik (Olweus Bully/Victim Questionnaire, Olweus, 1996). Seda täidetakse õpilaste poolt anonüümselt ning selles on esitatud ka kiusamise definitsioon, mis loetakse õpilastele enne testi täitmist ette. Õpilastel palutakse mõelda viimasele paarile kuule, mis peaks nende jaoks olema piisav ajavahemik, mida selgelt mäletada.

Vastusevariandid on igal küsimusel samad („Seda ei ole üldse juhtunud.“; „Ainult üks või kaks korda.“; „2 kuni 3 korda kuus.“; „Umbes korra nädalas.“; „Mitu korda nädalas.“) ning tavaliselt kodeeritakse need 5-punktilisele skaalale vahemikus 0-4 või 1-5. Küsimustikul

on ka kindel sageduse lävend (kaks kuni kolm korda kuus), millest alates loetakse vastajat sõltuvalt küsimusest kas kiusajaks või ohvriks (Solberg & Olweus, 2003). Solberg ja Olweus (2003) leidsid oma empiirilises analüüsis, et 10-16aastaste õpilaste jaoks ongi kaks-kolm korda kuus sobivaim sageduse vastamise lävend hindamiseks, kas laps on kiusamise ohver või kiusaja.

Kiusamise definitsioonile järgnevad küsimused on jaotatud kahte plokki – õpilase enda kiusamiskäitumine ning kiusamise ohvriks olemine. Mõlemas osas üks üldküsimus - „Kui tihti oled sa ise teiste õpilaste kiusamisest osa võtnud viimase mõne kuu jooksul?” ja „Kui tihti on sind koolis kiusatud viimase mõne kuu jooksul?”, mida toetavad rida küsimusi erinevate kiusamise liikide kohta (verbaalse, füüsilise, suhetega, asjade rikkumisega, seksuaalsusega seotud). Küsimusi on kokku 46 (Solberg & Olweus, 2003).

Gonçalves jt (2016) uurisid Olweuse küsimustiku rakendamist Brasiilias 703 õpilase näitel, kelle keskmine vanus oli 13. Vastusevariantides jäeti välja „Ainult üks või kaks korda”. Konstruktivaliidsus, mis näitab, kui täpselt instrument mõõdab uuritavat nähtust (Rämmer, 2014), leiti läbi üksikvastuste teooria analüüsi ning kiusamise ja ohvriks olemise skaalasi analüüsiti eraldi. Instrumendile arvatati tugev reliaablus ning leiti, et see küsimustik on nende kultuuriruumis kiusamiskäitumise mõõtmiseks sobiv. Samas leidsid nad, et kõikide skooride kokkuliitmine võib valiidsust mõjutada ning soovivad tulevikus läbi viia faktoranalüüsi.

Kyriakides, Kaloyirou ja Lindsay (2006) uurisid sama Küprosel, kus küsimustik viidi läbi 335 õpilase seas, kelle keskmine vanus oli 11,9 aastat. Läbi mitmetasandilise kontrolli vähendati küsimuste arvu 46 pealt 18-le. Uurimuses kasutati Raschi mudelit ning võrreldi kahte skaalat: õpilaste hinnangut enda ohvriks olemisele ning enda kiusamiskäitumisele. Arvutati rahuldav konstruktivaliidsus ja reliaablus ning leiti, et kohandatud küsimustik on sobiv kasutada.

Lee ja Cornell (2010) rakendasid küsimustikku 202 õpilase (keskmine vanus 12) peal ning sidusid seda kaaslaste nominatsioonidega. Nad leidsid aga limiteeritud valiidsuse, kuna enesekohased andmed teiste kiusamisest oli nõrgalt korrelatsioonis kaaslaste nominatsioonidega, küll aga oli kõrgem seos ohvriks olemisel. Nad soovitasid küsimustiku sidumist rohkemate nominatsioonidega ning seostamist koolist ajutiste kõrvaldamiste ja madalate hinnetega.

Valiidsus ja reliaablus

Field (2009) väidab, et üks viis hoida mõõtmise ja instrumendi vigu miinimumi juures, on määrata selle kvaliteediomadused, mis näitavad, kas need teevad oma tööd korralikult. Nendeks omadusteks on valiidsus ja reliaablus. Üldises kirjelduses näitab esimene, kas instrument mõõdab seda, mida sellele on ette nähtud mõõta ning teine, kui täpne ja järjekindel see instrument on ning kas seda saab usaldada. Mõlemal omadusel on palju alaliike, millega arvestada. Cohen ja kolleegid (2007) väidavad, et kui uurimuses on midagi mittevaliidne, siis see on väärtusetu. Samas väidab Field (2009), et instrument on siis valiidne, kui see on reliaabne.

Coheni, Lawrence ja Morrisoni (2007) sõnul saab valiidsust tagada juba alguses, arvestades mitmete sammudega. Tavalisemad neist on õige instrumendi valik, õige valimi kasutamine, mis peab olema piisavalt suur, ning selle töö puhul välise (*external*), sisulise (*content*) ja konstruktivaliidsuse (*construct*) saavutamine.

Väline valiidsus näitab, kas saadud tulemused on üldistatavad ka ülejäänud populatsioonile (Rämmer, 2014).

Fieldi (2009) põhjal näitab sisuvaliidsus, kuidas testi ülesanded väljendavad seda, mida mõõdetakse. On ebatõenäoline, et kõik vajalikud, teemakohased küsimused oleksid sees, kuna see nõuaks väga pikka ning aeganõudvat küsimustikku. Uurija ülesanne on kindlustada, et valitud küsimused kataksid uuritava teema kõik vajalikud elemendid. Selle tagamiseks kasutatakse tihti ka eksperthinnangute abi, et kindlustada testis esinevate osade õiglane esindatus ning et nendega oleks tegeletud piisavalt sügavuti.

Konstruktivaliidsuse ülesanne on näidata, kas mõõdetaval nähtusel on seos teiste muutujatega ning edastab, kas üldse ja kui täpselt uurija loodud instrument mõõdab seda nähtust, mille mõõtmiseks see loodud on. Selle kehtestamiseks peaks uurija olema kindel, et mõõdetav nähtus on seoses teiste sarnaste mõõdetavate nähtustega (Cohen et. al, 2007). Näiteks hindasid Kärnä jt (2013) OBVQ üldküsimuste konstruktivaliidsust, lastes vastata lastel vanuses 7-9, ning jõudsid headele tulemustele. Ka Gonçalves jt (2016) jõudsid sama tulemuseni, uurides lapsi keskmise vanusega 13 aastat ning kasutasid selle leidmiseks IRT (*item-response theory*) mudelit.

Cohen jt (2007) väidavad, et valiidsus on vajalik, aga mitte piisav kvaliteedinäitaja. Arvestama peab ka reliaablusega ehk suutlikusega samades tingimustes sama testi läbiviimisel saada samasid tulemusi. Kvantitatiivse ja kvalitatiivse ja uurimuse reliaablus erinevad natuke teineteisest. Esimese puhul on tähtis usaldusväarsus, järjepidevus ja uuringu stabiilsus.

Seda saab leida läbi kahe testi. Spearman-Browni korrelatsioonikordaja näitab, et testi osad on omavahel seoses. Sellega oletatakse, et testi saab jagada kaheks võrdeks osaks ning neid võrreldes oleksid osad võrdsed. Tagamaks reliaablust läbi selle testi, peaks tulemuse väärtus olema üle 0,05. Selline reliaabluse vorm on kasulik piloot-testides ja küsimustikes (Cohen et. al, 2007).

Cronbachi alfa näitab sisureliaablust ning annab üksustevahelise korrelatsiooni koefitsendi ning on kasulik kasutada mitme vastusevariandiga skaaladel. See tähendab, et leitakse korrelatsioon iga üksuse ja üksuste summa vahel. Kui see tulemus on suurem kui 0,80, on tulemused väga usaldusväärsed, aga jäädes alla 0,60 on tulemused minimaalselt reliaablid (Cohen et. al, 2007).

Silverman (1993) toob välja, et intervjuu reliaabluse tagamiseks on struktrueeritud intervjuu, mida viiakse iga intervjuueeritavaga läbi samas formaadis, küsides küsimusi samas järjekorras ning sama sõnastusega. On tähtis, et kõik mõistaksid küsimusi sama moodi. Silverman (1993) soovib ka kasutada lahtisi küsimusi, mis annavad intervjuueeritavale võimaluse vastata täpselt nii nagu nad selleks suutelised on.

Uurimuse eesmärk, hüpoteesid ja uurimisküsimused

Antud uurimuse eesmärgiks oli kirjeldada Olweuse kiusaja-ohvri küsimustiku eestikeelse versiooni valiidsuse ja reliaabluse näitajaid I kooliastme (1. ja 3. klass) õpilaste hulgas kasutades selleks nii kvantitatiivseid kui kvalitatiivseid meetodeid. Mitmete uuringute raames on seda küsimustikku varasemalt Eestis kasutatud (Treial, 2016; Aasvee & Rahno, 2015), kuid autorile teadaolevalt ei ole meie kultuuriruumis uuritud selle valiidsust ja reliaablust. Lisaks on selle kasutamise sobilikkuse kohta 7-10-aastaste lastega vähe informatsiooni.

Lähtudes Spence (1995) väitest, et laps ise ei pruugi alati olla parim infoallikas selle kohta, kuidas teda kaaslaste poolt hinnatakse, võetakse käesolevas töös võrdluseks õpetaja arvamus õpilaste kiusamiskäitumise ja ohvriks olemise kohta. OBVQ konstuktivaliidsuse ja sisureliaabluse seisukohalt on oluline küsimus, millised on seosed õpilaste endi poolt hinnatud üldise kiusamise ja ohvriks olemise sageduse, vormide lõikes hinnatud sageduse ning õpetaja poolt iga lapse kohta antud kiusamise ja ohvriks olemise sageduse hinnangute vahel.

Kyriakides, Kaloyirou, ja Lindsay (2006) uurisid Olweuse küsimustiku kasutamist Küprosel, võrreldes kahte skaalat, õpilaste hinnangut enda ohvriks olemisele ning enda kiusamiskäitumisele, ning said rahuldavad tulemused. Sellest lähtuvalt oletati, et kiusamise ja ohvriks olemise üldküsimused on kooskõlas kiusamise ja ohvriks olemise täpsemate vormide

kohta käivate lisaküsimustega. Lee ja Cornell (2010) leidsid aga küsimustikku uurides limiteeritud valiidsuse, kui enesekohased andmed teiste kiusamisest oli nõrgalt korrelatsioonis kaaslaste nominatsioonidega.

Antud töös võrreldakse laste üldisi hinnanguid kiusamise ja ohvriks olemise sagedusele nende endi hinnangutega erinevate kiusamise vormide lõikes ning õpetaja arvamusega. Oletatakse, et kiusamise ja ohvriks olemise üldküsimused on olulises kooskõlas nii õpilaste endi poolt hinnatud kiusamise ja ohvriks olemise sagedusega kiusamise erinevate vormide lõikes kui õpetaja arvamusega õpilase kiusamiskäitumise ja ohvriks olemise sageduste kohta.

Hindamaks OBVQ-ga saadud tulemuste sarnasust varasemalt ja teiste meetoditega saadud vanuseliste ja sooliste erinevuste kohta kiusamises ja selle all kannatamises ning hindamaks küsimustiku välisvaliidsust, sooviti täpsemalt teada, milliseid kiusamise ja ohvriks olemise sageduse hinnanguid annavad I kooliastme õpilased OBVQle vastates ning milliseid soolisi ja vanuselisi erinevusi neis esineb.

Saamaks sügavamat arusaama OBVQ sisu ja hindamisskaala arusaadavusest 1. ja 3. klassi õpilaste poolt ning soovides täpsemalt hinnata sisuvaliidsust, uuriti, millist arusaamist demonstreerivad õpilased OBVQ küsimuste sisu ja vastusteskaala kohta. Borgers, Leeuw ja Hox (2000) rõhutavad, et igal vanusegrupil on oma raskused küsimustikest arusaamisel ning testid peaksid olema tehtud mõeldes nende kognitiivsele ja sotsiaalsele arengule. Lastel vanuses 8-11 on juba piisavad keelelised- ja lugemisoskused, et osaleda individuaalsetel intervjuudel ning küsimustikes. Küll aga peaksid ülesanded ja küsimused olema piisavalt lühikesed ning kaasahaaravad. Vastusevariandid peaksid alati nähtaval olema, kuna selles vanuses lapsed kipuvad neid kiiresti unustama. Mida vanemad lapsed on, seda paremini nad aru saavad.

Metoodika

Valim

Valimi koostamine toimus eesmärgist lähtuvalt, kus uuritavad valitakse mingi kriteeriumi põhjal. Antud uurimuse eesmärgiks oli kirjeldada Olweuse kiusaja-ohvri küsimustiku eestikeelse versiooni valiidsust ja reliaablust I kooliastmes, 1. ja 3. klassi õpilaste hulgas, seega oli kriteeriumiks õpilase käimine esimeses või kolmandas klassis. Koolid valiti mugavusvalimi põhimõttel. Töö autor võttis ühendust kokku 12 kooliga, neist kuus ei

soovinud uuringus osaleda. Osalevatele koolidele pakuti võimalust saada küsitluse põhjal tagasisidet oma kooli olukorra kohta. Koolijuhi nõusoleku korral võeti nõusolek ka klassijuhatajatelt ja lapsevanematelt. Kokku osales 234 last ja nende klassijuhatajad kuuest erinevast koolist ja 15 klassist. 106 (45%) olid poisid ja 128 (55%) olid tüdrukud, kõik 15 õpetajat oli naissoost. Nendest 120 (52%) õpilast käis esimeses klassis ning 110 (48%) käis kolmandas klassis.

Küsimustiku täitmise ajal puudus 15 last ning 15 lapse vanemad ei andnud oma nõusolekut. Valimist jäeti välja nelja õpilase küsimustikud, millest kahel oli puudu üle poolte vastustest ning kuna uurimuse eesmärgiks oli kaasata võimalikult homogeenne kogum, siis ka kahe õpilase omad, kes õppisid koolis lihtsustatud õppekava alusel.

Kontrollimaks küsimustiku teemast arusaamist, viidi igast klassist ühe juhuslikult valitud poisi ja tüdrukuga, kokku 30 õpilasega, läbi lühiintervjuud. Viisteist klassijuhatajat täitsid kontrollküsimustikku, kus nad andsid oma arvamuse küsimustikku täitnud õpilaste kiusamis- ja ohvrikäitumise sageduse kohta.

Mõõtevahend

OBVQ. Õpilaste enesekohased hinnangud kiusamise ja ohvriksõlemise sageduse kohta koguti Dan Olweuse poolt koostatud Olweuse kiusaja-ohvri küsimustiku lühendatud versiooniga, mis oli tõlgitud inglise keelest eesti keelde (Lisa 1). Küsimusi tõlkis korraga kaks inimest, mida siis omavahel võrreldi ning mille abil tehti korrekture. Valminud versiooni võrreldi KiVa Programmi uuringuid koordineeriva SA Kiusamisvaba Kool meeskonna poolt kasutatava eestikeelse variandiga (Treial, 2016) ning HBSC uuringu raames TAI poolt kasutatavaga (Aasvee & Rahno, 2015). Võrdluste tulemusena tehti üksikud parandused. Küsimustiku valiidsust ja reliaablust Eesti kontekstis analüüsib käsolev töö, küll aga on varasemalt rahuldavaid tulemusi leidnud nii kreeklased (Kyriakides, Kaloyirou, & Lindsay, 2006) kui brasiillased (Gonçalves et. al, 2016).

Originaalne küsimustik koosneb 46st küsimusest, aga selles uurimuses otsustati arvestades vastajate vanust kasutada Kyriakidese, Kaloyirou ja Lindsay (2006) uuringule toetudes lühendatud versiooni. Küsimustikus oli kokku 18 küsimust, mis jagunesid kiusamise kui kiusatavaks olemise kohta. Mõlemas kategoorias on üks üldküsimus (*generalized item*) - „Kui tihti oled sa ise teiste õpilaste kiusamisest osa võtnud viimase mõne kuu jooksul?” ja „Kui tihti on sind koolis kiusatud viimase mõne kuu jooksul?” ning kaheksa küsimust erinevate kiusamise liikide kohta (verbaalne, füüsiline, suhetega ning asjade rikkumisega

seotud). Vastajad andsid hinnanguid 5-pallisel skaalal (0=„Seda ei ole üldse juhtunud.”; 1=„Ainult üks või kaks korda.”; 2=„2 kuni 3 korda kuus.”; 3=„Umbes korra nädalas.”; 4=„Mitu korda nädalas.”). Küsimustiku alguses oli kirjas kiusamise definitsioon ja tunnused ning lisaks pidi õpilane kirja panema oma eesnime, vanuse, klassi ja soo. Eesnime kirjutamine oli vajalik, et võrrelda lapse arvamust õpetaja omaga. Analüüsi haarati õpilaste hinnangud kahele üldisele küsimusele ja kaheksa vormi kohta antud hinnangute aritmeetilised keskmised.

Õpetajate hinnangud õpilaste kiusamise ja ohvriks olemise sagedusele. Võrdlevaks mõõtevahendiks koostati töö autori poolt OBVQ eeskujul õpetajapoolne hinnangutabel (Lisa 2), milles klassijuhata pidi andma oma arvamuse küsimustikku täitnud õpilaste kiusamis- ja ohvrikäitumise kohta sama hindamisskaala põhjal, mis oli Olweuse küsimusikus. Õpetajatel paluti anda esmalt üldine hinnang ning seejärel hinnata õpilase kiusamise ja ohvriks olemise sagedust kolmes erinevas kiusamise vormis (füüsiline, sõnaline ja suhetega seotud). Laste kohta, kes sellel päeval puudusid või kelle vanemad ei andnud nõusolekut, arvamust ei avaldatud.

Intervjuu õpilaste arusaamise hindamiseks kiusamise mõistest ja OBVQ

hinnanguskaalast. Lisaks küsimustikule viidi igast klassist ühe poisi ja ühe tüdrukuga läbi ka poolstruktureeritud lühiintervjuud (Lisa 3), et kontrollida nende arusaamist kiusamisest ning OBVQs kasutatud hindamisskaalast. Küsitletud õpilased valiti juhuslikult, keerates tagastatud ankeedid tagurpidi ning valides pimesi nende hulgast. Küsimusi oli viis, millest neli olid avatud vastustega ning üks valikvastustega, millele küsiti juurde põhjendust. Kui õpilane ei osanud vastata, küsiti juurde täpsustavaid küsimusi. Küsimused olid koostatud lähtudes Dan Olweuse kiusamise definitsioonist (Olweus, 1996, viidatud Solberg & Olweus, 2003) ning erinevatest kiusamise tüüpidest (Gladden et al., 2014). Intervjuu lõpus pidid intervjuueeritavad küsimustikus olnud vastusevariandid järjestama ajaliselt kasvavasse järjekorda. Selleks oli iga vastusevariant trükitud eraldi sedelile ja õpilasele anti ülesanne paigutada need järjekorda kõige harvemini juhtuvast kõige sagedamini juhtuvani.

Protseduur

Kuna kiusamine on tundlik teema, pöörati uurimuse läbiviimisel erilisel tähelepanu eetikanõuetele. Klassijuhatajatega võeti ühendust, täpsustati küsimustiku läbiviimise korda

ning paluti küsida lapsevanemate luba. Seda tehti kas läbi koolis kasutatava e-kooli, mida kasutas kaks klassi, või kirjaliku nõusolekulehega, mida kasutas 13 klassi.

Uuriija käis iga klassi juures eraldi ning seletas, mille kohta õpilased küsimustikku täitma hakkavad, lisaks kinnitas, et kõik vastused jäävad konfidentsiaalseks, ühegi lapse vastuseid kellelegi ei edastata ega koolide nimesid ei avalikustata. Vastamisele eelnes sissejuhatus, kus anti edasi kiusamise definitsioon. Esimesetes klassides luges uurija kõik küsimused ette, et kokku hoida aega ning teha küsimustiku täitmine õpilastele mugavamaks. Kolmandad klassid täitsid küsimustikku pärast sissejuhatust iseseisvalt. Vajadusel seletati tundmatuid sõnu või küsimuste mõtet. Kõik vastamised toimusid tundide ajast.

Õpilastelt küsiti eraldi nõusolekut intervjuus osalemiseks. Kui õpilane ei olnud nõus vastama, loositi uus intervjuueeritav. Intervjuu viidi läbi klassiruumist eraldi ruumis, kus ei olnud teisi õpilasi. Enne alustamist anti õpilasele teada, et vestlust salvestatakse ning selle kohta tehakse märkmeid. Lisaküsimusi esitati, et mõista laste arusaamist kiusamise kohta. Küsimustiku ja kahe intervjuu läbiviimine võttis kokku aega 30-45 minutit.

Õpetaja täitis hinnangutabelit ainult nende õpilaste kohta, kes küsimustiku täitmises osalesid. Kui õpetaja hindas üldväite („Õpilane kiusab teisi”, „Õpilast kiusatakse”) käitumist korduvaks, pidi seda kolme alaküsimuse põhjal täpsustama („Õpilane kutsub neid halvustavate nimedega/ halvustab nende rahvust/ teeb seksuaalseid kommentaare.”; „Õpilane lööb/tõukab/hoiab kinni/lõhub meelega teise asju/võtab neilt raha või asju.”; „Õpilane ei võta teisi gruppi/ räägib teistest halba/ proovib teha nii, et õpilane teistele ei meeldiks.”). Enamus õpetajaid täitsid tabelit õpilastega samal ajal, neli õpetajat soovisid pikemalt mõelda ning esitasid oma arvamuse hiljem.

Andmeanalüüs

OBQV ja õpetajate hinnangute andmeanalüüs. Kvantitatiivseks andmeanalüüsiks kasutati statistikaprogrammi IBM SPSS 23.0. Õpilaste ja õpetajate hinnatud erinevate kiusamisvormide lõikes kiusamise ja ohvriks olemise alaskaalade sisereliaabluse leidmiseks kasutati Cronbach'i Alfat. Erinevate hinnangute omavaheliste seoste olemasolu ja nende tugevuse välja selgitamiseks kasutati Spearmani korrelatsioonanalüüsi, kuna see võimaldab hinnata seoseid järjestustunnuste korral ning vastuste reliaablust. Mann-Whitney mitteparameetriline test viidi läbi, et uurida soo ja klassi efekti kiusamiskäitumisele ja ohvriks olemisele ning leidmaks konstruktivaliidsust.

Lühintervjuude andmeanalüüs. Mõõtvahendi sisu mõistmise hindamiseks ning OVBQ sisuvaliidsuse kirjeldamiseks ja seeläbi uurimuse usaldusväärsuse tõstmiseks viidi lastega läbi lühiintervjuud. Kokku viidi läbi 30 intervjuud. Andmeanalüüsi alustati salvestiste transkribeerimisega, kuhu lisaks tekstile lisati viited ka laste mõttepausidele, kuna neile järgnes tihti täpsustav küsimus. Kuna tegemist oli lühiintervjuudega, olid intervjuude ajad lühikesed ning failid kuni poolteist lehekülge. Tekkinud failid salvestati .txt formaati ning laeti üles QCAMap veebikeskkonda, mis toetab kvalitatiivses andmeanalüüsis kodeerimist. Induktiivset kodeerimismeetodit kasutades märgistati ära iga küsimuse lõikes küsimustikuga seoses olevad sõnad või väljendid, mis hiljem jaotati kategooriatesse.

Tulemused

OBQV ja õpetajate hinnangute tulemused

Esmalt analüüsiti OBQV kaheksa kiusamise eri vormi kirjeldavate väidete abil hinnatud kiusamise ja ohvriks olemise alaskaalade sisemist kooskõla. Selleks arvutati Cronbach'i Alfad. Õpilaste kiusamise hinnangu sisereliaabluse väärtuseks tuli 0,67 ning ohvriks olemise väärtuseks 0,85. Samuti hinnati õpetajate hinnangutabelis kolme kiusamise vormi kirjeldava kiusamise ja ohvriks olemise alaskaalade sisemist kooskõla, mis kiusamise väidete puhul oli 0,77 ja ohvriks olemise väidete puhul 0,68. Tabelis 1 (Lisa 4) on esitatud kõigi kaheksa mõõdetud tunnuse kirjeldavad statistikud vastajate soo ja klassi lõikes.

Kasutades Spearmani astakkorrelatsioonikordajat, leiti tunnustevahelised korrelatsioonid nii enesehinnangulise kiusamise kui ohvriks olemise ning õpetaja vastavatearvamusetevahel esimeses ja kolmandas klassis. Tabelis 2 on seosed kiusamiskäitumise kohta, tabelis 3 ohvriks olemise kohta.

Tabel 2. Kiusamise hinnagutevahelised seosed esimeses ja kolmandas klassis (Spearmani korrelatsioonikordaja).

| | | 1. klass | | | |
|----------|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--|---|
| | | Õpilase hinnang kiusamisele (üldine) | Õpetaja hinnang kiusamisele (üldine) | Õpilase hinnang kiusamisele (vormide keskmine) | Õpetaja hinnang kiusamisele(vormide keskmine) |
| 3. klass | Õpilase hinnang kiusamisele (üldine) | | 0,54** | 0,54** | 0,54** |
| | Õpetaja hinnang kiusamisele (üldine) | 0,33** | | 0,26** | 0,97** |
| | Õpilase hinnang kiusamisele (vormide keskmine) | 0,45** | 0,39** | | 0,29** |
| | Õpetaja hinnang kiusamisele(vormide keskmine) | 0,33** | 0,93** | 0,41** | |

Märkus: 1. klassi tulemuste seosed on esitatud ülemises paremas segmendis, 3. klassi tulemuste seosed alumises vasakpoolses segmendis; ** - $p < 0,01$

Analüüs näitas (Tabel 2), et üldisele küsimusele antud hinnangud on mõlemas klassis oluliselt seotud vormidele antud hinnangute keskmistega nii õpilaste enesehinnangutes kui õpetaja poolt antud hinnangutes. Kõige tugevamad on seosed õpetajate antud üldise hinnangu ja vormide keskmise hinnangu vahel. Nõrgemad seosed esimeses klassis on õpetaja mõlema hinnangu ja õpilase enda hinnatud kiusamise vormide skoori vahel. Kolmandas klassis on nõrgemad seosed õpilaste üldise hinnangutel ja õpetaja üldise hinnanguja õpetaja keskmise hinnanguga kiusamise erinevate vormide lõikes.

Tabel 3. Ohvriks olemise hinnangute vahelised seosed esimeses ja kolmandas klassis (Spearmani korrelatsioonikordaja).

| | | 1. klass | | | |
|----------|--|--|--|--|--|
| | | Õpilase hinnang ohvriks olemisele (üldine) | Õpetaja hinnang ohvriks olemisele (üldine) | Õpilase hinnang ohvriks olemisele (vormide keskmine) | Õpetaja hinnang ohvriks olemisele (vormide keskmine) |
| 3. klass | Õpilase hinnang ohvriks olemisele (üldine) | | 0,19* | 0,71** | 0,19* |
| | Õpetaja hinnang ohvriks olemisele (üldine) | 0,30** | | 0,13 | 0,99** |
| | Õpilase hinnang ohvriks olemisele (vormide keskmine) | 0,56** | 0,46** | | 0,13 |
| | Õpetaja hinnang ohvriks olemisele (vormide keskmine) | 0,27** | 0,95** | 0,45** | |

Märkus: 1. klassi tulemuste seosed on esitatud ülemises paremas segmendis, 3. klassi tulemuste seosed alumises segmendis; ** - $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Analüüs näitas (Tabel 3), et nii esimeses kui kolmandas klassis on ohvriks olemise hinnangutes väga tugevad seosed õpetaja üldarvamuse ja erinevatele vormidele antud hinnangute keskmiste vahel. Oluline seos puudus esimeses klassis õpetaja üldarvamuse ja õpilase enese hinnatud erinevate vormide lõikes ohvriks olemise keskmise skoori vahel, samuti õpetaja hinnatud vormide skoori ja õpilase enda hinnatud erinevate vormide skoori vahel. Kolmandas klassis on nõrgemas seoses õpilase ja õpetaja üldhinnang ohvriks olemisele ning õpilase üldhinnang ohvriks olemisele ja õpetaja ohvriks olemise erinevatele vormidele antud hinnangute keskmiste vahel.

Kasutades Mann-Whitney testi leidmaks soolisi erinevusi kiusamise ja ohvriks olemise hinnangutes, leiti, et ohvriks olemise kõigis neljas hinnangus statistiliselt olulist erinevust poiste ja tüdrukute vahel ei ole ($p > 0,05$). Statistiliselt olulised erinevused ilmnesisid aga kiusamise hinnangutes: erinevus oli õpilaste üldises hinnangus kiusamisele ($U=1110,50$; $p < 0,05$), kiusamise erinevate vormide keskmises ($U=1150,50$; $p < 0,05$), õpetaja üldises hinnangus kiusamisele ($U=1150,00$; $p < 0,05$) ning kiusamise erinevate vormide keskmisel ($U=1139,00$; $p < 0,05$). Kõigis hinnangutes hinnati teiste kiusamist poiste puhul sagedasemaks kui tüdrukutel. Kõik keskmised on näha Tabelis 1 (Lisa 4).

Esimese ja kolmanda klassi õpilaste hinnangutes oli statistiliselt oluline erinevus õpetaja üldises hinnangus kiusamisele ($U=5429,00$; $p < 0,05$) ja ohvriks olemisele ($U=7560,00$; $p < 0,05$) ning kiusamise ja ohvriks olemise erinevate vormide keskmistele (kiusamine - $U=5302,00$; $p < 0,05$; ohvriks olemine - $U=7512,00$; $p < 0,05$). Õpetaja üldine hinnang esimese klassi kiusamiskäitumisele oli kõrgem kui laste oma ning üldine hinnang ohvriks olemisele oli madalam kui õpilaste oma. Samuti on õpetaja üldine hinnang ohvriks olemisele madalam kui kolmanda klassi õpilastel. Statistilist erinevust ei olnud ($p > 0,05$) esimese ja kolmanda klassi õpilaste vahel üldises hinnangus kiusamisele ja ohvriks olemisele ning nende erinevate vormide keskmistes.

Intervjuude tulemused

Õpilaste seletused kiusamise mõistele. Kõige rohkem tõid õpilased näiteid otsesest kiusamisest, seal juures peamiselt füüsilisest ja verbaalsest tüübist. Füüsilist kiusamist mainiti rohkem kui verbaalset. Esimeses tõid paljud välja löömise ning tõukamise, aga tihti mainiti ka kinni hoidmist (*“Hoiavad sind kuskil kinni”*; *“Paneb ta tüdrukute riietusruumi kinni”*). Suhetega seotud kiusamist mainis neli ning vara rikkumist kuus õpilast. Meelega tegutsemist mainis neli, kellest üks õpilane käis esimeses klassis, korduvust üheksa õpilast, mida oskasid välja tuua nii esimese kui kolmanda klassi õpilased. Võimude tasakaalutust ei toonud keegi välja.

Kiusamist defineerivate tunnuste teadmine. Selle uurimiseks küsiti õpilastelt „Millises olukorras oleks pinali ära võtmine kiusamine?”. Kümme last ei osanud ilma abita sellele küsimusele vastata, kaks neist käis esimeses ning kaheksa kolmandas klassis. Enamus lapsi kirjeldas olukorda, millal oleks nende arust pinali ära võtmine kiusamine (*“Siis näiteks, kui ta viib selle kuhugi, kus ta seda kätte ei saaks.”*, *“Kui näiteks keegi jookseb ja võtab pinali ära ja ei anna tagasi.”*). Kaks esimese ja üks kolmanda klassi õpilast kirjeldasid, et see on siis kiusamine, kui pinalis on väärtuslikud asjad (*“Siis, kui seal oleks koduvõti või telefon või midagi väga väärtuslikku sees”*). Kaks esimese klassi õpilast oskas välja tuua ka „meelega” tegemise kiusamise komponendi (*„Kui sa võtad pinalit meelega ära.”*).

Kiusamist defineeriva korduvuse aspekti mõistmine. Kiusamist defineerima korduvuse aspekti mõistmiseks esitati küsimus “Mitu korda peab üks õpilane teisele halba tegema, et

seada kiusamiseks nimetada?”. Enamus lapsi tõid välja, et negatiivsed tegevused peavad toimuma korduvalt. Üks esimese klassi laps ei osanud vastata ning kahe esimese klassi õpilase arust piisas ka ühest korrast.

Varjatud kiusamise mõistmine. Varjatud kiusamist uuriti küsimusega „Kuidas näeb välja kellegi meelega mitte seltskonda/mängu võtmine?”. Neli esimese ja kolm kolmanda klassi last ei osanud ilma abita sellele küsimusele vastata. Kuus last vastas küsimusele kirjeldades emotsiooni, mida selline käitumine tekitab („*Ebameeldiv*”; „*Kurb, sest tema ei saa siis mängida.*”). Enamus lapsi kirjeldas olukorda („*Siis, kui ta ütleb automaatselt: ei, mine minema.*”), koos lisaküsimusega kirjeldati ka hääletooni, kuidas ära öeldakse („*Kurja või naerdes.*”).

Jõudude ebavõrdsuse aspekti mõistmine. Õpilastel paluti vastata küsimusele „Kaks ühevanust ja sama tugevat last tülitsevad omavahel, kas see on kiusamine? Miks?”. Neli esimese ja kaheksa kolmanda klassi last ütles, et see ei ole kiusamine ning oskas põhjendada („*Sest nad on ühevanused.*”). Kaks nii esimese kui kolmanda klassi last ütles, et ei ole kiusamine, aga ei osanud oma vastust põhjendada. Üks esimese klassi ja neli kolmanda klassi last vastas, et on kiusamine, aga ei osanud oma arvamust põhjendada. Kaheksa esimese klassi last ja üks kolmanda klassiõpilane arvas, et on kiusamine ning oskas põhjendada („*Sest nad võivad teineteisele halvasti öelda ja sõnu ei saa enam tagasi võtta.*”).

OBVQ hinnaguskaala mõistmine. Viimaseks ülesandeks oli järjestada küsimustikus olnud vastusevariandid kasvavasse järjekorda. Esimestes klassides järjestas kaardid õigesti kolmandik õpilastest, ülejäänud tegid juhuviigu, ühtegi sagedamini esinevat vigade mustrit ei ilmnenud. Kolmandates klassides teadis õiget järjekorda veerand õpilastest, 56% lastest tegid süstemaatilist viga, paigutades ühe variandi („2 kuni 3 korda kuus”) muidu õiges järjekorras valesti, enamasti sagedasemaks, ülejäänud veerand õpilastest tegid juhuviigu.

Arutelu

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli hinnata Olweuse kiusaja-ohvri küsimustiku valiidsust ja reliaablust Eesti esimese kooliastme õpilaste seas. Töö on oluline, sest kuigi küsimustik on kasutusel, ei ole selle omadusi veel Eesti kontekstis ja algklassi laste puhul hinnatud. Töö hüpoteesides on välja toodud seoste leidmine õpilaste enda hinnangu kiusamise ja ohvriks

olemise kohta ning õpetaja hinnangu õpilaste kohta. Uurimuses kontrolliti lühiintervjuuga ka õpilaste arusaamist kiusamisest.

Esmalt analüüsiti OBVQ kaheksa kiusamise eri vormi kirjeldavate väidete abil hinnatud kiusamise ja ohvriks olemise alaskaalade sisereliaablust. Õpilaste kiusamise hinnangu alaskaala sisereliaabluse näitaja Cronbach'I Alfa väärtuseks tuli 0,67 ning ohvriks olemise alaskaala 0,85. Samuti hinnati õpetajate hinnangutabelis kolme kiusamise vormi kirjeldava kiusamise ja ohvriks olemise alaskaalade sisemist kooskõla, mis kiusamise väidete puhul oli 0,77 ja ohvriks olemise väidete puhul 0,68. Ka Gonçalves jt (2016) jõudsid küsimuste reliaablust hinnates kõrgete tulemusteni.

Kline (1999, viidatud Fields 2009) väidab, et kuigi üldiselt aktsepteeritav väärtus peaks kognitiivsetel testidel olema 0,7, siis psühholoogiliste testide eripärasuste tõttu võivad väärtused ootuspäraselt jääda alla selle. Antud uurimuse tulemused jäävad aga ümardades selle väärtuse sisse, mis näitab nii OBVQ 8-väiteliste kiusamise/ohvriks olemise vorme koondavate alaskaalade kui ka õpetajate 3-väiteliste kiusamise/ohvriks olemise skaalade sisereliaablust.

Õpilaste ja õpetajate hinnangute vahelisi seoseid nii kiusamise kui ohvriks olemise osas leiti kasutades Spearmani astakorrelatsioonikordajat. Ilmnes, et üldised hinnangud on oluliselt seotud kiusamise vormidele antud hinnangute keskmisega ja seda nii õpilase kui õpetaja arvamustes mõlemas klassis. Tulemused jäid vahemikku 0,26-0,97. Nõrgemas seoses olid õpetaja hinnangud õpilaste hinnangutega, aga see on oodatav tulemus.

Antud uurimuses oletati, et kiusamise ja ohvriks olemise üldhinnangud on olulises kooskõlas nii õpilaste endi poolt hinnatud kiusamise ja ohvriks olemise sagedusega kiusamise erinevate vormide lõikes, kui õpetaja arvamusega õpilase kiusamiskäitumise ja ohvriks olemise sageduste kohta. Tulemustest selgus, et nii õpilaste kiusamise kui ohvriks olemise üldised hinnangud mõlemas klassis olid oluliselt seotud vormidele antud hinnangute keskmistega ning ka õpetaja poolt antud hinnangutega. Korrelatsioonikordajad jäid vahemikku 0,19 – 0,99 ning enamus tulemused olid statistiliselt olulised ($p < 0,05$).

Võrdlemaks OBVQga saadud tulemusi varasemalt läbi viidud uurimustega konstruktivaliidsuse osas, uuriti ka soo ja vanuse erinevusi kiusamise ja selle alla kannatamise kohta. Soo lõikes leiti, et ohvriks olemise sagedusele nii õpilaste endi kui õpetajate poolt antud hinnangutes soolisi erinevusi ei ole. Küll aga oli sooline erinevus enda kiusajaks nimetamises ning kiusamise erinevate vormide kasutussageduse keskmises, samuti vastavates õpetaja hinnangutes. Poisid nimetasid ennast sagedamini kiusajateks kui tüdrukud, sama tegid ka õpetajad. See võib tuleneda sellest, et poisid kipuvad olema impulsiivsemad ning

agressiivsemad (Veldkamp et. al, 2017). Kasutades OBVQ erinevaid vorme, on sarnaseid sugudevahelisi erinevusi kiusamises leitud mitmetes riikides, näiteks Küprosel (Kyriakides et. al, 2006), Ameerika Ühendriikides (Vaillancourt, 2008) ja Taiwanis (Chen & Cheng, 2013).

Õpetajate antud hinnangutes nii kiusamisele kui ohvriks olemisele ilmnedid ka olulised erinevused 1. ja 3. klassi õpilaste vahel. Esimeste klasside õpetajad raporteerisid rohkem kiusamist ning ohvriks olemist kui kolmandate klasside õpetajad. See võib tuleneda sellest, et vanemate klasside õpetajatel ei ole enam nii head ülevaadet klassis toimuvast. Seda mainisid mitmed kolmanda klassi õpetajad, tuues välja, et nad ei saa kirja panna seda, mida neile õpilased rääkinud on, sest nad ei ole seda ise pealt näinud. Seda on välja toonud ka Bovaird (2009).

Testi sisuvaliidsuse tagamiseks viidi kõik uuringud sarnaselt läbi. Enne küsimustiku täitmist selgitati, mida õpilastelt oodatakse ning seletati lahti kiusamise mõiste. Esimestes klassides loeti küsimused ette ning selgitati neile võõramaid sõnu (seksuaalsuse narrimine; rass), mida vajadusel tehti ka kolmandates klassides. Küsimustiku ettevalmistamisel kasutati mitmetasandilist kontrollimist ning juba olemasolevate eestikeelsete küsimustikega võrdlemist. Vajadusel muudeti sõnastust ning arutleti uue variandi sobivuse üle ning korrigeeriti. Lühendatud testi sisuvaliidsust on juba uurinud Kyriakides kolleegidega (2006), tagades seda läbi erinevate ekspertide mitmetasandilise kontrolli. Antud töös püüti seda säilitada küsimustiku mitmeetapilise tõlke- ja võrdlusprotsessi abil. Välisvaliidsusele viitavad ka läbiviidud uuringutega sarnased tulemused, kus poisid raporteerisid tüdrukutest rohkem kiusamist.

Kiusamist defineerivate tunnuste mõistmise küsimuse vastuseid analüüsisides lähtus autor kahest peamisest kiusamise definitsioonist. Olweus (Olweus, 1996, viidatud Solberg & Olweus, 2003) tõi välja, et peamised märksõnad on korduvus, tegutsemine meelega ning jõudude ebavõrdsus. Lisaks on täpsustatud kiusamise kaks laadi: otsene ja kaudne, ning erinevad tüübid: füüsiline, verbaalne, suhetega seotud ning vara rikkumine (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1991; Gladden et. al, 2014). Need kõik punktid arutatakse OBVQ raames küsitlusele eelnevas sissejuhatuses läbi ning need on ka kirjas ankeedi esilehel. Cornell (2006) väidab, et õpilased kiusamise juhtumi korrektselt ära tunneksid, peavad nad kiusamise kriteeriumitest korrektselt aru saama, seal hulgas tunnustama ka võimude tasakaalu erinevust. Võimude erinevust aga ei toonud intervjuus välja mitte ükski õpilane. Korduvust mainis neljandik õpilastest ning meelega tegutsemist ainult 13%. Enamus õpilasi oskas välja tuua verbaalse või füüsilise kiusamise näiteid, aga arvestades teiste märksõnade puudumist, on võimalik, et õpilased ei saa kiusamise olemusest täielikult aru.

Kiusamist defineeriva korduvuse aspekti küsimuse mõistmise kohapealt on tähtis meeles pidada Olweuse (1996, viidatud Solberg & Olweus, 2003) definitsioon, et tegevus peaks toimuma korduvalt ning enamus lapsi tõid selle ka välja. Autori arvates on see aspekt kiusamine juures lastele selge. Uurides kiusamist defineerivate tunnuste teadmist ning küsides „Millises olukorras oleks pinali ära võtmine kiusamine?” kirjeldasid õpilased pigem olukorda, kui tõid välja erinevaid aspekte. Varjatud kiusamist uurides ning küsides „Kuidas näeb välja kellegi meelega mitte seltskonda/mängu võtmine?” ei maininud varjamist keegi, kuid seda võis osadest vastustest välja lugeda.

Küsimuse „Kaks ühevanust ja sama tugevat last tülitsevad omavahel, kas see on kiusamine? Miks?” analüüsi aluseks on võetud Olweuse definitsioon kiusamisele, kus tuuakse välja, et kiusamiseks ei nimetada sõbralikku ja mängulist narritamist või kui tegevused toimuvad õpilaste vahel, kes on füüsiliselt sama tugevad, sama sotsiaalse taseme või suutlikkusega (Olweus, 1996, viidatud Solberg & Olweus, 2003). Ka sissejuhatuses, mis toimub enne küsimustikku, rõhutatakse, et tülitsemine ei ole kiusamine. Kuna üle poolte lastest vastas, et selline tegevus on kiusamine või ei osanud eitava vasuse puhul ennast põhjendada, on võimalik, et õpilased ei pruugi kiusamise täpsest mõistest aru saada. Seda väitsid ka Cornell ja Metha (2011), et isegi kindla ette antud definitsiooniga võimude tasakaalutuse kohta ei eralda põhikooli õpilased kiusamist muudest agressiooni alaliikidest.

Korduvusel ja võimude tasakaalutusel on kiusamise defineerimisel tähtis osa ning nende välja toomine õpilaste vastustes oli vähene, mille järgi võib oletada, et lapsed ei oska täielikult hoomata, mis kiusamine on. Edukalt osatakse välja tuua erinevaid olukordasid ja tegevusi, mis küll on osa kiusamises, aga millest ei piisa. Sama tulemuseni jõudsid ka Vaillancourt et al. (2008), kui nad lasid lastel vanuses 8-18 ise defineerida kiusamist – enamus tõid välja negatiivset käitumist, aga vähesed mainisid korduvust, meelega tegutsemist ning võimude tasakaalutust. Sellised lünklikud teadmised võivad viia ülehinnatud tulemusteni, mida on kirjutanud ka Cornell ja Metha (2011). Nii väikese valimi puhul aga ei saa üldistusi teha ning seda peaks uurima suurema valimiga.

Küsimustiku vastustevariantide jaotamises kasvavasse järjekorda sai mõlema klassiastme peale hakkama kolmandik lastest (esimene klass 35,7%; kolmas klass 25%). Kolmandas klassis tegi 56% õpilastest susemaatiliselt viga, kus enamus variandid olid õiges järjekorras, aga vastusevariant “2 kuni 3 korda kuus” paigutati järjekorra lõppu (25%) või variantide „Umbes korra nädalas.” ja „Mitu korda nädalas.” vahele (31%). Autori arvates võib selline korduv viga tekkida asjaolust, et antud vastusevariant on erinevalt teistest esitatud numbritega, mitte sõnadega välja kirjutatult. See võib lastes tekitada segadust. Ka Olweuse

originaalküsimustikus on samasugune sõnastus (“once or twice”, “2 or 3 times a month”), aga siin tuleb arvestada juba kahe keele grammatiliste erinevustega, mille peale peaks Eesti kultuuriruumis kindlasti mõtlema. Ka selle tulemuse pealt ei saa teha üldistusi, kuna valim on liiga väike.

Käesoleva uurimuse peamiseks piiranguks oli liiga väike valim töö kvalitatiivses osas, mille tulemused tõid välja üksikuid vasturääkivusi õpilaste arusaama kohta kiusamisest. Edaspidistes uuringutes peaks intervjuudesse kaasama suurema hulga õpilasi. Kindlasti tuleb uurida, kuidas mõjutab tulemusi nii numbrite kui sõnade korruga kasutamine vastusevariantide kirjapanekus. Lisaks võiks kaaluda mahukama kiusamise definitsiooni selgitamist, eriti esimeses klassis, kuna intervjuudest selgus, et kiusamise peamised aspektid ei pruukinud lastele selged olla. Töö tugevuseks võib aga tuua selle uudsuse, kuna sarnaseid uuringuid ei ole autorile teadaolevalt Eestis veel läbi viidud. Käesoleva uurimuse põhjal saab OVBQ kasutamise kohta Eesti 7-10 aastaste laste hulgas kiusamise hindamiseks järeldada, et test on Eesti kultuuriruumi sobilik. Küll aga võiks arvestada laste ealiste iseärasustega ning suuremat rõhku pöörata kiusamise mõiste selgitamisele.

Tänuõnad

Suur tänu Liina Animägile, kes võttis ette võimatu ning õpetas mulle andmeanalüüsi, õpetaja Helve Roosale, kes mõneks ajaks mu õpilased enda hoole alla võttis ning muidugi mu õpilastele, kes on kannatlikult oodanud mu naasmist. Lisaks ka mu perekonnale, kes selle töö valimist minuga koos oodanud on.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kuupäev: 11.01.18

Allkiri:

Kasutatud kirjandus

- Aasvee, K., Rahno, J. (2015). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise uuring. 2013/2014. õppeaasta*. Külalstatud aadressil https://intra.tai.ee//images/prints/documents/144776947825_HBSC_2014_kogumik.pdf
- Basile, K., Hamburger, M. & Vivolo, A. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools*. Atlanta.
- Beck, S. (1986). Methods of assessment II: Questionnaires and checklists. C. L. Frame & J. L. Matson (Eds.). *Handbook of assessment in child pathology: Applied issues in differential diagnosis and treatment evaluation*. New York: Plenum Press.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A. (1991). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Borgers, N., Leeuw, E. & Hox, J. (2000). Children as Respondents in Survey Research: Cognitive Development and Response Quality. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*. 66, 60-75.
- Bovaird, J. A. (2009). Scales and surveys: Some problems with measuring bullying behavior. S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage, *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. 277–292. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis.
- Branson, C.E. & Cornell, D. (2009). A Comparison of Self and Peer Reports in the Assessment of Middle School. *Bullying Journal of Applied School Psychology*. 5, 5–27.
- Chen, L. & Cheng, Y. (2013). Prevalence of school bullying among secondary students in Taiwan: Measurements with and without a specific definition of bullying. *School Psychology International* 34(6), 707–720.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge, London.
- Cornell, D. & Metha, B. (2011). Counselor Confirmation of Middle School Student Self-Reports of Bullying Victimization. *Professional School Counseling*, 14(4), 261-270.
- Craig, W.M., Pepler, D & Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.

- Cross, J.E. & Newman-Gonchar, R. (2008). Data Quality in Student Risk Behavior Surveys and Administrator Training. *Journal of School Violence*. 3(2), 89-108.
- Crothers, L.M. & Levinson, E.M. (2004). Assessment of Bullying: A Review of Methods and Instruments. *Journal of Counseling and Development*.82(4), 496-503.
- Englander, E. K. & Muldowney, A.M. (2007). Just Turn the Darn Thing Off: Understanding Cyberbullying. *MARC Publications*, 12. Külastatud aadressil http://vc.bridgew.edu/marc_pubs/12/
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32, 365–383.
- Felix, E., Sharkey, J., Green, J.G., Furlong, M., & Tanigawa, D. (2011). Getting Precise and Pragmatic About the Assessment of Bullying: The Development of the California Bullying Victimization Scale. *Agressiv Behaviour*, 37, 234-247.
- Forman, H. (2015). Events and children's sense of time: a perspective on the origins of everyday time-keeping. *Frontiers in Psychology*. Külastatud aadressil <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.00259/full>
- Fox, C.L. & Boulton, M.J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313–328.
- Furlong, M., Sharkey, J., Bates, M. & Smith, D. (2004). An Examination of the Reliability, Data Screening Procedures, and Extreme Response Patterns for the Youth Risk Behavior Surveillance Survey. *Journal of School Violence*. 3(2), 109-130.
- Gladden, R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M.E., & Lumpkin, C.D. (2014). *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements*. Atlanta, GA.
- Gonçalves, F.G., Heldt, E., Peixoto, B.N., Rodrigues, G.A., Filipetto, M. & Guimarães, L.S.P. (2016). Construct validity and reliability of Olweus Bully/Victim Questionnaire – Brazilian version. *Gonçalves et al. Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(27).
- Greif, J. & Furlong, M. (2006). The Assessment of School Bullying: Using Theory to Inform Practice. *Journal of School Violence*, Vol. 5(3), 33-50.
- Henry, D.B. (2006). Associations Between Peer Nominations, Teacher Ratings, Self-Reports, and Observations of Malicious and Disruptive Behavior. *Assessment*, 13(3), 241-252.
- Hintze, J.M. (2005). Psychometrics of Direct Observation. *School Psychology Review*, 34(4), 507-519.

- Jansen P.W., Verlinden M., Dommissie-van Berkel A., Mieloo C.L., Raat H., Hofman A., Jaddoe V.W.V., Verhulst F.C., Jansen W., Tiemeier H. (2014). Teacher and peer reports of overweight and bullying among young primary school children. *Pediatrics*, *134*(3), 473-480.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement Model. *British Journal of Educational Psychology*, *76*, 781–801.
- Lee, T.& Cornell, D. (2009) Concurrent Validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire, *Journal of School Violence*, *9*(1), 56-73.
- Merrell. K, W. (1999). *Behavioral, social, and emotional assessment of children & adolescents*. Mahwah. NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim questionnaire*. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.
- Pellegrini, A.D. & Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, *20*, 259–280.
- Perren, S. & Alsaker, F.D. (2006), Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(1), 45–57.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, *24*(6), 807–814.
- Salmivalli, C., Kärna, A., Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*. *35*(5), 405–411.
- Shaw, T., Dooley, J.J., Cross, D., Zubrick, S.R. & Waters, S. (2013). The Forms of Bullying Scale (FBS): Validity and Reliability Estimates for a Measure of Bullying Victimization and Perpetration in Adolescence. *Psychological Assessment*, *25*(4), 1045–1057.
- Siegler, R.S. & Richards, D.D. (1979). Development of Time, Speed, and Distance Concepts. *Developmental Psychology*, *15*(3), 288-298.
- Silverman, D. (1993) *Interpreting Qualitative Data*. Los Angeles: SAGE.

- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R. & Liefvooghe, A. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, 3(4), 1119-1133.
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Solberg, M., Olweus, D. & Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils?. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464.
- Spence, S. H. (1995). *Social skills training: Enhancing social competence with children and adolescents*. Berkshire, UK: NFER-Nelson.
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
- Tooding, T. (2014). Dispersioonianalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metoloogia andmebaas*. Külastatud leheküljel <http://samm.ut.ee/dispersioonanalüüs>
- Treial, K. (2016). KiVa kiusamisvastase programmi prooviuuring Eestis: kaheaastase klaster-randomiseeritud kontrollkatse tulemused. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 4(2), 191-222.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K. & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495.
- van de Looij-Jansen, P., Goldschmeding, J., & deWilde, E. (2005). Comparison of Anonymous Versus Confidential Survey Procedures: Effects on Health Indicators in Dutch Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(4), 659-665.
- VandenBos, G. (2015). *APA Dictionary of Psychology: Second Edition*. Washington: American Psychological Association.
- Vivolo-Kantor, A.M., Brandi N. Martell, B.N., Holland, K.M & Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior* 19, 423-434.
- Veldkamp, S.A. M., van Bergen, E., de Zeeuw, E.L., van Beijsterveldt, C. E. M., Boomsma, D.I. & Bartels, M. (2017). Bullying and Victimization: The Effect of Close Companionship. *Twin Research and Human Genetics*, 20 (1), 19-27.
- Verlinden, M., Veenstra, R., Ringoot, A.P., Jansen, P.W., Raat, H., Hofman, A., Jaddoe, V.W.V., Verhulst, F.C. & Tiemeier, H. (2014). Detecting bullying in early elementary school with a computerized peer-nomination instrument. *Psychological Assessment*, 26(2), 628-641.

- Volpe, R.J., DiPema, J.C., Hintze, J.M, Shapiro, E.S. (2005). Observing Students in Classroom Settings: A Review of Seven Coding Schemes. *School Psychology Review*, 34 (4), 454-474.
- Worthen, B. R., Borg, W. R., & White, K. R. (1993). *Measurement and evaluation in the schools: A practical guide*. White Plains, NY: Longman.

Lisad

Lisa 1: Uuringus kasutatud küsimustik

Olweuse kiusaja-ohvri küsimustik

Sinu kood: _____

Sinu klass: _____

Sinu vanus: _____

Kas oled tüdruk või poiss? _____

Sa hakkad täitma küsimustikku kiusamise kohta. Esmalt vaatame üle, mida kiusamise all mõeldakse.

Õpilast **kiusatakse**, kui üks või mitu õpilast:

- ütlevad tema kohta inetuid või haigettegevaid asju, naeravad tema üle, kutsuvad teda inetute ja haigettegevate nimedega;
- ei suhtle temaga üldse, arvavad ta oma sõprade grupist välja või jätavad teda ühistest tegevustest meelega välja;
- löövad, togivad, tõukavad või kamandavad teda, näiteks panevad ta lukutaha;
- püüavad teha nii, et ta teistele ei meeldiks levitades tema kohta valesid või saates õelaid kirjakesi;
- teevad lisaks ülalmainitule veel teisi haiget tegevaid asju.

Kiusamisega on tegemist siis, **kui need asjad juhtuvad korduvalt ja kannatajal on raske end kaitsta.**

Kiusamine on ka see, kui õpilast narritakse korduvalt õelal ja haiget tegeval moel. Sõbralik ja mänguline narritamine ei ole kiusamine.

Kiusamiseks ei peeta ka seda, kui kaks enam-vähem ühe tugevusega õpilast vabatahtlikult vaidlevad või kaklevad.

Enne küsimusi kordame: Kiusamine on see, kui üks õpilane paneb teist õpilast meelega ja korduvalt end halvasti tundma. Kannatajal on raske end kaitsta.

Palun pea küsimustele vastates seda kiusamise seletust meeles.

Küsimustele vastates ära mõtle, kuidas on sul just praegu, vaid keskendu sellele, kuidas on sul koolis paari viimase kuu jooksul olnud.

Kiusamine on see, kui üks õpilane põhjustab meelega ja korduvalt teisele õpilasele halba enesetunnet.

Pea meeles, et sinu vastuseid jäävad saladuseks!

Vali ainult üks vastusevariant!

Tee oma valitud vastuse ette kasti rist nii:

- Seda pole kunagi juhtunud.
- Seda ei ole viimase mõne kuu jooksul juhtunud
- Ainult üks või kaks korda.

Nüüd hakkavad küsimused!

1.1 Kui tihti oled sa ise teiste õpilaste kiusamisest osa võtnud viimase mõne kuu jooksul?

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

1.2 Ma olen kutsunud teist õpilast õelate või inetute nimedega, teinud talle haiget teda narrides.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

1.3 Ma ei ole võtnud teist õpilast meelega mängu, jätnud teda seltskonnast välja või ei ole teinud temast üldse välja.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

1.4 Ma olen teist õpilast löönud, toginud ja tõuganud või hoidnud teda kuskil ruumis kinni.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

1.5 Ma olen levitanud teise õpilase kohta valesid kuulujutte, et ta teistele ei meeldiks.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

1.6 Ma olen võtnud teiselt õpilaselt ära raha ja asju või neid rikkunud.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

1.7 Ma olen ähvardanud või sundinud teist õpilast tegema asju, mida ta ei tahtnud teha.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

1.8 Ma olen kutsunud teist õpilast õelate või inetute nimedega või teinud märkusi, mis olid seotud tema rassi või rahvusega.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

1.9 Ma olen kiusanud teist õpilast seksuaalse tähendusega inetute või õelate nimede, märkuste või liigutusega.

- Seda ei ole üldse juhtunud.

- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

Nüüd tulevad küsimused kiusamise all kannatamise kohta. Tuletame meelde, et:
Kiusamine on see, kui üks õpilane põhjustab meelega ja korduvalt teisele õpilasele halba enesetunnet.

2.1 Kui tihti on sind koolis kiusatud viimase mõne kuu jooksul?

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

2.2 Mind on kutsutud õelate nimedega või narrides ja naljatades haiget tehtud.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes kord nädalas.
- Mitu korda nädalas.

2.3 Teised õpilased ei ole mind meelega mängu võtnud, on jätnud mind seltskonnast välja või ei ole minust üldse välja teinud.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes kord nädalas.
- Mitu korda nädalas.

2.4 Mind on löödud, togitud ja tõugatud või hoitud kuskil ruumis kinni.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.

- Umbes kord nädalas.
- Mitu korda nädalas.

2.5 Minu kohta on räägitud valesid kuulujutte või proovitud teha nii, et ma teistele ei meeldiks.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

2.6 Minult on võetud raha või või rikutud minu asju.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

2.7 Mind on ähvardatud või sunnitud tegema asju, mida ma ei tahtnud teha.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

2.8 Mind on kutsutud õelate või inetute nimede või märkustega, mis olid seotud mu rassi või rahvusega.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

2.9 Mind on kutsutud õelate või inetute nimede või märkustega, mis olid seotud seksuaalsusega.

- Seda ei ole üldse juhtunud.
- Ainult üks või kaks korda.
- 2 kuni 3 korda kuus.
- Umbes korra nädalas.
- Mitu korda nädalas.

Olid väga tubli! Aitäh sulle!😊

Lisa 3: Intervjuu kava

Kool: Klass: Lapse kood:.....

Mina olen Kadi ja ma küsin sult mõned küsimused seoses selle küsitlusega, mida sa klassiruumis täitsid. Küsimusi on viis, lisaks lasen sul järjekorda panna vastuste kaardid. Kõik, mida sa vastata tahad, on õige ja valesid vastusi ei ole. Läheb umbes kümme minutit. Ma teen su vastuste kohta märkmeid, et mul kõik paremini meelde jääks, lisaks salvestan meie vestlust.

Seleta palun, mis on kiusamine.

Mitu korda peaks üks õpilane teisele halba tegema, et seda kiusamiseks nimetada?

Millises olukorras oleks pinali äravõtmine kiusamine?

Kuidas näeb välja kellegi meelega mitte seltskonda/mängu võtmine?

Kaks ühevanust ja sama tugevat last tülitsevad omavahel, kas see on kiusamine? Miks?

Skaala valikute järjestamise ülesanne! Laps reastas sageduste sedelid kõige vähemast kõige rohkemani nii:

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

Vähim

Kõige rohkem

Lisa 4. Tabel 1. *Kiusamise ja ohvriks olemise tunnuste hinnangute kirjeldus*

| Kiusamise ja ohvriks olemise alamskaalad | Klass | | | | | | | |
|---|----------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|
| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| | Poiss | Tüdruk | Poiss | Tüdruk | Poiss | Tüdruk | Poiss | Tüdruk |
| | Keskmine | Standardhälve | Keskmine | Standardhälve | Keskmine | Standardhälve | Keskmine | Standardhälve |
| Õpilase hinnang kiusamisele (üldine) | 0,9 | 1,1 | 0,4 | 0,9 | 0,6 | 0,9 | 0,3 | 0,5 |
| Õpilase hinnang kiusamisele (vormide keskmine) | 0,32 | 0,44 | 0,11 | 0,25 | 0,22 | 0,22 | 0,12 | 0,18 |
| Õpilase hinnang ohvriks olemisele (üldine) | 1,5 | 1,5 | 1,1 | 1,3 | 0,9 | 1,3 | 1,0 | 1,2 |
| Õpilase hinnang ohvriks olemisele (vormide keskmine) | 0,66 | 0,75 | 0,47 | 0,66 | 0,43 | 0,55 | 0,32 | 0,37 |
| Õpetaja hinnang kiusamisele (üldine) | 1,4 | 1,4 | 0,6 | 1,0 | 0,7 | 0,9 | 0,4 | 0,8 |
| Õpetaja hinnang kiusamisele (vormide keskmine) | 0,75 | 1,00 | 0,28 | 0,55 | 0,33 | 0,50 | 0,18 | 0,40 |
| Õpetaja hinnang ohvriks olemisele (üldine) | 0,4 | 0,8 | 0,3 | 0,7 | 0,6 | 0,8 | 0,3 | 0,5 |
| Õpetaja hinnang ohvriks olemisele (vormide keskmine) | 0,20 | 0,57 | 0,13 | 0,33 | 0,22 | 0,36 | 0,17 | 0,29 |

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kadi Liivak (sünnikuupäev: 09.02.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Olweuse kiusaja-ohvri küsimustiku reliaabluse ja valiidsuse hindamine Eesti I kooliastme õpilastel, mille juhendaja on Kristiina Treial,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 11.01.2018