

**”PAREMPIHAN SE ON ETTÄ
SOVITELLAAN KU ETTÄ EI
SOVITELLA.” VERTAISOVITTELU,
KONFLIKTIT JA KOULUKULTTUURI**

Vertaissovittelun ulkopuolinen arviointiraportti

Tomi Kiilakoski

**”PAREMPIHAN SE ON ETTÄ
SOVITELLAAN KU ETTÄ EI SOVITELLA.”
VERTAISOVITTELU, KONFLIKTIT JA
KOULUKULTTUURI**

Vertaissovittelun ulkopuolinen arviointiraportti.

Tomi Kiilakoski

© Nuorisotutkimusverkosto | Nuorisotutkimusseura, 2009.

Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 30
ISBN 978-952-5464-68-9

www.nuorisotutkimusseura.fi
Helsinki 2009

Nuorisotutkimusverkosto
Asemapäällikönkatu 1
00520 Helsinki
www.nuorisotutkimusseura.fi

Julkaisutilaukset: tilaukset@nuorisotutkimus.fi

SISÄLLYSLUETTELO

Kiitokset	4
Johdanto	5
Tutkimuksen yleislinjat	7
Konfliktit ja niiden hoito koulussa	8
Vertaissovittelu: konfliktin kohtaamisen keino	12
Sovittelun vaiheet	13
Koko koulun malli vs. eurooppalainen malli	15
Käynnistysvaiheen keskusteluja	16
Taustateorioita: restoratiivinen oikeus, rauhankasvatus, osallisuus	17
Restoratiivinen oikeus	17
Rauhankasvatus	18
Oppilaiden osallisuus koulussa	19
Sovittelun toimivuus	22
Sovittelu tuottaa tuloksia	22
Pienet ja isot konfliktit	22
Vaikutukset oppilaisiin ja koulu yhteisöön	26
Sovittelutilanteissa käyneet	26
Muut oppilaat	27
Vertaissovittelun onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä	32
Opettajakulttuuri	32
Nuorisokulttuuri: ”tytöt joutuivat sovitteluun”	34
Koulukulttuuri	36
Yhteenveto	37



KIITOKSET

Samuli Paronen toteaa: mahdollisuutemme ovat virheissämme ja epätäydellisyydessämme. Se on hyvin sanottu. Tämän tutkimuksen aikana olen oivaltanut, kuinka monia kasvun mahdollisuuksia erheisiimme liittyy. Niiden sopimisessa ja sovittelussa on kasvun siemen. Samalla tietysti tutkimusprosessin aikana törmää omiin epätäydellisyyksiinsä. Niiden kohtaamisessa ja ylittämässä muista ihmisistä on kosolti apua. Haluan kiittää Suomen Sovitteluforumia luottamuksesta ja mainiosti sujuneesta yhteistyöstä. Laamanni emeritus Teuri Brunila ja projektipäällikkö Maija Gellin auttoivat monin tavoin. Kiitos ajastanne, kiitos tuesta. Tutkimuskunnan koulut ottivat minut hyvin vastaan. Siitä olen kiitollinen, ja iloinen. Nuorisotutkimusseuran työympäristö loi tähän työhön oivalliset puitteet. Leena, Kaisa, Vappu – panoksenne oli tärkeä. Oma ymmärrykseni siitä, mistä koulussa on kysymys, on paljossa velkaa professori Tero Autiolle. Professori Veli-Matti Värri on jaksanut tukea minua silloinkin, kun olen päättänyt säntäillä joka suuntaan. Mirja ja Kaisla mahdollistivat tämänkin projektin etenemisen. Heitä minä en koskaan kykene kiittämään riittävästi.



JOHDANTO

Konfliktit, kiistat, riidat, torailut, kinat ja kahakat kuuluvat inhimilliseen elämään. Ne ovat mukana siinä tavassa, millä ihmiset toimivat keskenään. Erilaisessa ja moniarvoisessa yhteisessä maailmassa eläminen tömäyttää eri kokemushorisontteja toisiinsa synnyttäen välillä eripuraa. Hienovireisesti asian kuvaa runoilija Risto Rasa: ”Vuoteessa kerron sinulle/ miten me elämme:/ jos riitelemme, niin vähän vain, / ettei kasva torahampaat” (Rasa 1992, 232). Hän kiinnittää huomiota siihen, että riitoja tulee, kaikille. Taitoa ei vaadi konfliktien lopettaminen niitä ratkaisematta tai niiden olemassalon kieltäminen. Taitoa vaatii oppia, miten konfliktit ratkaistaan rauhanomaisesti – niin, ettei suusta pilkistä torahampaita.

Konfliktien kanssa pitää oppia elämään. Viimeaikaisten kouluväkivaltatapahtumien seurauksena on alettu pohtia, millä tavoin koulu hoitaa konfliktinsa, luo turvallista ilmapiiriä sekä auttaa ennaltaehkäisemään ikäviä tapahtumia. On myös kiinnostuttu siitä, millä tavoin voidaan ratkoa ongelmia ilman, että tuotetaan häpeää, syyllisyyttä ja ulossulkemista. Yhtenä ratkaisuna ongelmiin on kouluissa ryhdytty käyttämään vertaisovittelua. Menetelmä perustuu siihen, että oppilaat itse ratkovat ongelmia.

Kyseessä oleva tutkimus pyrkii arvioimaan vertaisovitteluhankkeen vaikuttavuutta. Arvioinnin tavoitteena on tuottaa laadullisin menetelmin tietoa siitä, minkälaisia koulukulttuurisia vaikutuksia vertaisovittelulla on, minkälaisia yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimisia sovittelu tuottaa sekä millä tavoin se paikantuu olemassaolevaan koulukulttuuriin.

Vertaisovittelun piirissä on tällä hetkellä 359 koulua, kun lukuun lasketaan jo varmistuneet koulutukset syksyksi 2009. Määrää voi pitää kunnioitettavana, kun se suhteutetaan toimintaan suunnattuihin resursseihin. Vertaisovittelukoulutukset ovat kysytyjä, mikä kertoo omalta osaltaan siitä, että koulusovittelua kohtaan tunnetaan kiinnostusta, ja se on saavuttanut vakiintuneen aseman koulujen konfliktien hallinnassa. Maija Gellinin keräämän kvantitatiivisen aineiston pohjalta on arvioitu, että kaikkiaan kouluissa on sovittelu 8000 tapausta vuonna 2008.¹ Näiden lukujen valossa voidaan todeta, että sovittelua kohtaan tunnetaan kiinnostusta, ja sitä myös käytetään aktiivisesti.

Voidaan olettaa tiedetyksi, että sovittelu on tullut hyväksytyksi tavaksi ratkoa koulun konflikteja, sillä sovittelua on otettu käyttöön useilla kouluilla, ja menetelmää käytetään kuukausittain. Tämän johdosta tutkimusasetelma ei siis tutki pelkästään sitä, miten Suomen sovittelufoorumi ry:n organisoima koulutus auttaa kouluja käynnistämään vertaisovittelua, vaan laajemmin sitä, millä tapaa vertaisovittelu asettuu koulukulttuuriin sekä minkälaista vaikuttavuutta sillä on kouluyhteisöihin, joissa sovittelua on jo hyödynnetty pidemmän aikaa. Tutkimus tuottaa myös tietoa siitä, minkälaisia kehittämisen kohteita toiminnassa on. Pääpaino on vaikuttavuuden arvioinnissa. Tutkimuksen aikajänteen vuoksi siinä ei ole toteutettu prosessiarviointia, vaan tutkimuksen lähtökohtana on jo olemassaolevan toiminnan tarkastelu.

Tutkimuskunta on pohjoisessa Suomessa sijaitseva kaupunki, jossa sovittelua on hyödynnetty jo 2000-luvun alusta lähtien. Se on menetelmän käytössä sekä ala- että yläkoulussa. Tämän seurauksena kaupunkiin on kehittynyt sovittelun kulttuuri, jossa lapset tottuvat jo ala-asteella sovitteluun ja tuovat sovittelun tradition mukanaan yläasteelle. Näin oppilaat ovat jo yläkouluun tullessaan tottuneet ajatukseen sovittelusta yhtenä koulussa käytettävissä olevana menettelyinä.

¹ Maija Gellin, sähköposti 27.9.2009. 8000 sovittelun arvio perustuu vertaisovittelun ohjaajille tehtyyn kyselyyn, jossa keskiarvo oli hieman yli 25 sovittelua tapausta koulua kohden.



Tutkimuksen aineisto on kerätty laadullisin menetelmin. Tutkimuksessa on käytetty kahdenlaista aineistoa. Eläytymismenetelmällä kerättiin aineisto, jonka avulla voidaan tarkastella koulun konflikteja sekä niiden ratkaisumalleja. Tämän lisäksi on kerätty haastatteluaineisto koulun henkilökunnalta sekä nuorilta itseltään. Nuorten haastattelut (N=9) olivat pääsääntöisesti joko pari- tai ryhmähaastatteluja. Aikuisten aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina (N=5). Henkilökunnan ja yläkouluikäisten osalta tutkimusluvut pyydettiin haastateltavilta, alakoululaisten osalta heidän itsensä lisäksi myös huoltajilta.

Tämän tutkimuksen tapauksessa haastattelut toteutettiin koulussa, useimmat vertaisovitteluhuoneissa. Haastateltavat tulivat haastatteluun koulutuntien aikana, mikä asetti omat haasteensa haastatteluille. Koulun aikajärjestys on jäsentynyt oppituntien keston mittaiseksi, mikä ohjasi osaltaan sekä haastateltavien opettajien että oppilaiden kokemusta. Haastattelujen kestoksi muodostui yhden oppitunnin mittainen jakso.

Raportti alkaa kuvauksella tutkimuksen yleislinjoista. Kiireinen lukija voi lukea tämän luvun ja muodostaa kokonaiskuvan. Tämän jälkeen esitellään konflikteja koulussa. Vertaisovittelua koulun konfliktien hallinnan menetelmänä käsitellään seuraavassa luvussa. Tästä edetään tarkastelemaan sovittelun käytännön hyötyjä. Seuraavaksi kuvataan vertaisovittelun tuottamia kokemuksia oppilaille. Viimeisenä lukuna tarkastellaan sovitteluun vaikuttavia kulttuurisia tekijöitä. Lopussa esitellään tiiviisti keskeiset tulokset sekä suositukset.



TUTKIMUKSEN YLEISLINJAT

Sovittelutoiminnan käynnistävän koulutuksen myötä kouluille tarjoutuu tilaisuus lähteä kehittämään omaa koulukulttuuriaan aikuislähtöisyydestä kohti lapsi- ja ratkaisukeskeisempää toimintaa. Haasteltavat ovat olleet tyytyväisiä tarjottuun koulutukseen. Koulutuksen jälkeen keskeisenä nousee esiin yksittäisten toimijoiden merkitys toiminnan käynnistämisessä. Jatkossa toiminnan nivominen osaksi koulun tai koko kunnan strategiaa auttaa luomaan ympäristön, jossa sovittelu voi vakiintua.

Sovittelutoiminta tarjoaa konfliktinratkaisukeinon, jossa edetään oppilaslähtöisesti, ratkaisukeskeisesti sekä rangaistuksia välttämällä. Sovittelu toimii niissä puitteissa, missä sitä käytetään. Lähinnä sitä käytetään tutkimuskouluissa pienten investointien konfliktien ratkaisemiseen, mutta on tapauksia, jossa on onnistuttu ratkaisemaan isojakin konflikteja. Pienten konfliktien ratkaisu vähentää parhaimmillaan koulun henkilökunnan kuormaa, koska tapahtumia voidaan ratkoa myös oppilaiden toimesta.

Suomeen valitussa mallissa koulutetaan joukko oppilaita sovittelijaoppilaisiksi. Sovittelijoiden ohella käytännön kokemuksia sovittelutilanteista saavat ne lapset ja nuoret, joiden konflikteja sovitellaan. Suurimmat hyötyjät versosta (vertaissovittelu) näyttävät olevan sovittelijaoppilaat, jotka sovittelija-uransa aikana saavat paitsi koulutusta myös pääsevät näkemään konstruktivistista ongelmanratkaisua muita oppilaita enemmän. Luontevaa onkin jakaa sovittelun suhteen oppilaat niihin, jotka saavat kokemuksia sovittelutilanteista joko sovittelijoina tai sovittelun osapuolina, ja toisaalta niihin nuoriin, joiden kontaktit sovitteluun jäävät yleisesittelyjen tai jopa kuulopuheiden tasolle. Jälkimmäisen ryhmän huomioimisessa on jatkokehittelyn mahdollisuuksia.

Sovittelun esteenä näyttävät erityisesti yläkoululla olevan opettaja- ja nuorisokulttuuriset kysymykset. Kaikki opettajat eivät käytä vertaissovittelua. Kouluilla on verrattain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, minkälaisia konfliktinratkaisumalleja yksittäiset opettajat käyttävät. Normaalit ratkaisumenetelmät, kuten jälki-istunto sekä opettajajohtoinen arbitraatio, ovat edelleen käytössä. Toisaalta myös nuorisokulttuurisilla tekijöillä näyttää olevan merkitystä. Nuoret saattavat suhtautua versoon osana rankaisumenettelyä. Siitä myös kiertää haastattelujen mukaan vääriä huhuja ja tietoista disinformaatiota niiden taholta, jotka ovat sovitteluun joutuneet.

Nuorisokulttuurisia tekijöitä torjumaan voidaan pyrkiä kehittämään tiedotusta, eräänä mahdollisuutena vertaistiedottaminen. Lienee syytä pohtia, miten voidaan luoda materiaaleja (sekä sähköisiä että perinteisiä medioita hyödyntäviä), joiden avulla voidaan antaa monipuolisempi kuva vertaissovittelusta. Muita kehittämisen kohteita ovat aikuislähtöisyyden purkaminen siten, että nuorten olisi edelleen helpompi tilata sovitteluja – nyt esteenä eivät ole niinkään koulun rakenteet, pikemminkin nuorisokulttuurinen normi siitä, ettei opettajille saa kertoa nuorten asioista. Toisena asiana nousee esiin yksittäisten opettajien kuormittuminen. Heidän jaksamisensa tukemiseksi voi miettiä esimerkiksi erilaisten verkostojen rakentamista.

Osa vertaissovittelun esteistä on koulukulttuurisia, joihin on hankkeen toimesta hankala vaikuttaa. Toimintamahdollisuudet ovat osin rajoitetut. Koulun muuttaminen vaatii paitsi kunnan yhteisöllisiä ratkaisuja, myös opettajien yksilötason muutosta. Laajalla perspektiivillä hankkeen tulisi pyrkiä vaikuttamaan opettajien koulutukseen, jotta toiminta tulisi opettajien tietoisuuteen jo silloin, kun opettajaidentiteettiä aletaan koulutuksessa rakentamaan.



KONFLIKTIT JA NIIDEN HOITO KOULUSSA

Konfliktit kuuluvat inhimilliseen olemassaoloon. Kuten monen muunkin arjessa paljon käytetyn, mutta merkitykseltään häilyvän käsitteen kohdalla on tyyppillistä, myös konfliktin tarkka määrittelyminen on hankalaa. Eri määritelmät poikkeavat toisistaan merkittävästikin. Konflikteja voidaan jakaa monella tapaa. Eräs tapa jakaa konflikteja perustuu siihen, onko konfliktin osapuolina yksilöitä tai ryhmiä. Vertaissovittelua kehittäneet Johnson & Johnson toteavat yksilöiden välisiä konflikteja tarkastellessaan, että konfliktit kouluissa aiheutuvat yksilöiden erilaisista intresseistä tilanteessa. Intressien välinen konflikti aiheutuu, kun yksilön omien halujen toteuttaminen estää, viivästyttää tai torjuu jonkun toisen halujen tai intressien toteutumista. (Johnson & Johnson 2004, 69.) Tästä näkökulmasta konfliktien hallinnassa on kyse siitä, että tunnustetaan toisen erilaiset intressit sekä kyetään luomaan jonkinlainen molempien hyväksymä ratkaisu näiden välille.

Bartos ja Wehr korostavat, että konfliktissa voi olla yhteensovittamattomien päämäärien ohella tai lisäksi kyse myös vihamielisyyden ilmaisemisesta. Heidän mukaansa konflikteja selittää sekä yksilöiden että myös yhteisöjen tasolla se, että konfliktin toista osapuolta inhotaan, vihataan tai pidetään vastenmielisenä. Konfliktin taustalla ei välttämättä ole rationaalista omien intressien ajamista, vaan konflikti voi heidän mukaansa olla seurausta siitä, että halutaan ilmaista omaa vihamielisyyttä tai purkaa se johonkin toiseen tahoon. Vihamielisyys voi olla konfliktin alkusyy, mutta toisaalta pitkään jatkuneet konfliktit voivat ruokkia vihanpitoa. (Bartos & Wehr 2002, 13–22.) Konfliktien hallinnassa on tästä näkökulmasta kyse siitä, että tunnustetaan vihamielisyys ja pyritään löytämään sille purkautumisteitä.

Perinteisesti koulu on haluttu nähdä pikemminkin sovun ja yhteisen toiminnan kuin konfliktien kautta. Konflikteja pidetään poikkeustilanteena, joista halutaan pois ja jotka pyritään sivuuttamaan. Toisaalta voidaan korostaa sitä, että suomalaisessa koulukeskustelussa ylipäätään koulun sosiaalisen kehyksen analysoiminen on jäänyt vähäiseksi. On myös erilaisia nuorisokulttuurisia syitä sille, miksi koulussa tapahtuva epäsosiaalinen toiminta ei tule näkyväksi aikuisille. Eräs esimerkki siitä, että koulussa olevia konflikteja ei nähdä tai niitä pyritään vähättelemään, on se havainto, että koulut ilmoittavat kiusaamisen määrän liian pieneksi. Esimerkiksi Opetushallituksen ja Stakesin esitutkimuksessa 60 prosenttia kouluista ilmoitti, että heillä viikoittain kiusattuja oppilaita on 0–2 prosenttia, kun luku kouluterveyskyselyssä on 6–8 prosenttia (Salmivalli & Poskiparta 2007, 130, ks. myös Hamarus 2008, 81–82). Vaikka tarkempaa selitystä tälle nimenomaiselle tulokselle ei löytäisikään, kertonee se silti siitä, että kouluissa on hankaluuksia käsitellä konflikteja ihmisten jaettuun, sosiaaliseen maailmaan kuuluvana tekijänä.

Koulun ja konfliktien suhdetta voi hahmotella esimerkiksi korostamalla, että kuten muuallakin sosiaalisessa todellisuudessa, myös koulussa on konflikteja. ”Koska koulu on osa normaalia elämää, siellä esiintyvät ristiriidat ovat samanlaisia kuin missä tahansa yhteisössä”, kirjoittaa Päivi Atjonen (2004, 57) viitaten opettajan kohtaamiin hankaliin tilanteisiin toisten opettajien, rehtoreiden, kouluhallinnon tai oppilaiden kanssa. Tästä näkökulmasta korostetaan, että koulua määrittävät samanlaiset tilanteet kuin muitakin tiloja, joissa ihmiset toimivat keskenään. Tästä perspektiivistä olennaista on korostaa toisaalta, ettei koulua voida pitää minään hyveellisuuden saarekkeena, joka kelluisi irrallaan muusta sosiaalisen mantereesta hyväntahtoisuuden merellä. Voidaan myös vaatia, että näiden ristiriitojen näkyväksi tekeminen on osa koulun tehtävää, koska koulun kasvatustehtävään kuuluu sosiaa-



listaa ihmiset olemassaolevaan todellisuuteen, jossa joudutaan kohtaamaan erilaisia ristiriitatilanteita. Koulua on kritisoitu esimerkiksi siitä, että se jättää huomioimatta oppilaille merkitykselliset kokemukset, kuten sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Erityisen keskeisenä toiseuden kohtaamisessa on pidetty pureutumista tarkemmin koulussa toimivien ihmisten välisiin ristiriitajätkijöihin. (Ks. esim. Keskiälö 2001.)

Anne-Mari Souto toteaa tarkoituksellisesti provosoiden, ”että sosiaalisen ilmapiirin kehittäminen eristetään koulussa muun pedagogisen suunnittelun ulkopuolelle; toteutuessaankin se jätetään usein liiksi ja yksipuolisesti koulun ulkopuolisten toimijoiden (esimerkiksi juuri nuoriso-ohjaajien) harteille” (Souto 2006, 35). Jos Soudon huomio on kohdallinen, voi tätä pyrkiä selittämään sillä, että opiskelijoiden väliset konfliktit ovat oppiaineitten opetussuunnitelman ulkopuolisia. Niiden selvitteilyyn käytetty aika on pois tiedollisten tavoitteiden saavuttamisesta. Richard Cohenin mukaan tämä tarkoittaa, että jätettynä yksittäisten opettajien harteille koulun sosiaalisen ilmapiirin vahvistaminen esimerkiksi konfliktienratkaisua kehittämällä tulee kohtaamaan hankaluuksia, koska nämä opettajat joutuvat vastaamaan myös opetussuunnitelman tiedollisten tavoitteiden saavuttamisesta. Hänen mukaansa ideaalisena ratkaisuna on koulun kulttuurin kehittäminen, johon koulun koko henkilökunta on sitoutunut. (Cohen 2005, 14.)

Yllä kuvattu tapa mieltää koulussa olevia konflikteja korostaa koulun tavanomaisuutta ja sitä, että kuten kaikkialla muuallakin, on koulussa konflikteja. Tälle vaihtoehtoinen tai ehkä paremmin tätä täydentävä näkökulma korostaa, että koulun toiminta myös aiheuttaa konflikteja muista sosiaalisista puitteista poikkeavalla tavalla. Voidaan esimerkiksi korostaa koulun yksilöllistävää vaikutusta: monet koulun toiminnoista ohjaavat yksilölliseen työskentelyyn, oppilaita esimerkiksi arvioidaan yksilöinä. Noora Ellosen (2008, 99) tulkinnan mukaan suomalaista koulujärjestelmää on kehittänyt pitkälti yksilön näkökulmasta. Kaarlo Laineen sanoin koulussa on institutionaalinen pakko olla erillinen yksilö. Laine kutsuu suoritusindividualismiksi koulun toimintatapaa, joka yksilöllistää kohteensa. Hänen mukaansa suorittamisen käänköpuolena voi olla se, että koulun normiin sopeutumattomat, kuten osamattomat, kuuntelemattomat tai häiriköt, leimataan poikkeaviksi, ja negatiiviset tunteet projisoidaan näihin oppilaisiin ja heidän erilaisuuteensa. (Laine 2000, 150–151.) Laineen tarkastelut uumoilevat, että osa koulun ongelmista ja konflikteista aiheutuu koulun työskentelytavoista sekä yksilöllistävästä otteesta, jossa kuitenkin edellytetään, että yksilöt mukautuvat sääntöihin samalla tavalla kuin kaikki muutkin.

Koulun työtapojen ohella konfliktien juuria voi hakea myös koulun luonteesta ja arkkitehtuurista käsin. Koulu on julkinen tila, jossa lapset ja nuoret kohtaavat toisiaan moninaisin eri tavoin. Koulun toiminta mukauttaa tiettyihin aika- ja tilapolkuihin. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilaat oppivat varsin pian, mitkä tilat ovat minäkin aikana avoimina ja suuntaamaan omaa kulkuaan tämän mukaan. Nämä järjestykset muuttuvat pian rutiiniksi, ja ne otetaan annettuna käytäntönä. Koulua luonnehtii tilana jonkinlainen persoonattomuus, vaikka poikkeuksiakin ilmenee. Tästä persoonattomuudesta huolimatta jotkut tilat koetaan uhkaavana ja jotkut turvallisina, erityisesti niiden oppilaiden mielestä, joita on kiusattu. (Lehtonen 2003, 205–207.)

Koulun aika- ja tilapolkujen seurauksena on, että eri nuorisokulttuurisiin ryhmiin kuuluvat nuoret kohtaavat toisensa arkisissa puitteissa useita kertoja. On hankala vältellä ihmisiä, joita esimerkiksi sukupuolisen ahdistelun vuoksi halutaan karttaa, sillä koulun institutionaalinen pakkoluonne sekä aika- ja tilapolkujen sitovuus saattavat konfliktin osapuolet tekemisiin keskenään. (Aaltonen 2006, 246–248.)

Koulurakennuksen arkkitehtuuri ja tilaan kietoutuvat käytänteet luovat pohjan sellaisille konflikteille, jotka poikkeavat muista nuorten tilojen konflikteista. Myös nuoret itse tunnistavat tämän. Haastatteluissa todettiin, että kiusaaminen on yleisempää koulussa kuin vapaa-aikana. Koulun ulkopuolella voidaan olla niitten nuorten kanssa, joiden parissa viihdytään. ”Kaikkihan on silloin kaverien kanssa vaan.” (Haastattelu 7.) Muissa tiloissa ja tilanteissa epätoivottavia kontakteja voidaan



vältellä, koulu taas toimintalogiikkansa vuoksi luo paljon tilanteita, missä joudutaan kohtaamaan toisia nuoria. Koulu puristaa toimintansa pohjalta eri nuorisoryhmät toistensa läheisyyteen.

Koulun tilallisuuden lisäksi koulun konfliktien erityisluonnetta voi hahmotella myös koulun toimintakulttuurien kautta. Koulussa on lähtökohtaisesti eri valtapositiossa toimivia ihmisiä. Koulun henkilökunnalla ja oppilailta on vain rajoitettuja mahdollisuuksia valita niitä henkilöitä, joita he kohtaavat päivittäin. Koulussa on joukko virallisia sääntöjä, sekä tämän lisäksi oppilaiden itsensä luomia kulttuurisia koodeja, jotka määrittävät hyväksyttävää käyttäytymistä, ulkonäköä ja kieltä sekä asettavat ehtoja kohtaamiselle. (Hamarus 2006, 93, 103–104.) Koulu on monenlaisten kohtaamisten paikka: siellä kohtaavat toisensa monet eri kulttuurit sekä monet ihmiset, jotka muutoin saattavat kokea toisensa etäiseksi. Tuula Gordonin mukaan koulussa on sopeuduttava toimimaan ryhmässä. Oppilaat haluavat välttää kokemusta, että he olisivat yksin ryhmän joukossa. Tämän kokemuksen välttämiseksi pyritään seurustelemaan ihmisten kanssa, vaikka näitä ei koettaisikaan läheisiksi. Eräs konfliktien lähde voi olla kaverisuhteisiin liittyvä etäisyys. Toki myös läheinen suhde voi aiheuttaa jännitteitä, koska suhteissa jaetaan paljon yhteisiä asioita, ja ne ovat tämän vuoksi latautuneita. (Gordon 1999, 112–113.)

Koulussa on konflikteja, kuten kaikkialla muuallakin. Kun konflikteja pyritään ratkaisemaan, saattaa olla hyödyllistä erotella toisistaan koulussa syntyneet konfliktit niistä kiistoista, jotka syntyvät koulun ulkopuolella, mutta tulevat näkyviin koulun toiminnossa ja aiheuttavat mielipahaa koulussa toimiville. Osa koulun konflikteista on kouluperäisiä: riita saa alkunsa koulussa. Tähän saattavat vaikuttaa yllä kuvatut koulun toimintatapaan liittyvät seikat. Osa koulussa näkyvistä konflikteista ei ole saanut alkuaan koulusta. Tutkimuksessa kerätyn aineiston pohjalta näyttää siltä, että osa konflikteista saa alkunsa vapaa-ajalla, joko yhteisessä kasvokkaisessa kanssakäymisessä tai välitteisissä yhteyksissä. Esimerkiksi sosiaalisen median parissa tapahtuu loukkauksia, jotka kehittyvät konflikteiksi. Usein mainittu esimerkki on toisten kuvien kommentoiminen irc-galleriassa sävyyn, joka herättää mielipahaa. Konfliktit osoittavat, että koulu sijoittuu nuorten elämässä osaksi verkostoa. Lapset ja nuoret kohtaavat sekä koulun virallisessa kehyksessä, koulun epämuodollisissa puitteissa että vapaa-ajalla. Konfliktit saattavat saada alkunsa jossakin näistä osa-alueista, mutta vaikuttavat myös muiden alueiden toimintaan.

Koulu on kasvatusinstituutio, jonka tehtävänä on opettaa perustiedot ja -taidot, joita tarvitaan yhteiskunnassa toimimiseen. Tämän perustehtävän toteuttamiseksi vähimmäistavoitteena tulisi olla, että koulun konflikteja pyritään lieventämään niin, että koulutyö on mahdollista eivätkä konfliktit häiritse opetussuunnitelman tavoitteiden noudattamista. Perusopetussuunnitelman perusteiden mukaan tämä taso ei kuitenkaan ole riittävä, vaan on turvattava kaikille koulussa toimiville mahdollisuus kokea oppimisympäristönsä turvalliseksi sekä fyysisessä, psyykkisessä että sosiaalisessa mielessä. Oppimisympäristön on tuettava oppilaan terveyttä. Ympäristön tulee edistää vuorovaikutusta. Tavoitteena on myönteinen, avoin ja kiiretön ilmapiiri. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 18.) Opetussuunnitelman perusteiden esittämän vaatimuksen oppimisympäristöstä voi tulkita tarkoittavan, että kouluilla on oltava systemaattisia ja pohdittuja strategioita konfliktien käsittelyyn.

Vertaissovittelua koskevassa kirjallisuudessa korostetaan, että näistä tasoista on mentävä askel pidemmälle. Esimerkiksi Johnson ja Johnson kuvaavat konfliktinratkaisumenetelmällä olevan kaksi perustavaa tavoitetta. Ensimmäiseksi kouluista on rakennettava turvallisia paikkoja, joissa voidaan sekä oppia että olla muiden kanssa vuorovaikutuksessa rakentavalla tavalla. Toiseksi tehtävänä on luoda lapsille ja nuorille asenteita ja taitoja, joita he tarvitsevat ratkaistakseen konfliktit rakentavalla tavalla loppuikänsä ajaksi. Nämä tavoitteet täydentävät toisiaan. Heidän mukaansa tavoitteiden saavuttaminen edellyttää, että ihmisillä on positiivisia roolimalleja rakentavista ongelmanratkaisuista ja että heille opetetaan proseduurit ja taidot, joita tarvitaan konfliktien ratkaisussa. (Johnson & Johnson 2004, 68.)

Koulussa olevia konflikteja on pyritty lähestymään eri näkökulmista. Oman arvokkaan panoksensa keskusteluun tuo koulukiusaamistutkimus, joka on eriteltyt sosiaalisen poissulkemisen sekä henkisen



ja fyysisen kiusaamisen saamia muotoja ja pyrkinyt osoittamaan keinoja, millä tavoin koulukiusaamista voidaan vähentää. On myös esitetty, että kouluissa tulisi käyttää kouluväkivallan käsitettä, jotta selkeän väkivaltaiset teot tulisivat esiin (Kiilakoski 2009). Käyttämällä konfliktin tai ristiriidan käsitettä (esim. Gellin 2007) koulun sosiaaliseen kehykseen saadaan edellä kuvatuista termeistä poikkeava näkökulma. Sen ansiona voidaan pitää sitä, että keskusteluun tuodaan ratkaisukeskeinen ote. Tehtävä ei ole hävittää konflikteja, vaan ottaa kasvatukselliseksi tehtäväksi opetella hallitsemaan konflikteja sekä näkemään ne osana inhimillistä maailmaa.



VERTAISOVITTELU: KONFLIKTIN KOHTAAMISEN KEINO

Koulussa on useita tapoja ratkaista ongelmia. Ongelmia voidaan hoitaa erilaisin kurinpidollisin keinoin, kontrollin kehyksessä. Mikäli ei haluta turvautua kurinpidollisiin menetelmiin, vaihtoehtoinen tapa on esimerkiksi opettajajohtoinen menettely, jossa oppilaat tuovat ongelmansa opettajalle. Opettaja ratkaisee ongelman mahdollisesti kuultuaan osapuolten versiot. Tässä aikuisvetoisessa tavassa ratkoa ongelmia lähtökohtana on, että konfliktin ulkopuolinen taho, opettaja, ratkaisee asian konfliktin osapuolten puolesta. (Johnson & Johnson 1995, 99.) Elämysmenetelmäaineistossa käy ilmi, ettei tälläkään ratkaisumalli ole oppilaille tuntematon, vaikka koululla pitkään on vertaisovittelua käytettykin. Opettajan selviteltyä kiistan siihen voidaan liittää sovinnon ulkoisia esiintuomisen tapoja, kuten anteeksipyytämistä, kättelyä tai sovinnon muunlaista esittämistä.

Aikuislähtöisissä konfliktinratkaisuisissa oletetaan, että asiat voidaan ratkaista opettajan väliintulolla, opettajan tekemällä päätöksellä, rehtorin puhuttelulla tai muulla aikuisten tekemällä interventiolla. Vertaisovittelu lähtee tälle vastakkaisesti ajatuksesta, että lapset ja nuoret itse ratkaisevat omat ongelmansa. Näin sen voi katsoa murtavan perinteistä lähtökohtaa, jossa koulun kannalta epätoivottavat asiat ratkaistaan kontrollin keinoin. Lähtökohtana ei ole oppilaiden ohjaaminen ulkoisia rangaistuksia käyttäen. Sovittelun tausta-ajatuksena on, että sovittelu valtauttaa oppilaat ratkomaan erimielisyytensä rakentavasti ja että he työskentelevät asioiden ratkaisemiseksi itsenäisesti eivätkä koulun kurinpidollisten mekanismien ohjaamana. (Varnham 2005.) Tämän voi tulkita myös siten, että konfliktinratkaisua ei säädelä ulkopuolisin keinoin, vaan luodaan puitteita, joissa osapuolet itse pääsevät tai joutuvat neuvottelemaan, miten konflikti on syntynyt sekä mitä tulisi tehdä sen ratkaisemiseksi.

Perinteisesti opettajan ja oppilaan väliset valtasuhteet ovat määrittäneet siten, että opettajalla on nähty olevan merkittävä auktoriteetti. Tämän valta-aseman nojalla opettajalla on ollut velvollisuus puuttua koulun toimintaan. Yhteiskunnallisten muutosten seurauksena aiemman kaltainen valtakäyttö, joka on perustunut rangaistuksiin, hierarkkiseen valvontaan sekä yksilön tarkkailuun ja yksilölliseen arviointiin, on muutospainetta. Hannu Simolan tulkinnan mukaan saattaa olla perusteltua ajatella, että opettajilla on kiinnostusta uudenlaisia vallankäytön ja hallinnan muotoja kohtaan. (Simola 1999, 71.) Vertaisovittelu toimii perinteisen kurin ja kontrollin perinteen vastaisesti. Siinä korostuvat oppilaiden toimijuus ja heidän osallisuutensa. Mikäli sovittelutoiminta viedään pitkälle, kiinnittyy huomiota yksittäisten oppilaiden sijaan siihen, millainen koulun kokonaiskulttuuri on.

Marian Liebmannin mukaan sovittelu voi saada koulussa useita erilaisia muotoja. Ensiksi, opettajat voivat pyrkiä toimimaan siten, että konfliktin osapuolet kykenevät saavuttamaan omat mielipiteensä. Tässä ongelmana on paitsi prosessin aikaaviepyys, myös se, että opettajakulttuurille on luonteenomaista pyrkiä ratkaisemaan asia osapuolten puolesta sen jälkeen, kun heidän näkökulmansa on kuultu. Toiseksi, rehtori voi pyrkiä sovitteluun opettajien ja oppilaiden välisiä kiistoja. Kolmanneksi, opettajat ja oppilaat voivat yhdessä pyrkiä sovitteluun opettajan ja oppilaan välisiä kiistoja. Neljänneksi, oppilaat voivat sovittaa konflikteja keskenään. (Liebmann 2007, 124.) Vertaisovittelua käytetään tarkoittamaan niitä sovitteluprosesseja, joissa sovittelijoina toimivat nuoret, jotka sovittelevat vertaisryhmänsä välisiä konflikteja (Hopkins 2003, 95). Vertaisovittelulla tarkoitetaan näin Liebmannin neljättä kohtaa. Suomessa käytössä olevan mallin mukaisesti sovittelijoina on koulutettuja, yleensä konfliktin osapuolia vanhempia oppilaita, jotka pyrkivät puolueettomasti ratko-



maan kohteena olevan kiistan.

Liebmannin määritelmän mukaan ”vertaissovittelu on prosessi, missä lapset ja nuoret toimivat sovittelijoina pyrkien auttamaan toisia lapsia ja nuoria selvittämään konfliktinsa, jos heitä on pyydetty näin tekemään” (Liebmann 2007, 124). Määritelmässä korostuu prosessin vertaisvetoisuus: vertaisryhmän jäsenet sovittelevat toisten ongelmia ilman että aikuiset ovat sekaantuneita asiaan. Samoin määritelmä korostaa toiminnan vapaaehtoista luonnetta. Sovitteluun ei ole pakotettu ketään, vaan joku on pyytänyt heitä sovitteluun.

Sovittelun luonteeseen kuuluu prosessin avoimuus. Tavoitteena on, että osapuolet saavat sovinnon keskenään aikaiseksi. Näin sovittelu ei perustu tilanteen ulkoapäin saneltuihin normeihin, vaan tehtävänä on saavuttaa ratkaisuja paikallisiin tilanteisiin. Siinä ei tavoitella objektiivista totuutta, vaan tehtävänä on helpottaa prosessia, jossa osapuolten on mahdollista saavuttaa ratkaisu, joka on riittävän hyvä heidän omista lähtökohdistaan käsin. (Cremin 2007, 26.) Menetelmän myötä lapset ja nuoret ratkaisevat itse oman kiistansa. Sovittelijoiden tehtävänä ei ole esittää ongelmanratkaisuja ja ehdottaa vastauksia, vaan helpottaa ratkaisun syntyä (Johnson & Johnson 1995, 86).

Sovittelijaoppilaat sitoutuvat siihen, että he eivät keskustele sovittavista asioista sovittelutilanteen ulkopuolella, eivät edes vanhempiensa kanssa. Erityisesti alaluokilla tämä saattaa huolestaa vanhempia, jotka voivat pelätä, että heidän lapsensa kuormittuvat raskailla asioilla, joita heidän ikä kautensa mukaisilla valmiuksilla ei saa käsiteltyä. Kun sovittelutoiminta jatkuu pitkään, sovittelu tulee asiana tutuksi ja tätä myöten myös epäilykset hälvenevät. Haastatteluissa sovittelijat korostavat kunnioittavansa vaitiolovelvollisuutta, mutta kertovat myös kuulleensa tapauksista, joissa sovittavat asiat ovat levinneet lähimmille kavereille, ja sieltä laajemmin tietoon.

Kootusti vertaissovittelun periaatteina voidaan kuvata olevan vapaaehtoisuus, vaitiololupaukset, puolueettomuus, syyttämättä työskentely, rangaistuksettomuus sekä ratkaisukeskeisyys (Gellin 2007, 56). Onnistuessaan toiminta tuo näiden periaatteiden myötä koululle uuden toimintatavan. Oppilaille tarjoutuu mahdollisuus kokeilla uudenlaisia toimijuuksia. Toiminnan tila avautuu lapsille ja nuorille aiemmasta poikkeavalla tavalla. Tämän myötä koululle voi avautua uudenlaisia oppimisen ja kohtaamisen mahdollisuuksia. Uudenlaisten toimijuuksien myötä on mahdollista nähdä lapsi uudesta näkökulmasta ja näin saavuttaa kokonaisvaltaisempi kuva, jonka myötä koulun laajemmat vuorovaikutustilanteet voidaan nähdä uudesta näkökulmasta (ks. Pohjola & Jokinen 2009, 18).

Sovittelun vaiheet

Sovittelussa pyritään antamaan konfliktin osapuolille aktiivinen rooli riidan ratkaisussa. Tavoitteena on korjata aiheutettua vahinkoa siten, että osapuolet toimivat itse aktiivisesti ratkaisun löytämiseksi. Vertaissovittelu etenee viisivaiheisesti tietyin kaavan mukaan. Vaiheet ovat järjestyksessä tervehtiminen, tarinat (tapauksen kuvaaminen omasta näkökulmasta), ratkaisujen etsiminen, sopiminen ja seuranta. Seuranta tapahtuu myöhemmin, jotta nähtäisiin, onko sopimuksesta kyetty pitämään kiinni. Ensimmäiset neljä vaihetta tapahtuvat yleensä samanaikaisesti. (Gellin 2007, 56–57.) Koulun käytännöille luonteenomaista on, että sovittelu pyritään ajoittamaan välituntien tai ruokailuvälituntien ajalle. Näin siihen käytetty aika ei ole pois koulutunneilta. Toisaalta, tämän seurauksena sovittelulle varattava aika on ennalta säädetty eikä joustaa prosessin myötä.

Vertaissovittelu perustuu kaavaan, jonka mukaan prosessi etenee samalla tapaa kaikissa kunnissa, kaikilla ikäryhmillä. Tutkimuskohteena olevassa kunnassa sovitteluun kasvetaan jo varhaisessa vaiheessa. Sovittelun olemassaoloon tutustutaan jo alakoulun alkutaipaleella. Sovittelijaoppilaat toteavat, että sovittelun vaiheet ovat verrattain tuttuja. Jos sovitteluista on kulunut pitkä aika, saattaa olla, että kaavan mieleen muistuttamiseen tarvitaan hivenen harjoitusta. Yläkoulun sovittelijaoppilaiden mukaan kaikki koulun oppilaat eivät välttämättä tunne sovittelun käytäntöjä.



Sovittelun kaavassa kukin saa tilaisuuden kertoa, miksi he toimivat niin kuin toimivat tilanteessa, joka aiheutti konfliktin. Tähän liittyy sovittelijaoppilaiden mukaan yksi heidän toimintansa isoimmista haasteista: sovittelua saattaa hankaloittaa se, että sovitteluun tulleet ovat hiljaa eivätkä halua tai uskalla kertoa näkemystään. Sovittelijalta vaatii taitoa saada ihmiset avautumaan tunteistaan ja kokemuksistaan. Tilannetta saattavat hankaloittaa koulun aikaraamit. Omien näkemysten ja tarinoiden keräämisen jälkeen pyritään tuottamaan ratkaisuja, joihin molemmat osapuolet voivat sitoutua. Sovittelun kaava perustuu restoratiivisen oikeuden² näkemykseen, jonka mukaan sovittelutilanteessa pitäisi luoda keskustelua, jossa ei ole valta-asetelmia. Keskustelussa pitäisi pystyä käymään läpi tilanteen synty ja miettiä, miten menetellään, jotta mielipahaa aiheuttava toiminta voidaan hyvittää. Prosessi on vaihtoehto rankaisumenettelylle; sovittelun ajatuksena on tuottaa sopimus, jonka myötä voidaan jatkaa eteenpäin. (Braithwaite 2001, 12.)

Sovittelu huipentuu sopimukseen, jonka konfliktin osapuolet tekevät keskenään. Kirjallisen sopimuksen etuna on pidetty sitä, että se luo luottamusta ihmisten välille. Sopimuksen sovitut asiat tuottavat normeja, ja säätelevät näin sitä, miten asiat tulevaisuudessa etenevät. (Määttä & Kalliomaa-Puha 2006, 182.) Tästä syystä on varmistettava, että osapuolet pääsevät sopimukseen vapaaehtoisesti ja pakotta. Määttän ja Kalliomaan näkemyksen mukaan sopimusten teosta on tullut viime vuosina malli, jonka mukaan erilaisia ihmisten välisiä suhteita säädellään. Erilaisissa kasvuyhteisöissä, kuten koulussa tai päiväkodeissa, on alettu hyödyntää sopimuksia entistä enemmän. Heidän kritiikkinsä mukaan yhä pienempiä lapsia ohjataan itsearviointiin, ja heitä ohjaillaan vastuullisiksi toimijoiksi. Heidän tulkintansa mukaan sopimuksellisuus on luonut tilanteen, jossa eri viranomaisvelvoitteet ja parlamentaarisesti päätetyt asiat saavat paikallistasolla tulkintansa sopimuksin. (Mt.) Heidän näkökulmiaan hyödyntäen voidaan ajatella, että eräs vertaissovittelun kritiikki olisi tuoda esiin, että sopimuksen teko mukauttaa ja kasvattaa yhteiskuntaan, jossa lapset tottuvat siihen, että he allekirjoittavat lukuisia muodollisia sopimuksia, joiden oletetaan olevan sitovia.

Vaikka sopimustyhteiskuntaa kohtaan voidaan esittää oikeutettua kritiikkiä, vertaissovittelun yhteydessä tehtävä sopimus ei näytä oppilaiden mielestä olevan millään tapaa ongelmallinen. Kuten sovittelua koskevassa kirjallisuudessaakin, korostavat haastatellut oppilaat sopimusten olevan vapaaehtoisia, eikä ketään pakoteta niihin. Näin ollen sopimusta laadittaessa ei ole ongelmallista valtaepätasapainoa, vaan oppilaat voivat itse vaikuttaa, millaiseksi prosessi muotoutuu³. Belinda Hopkinsin mukaan käytäntö on osoittanut, että sopimus on syytä allekirjoittaa heti sovittelun päätteeksi. Tällä vältetään se, ettei kukaan väitä sopimuksen muuttuneen. Näin kaikille on selvää, että säännöistä on sovittu yhteisesti. (Hopkins 2003, 104.)

Konkreettisen muotonsa koulun käyttäytyminen saa koulun säännöissä, jotka pyrkivät kertomaan, millainen käytös on sallittua, mutta keskittyvät usein enemmän siihen, millainen käytös on kiellettyä.

2 Ks. termin selitys luvussa ”Taustateorioita: restoratiivinen oikeus, rauhankasvatus, osallisuus”, s. 17.

3 Kaikki eivät allekirjoita näkemystä, jonka mukaan sovitteluprosessissa voitaisiin kohdata tasa-arvoisesti. Drew ja Lyons toteavat, että sovittelu voi sisältää ongelmallisia lähtökohtia. Heidän mukaansa erityisesti sosiaalisia ongelmia sisältävillä alueilla voi olla haitallista, että asiat pyritään ratkaisemaan henkilötason sovitteluina. Heidän mukaansa tämä aiheuttaa sen, että isommat sosiaaliset ongelmat, jotka vaikuttavat taustalla ja kehystävät ratkaistavaa riitaa, jäävät näkymättömiin. Tällä on heidän mukaansa se seuraus, että heikommissa asemassa olevan mahdollisuudet osallistua sovitteluun ovat lähtökohtaisesti heikommat. (Drew & Lyons 2006, 147–148.) Aineiston perusteella ei näytä siltä, että tämä kritiikki pureutuisi kovin hyvin tarkastelun kohteena olevaan kouluun tai suomalaiseen kouluun ylipäätään. Haastatteluissa sovittelijaoppilaat tuovat ainoana tähän liittyvänä esimerkkinä esiin sen, että uskonnollisesta taustasta johtuvaa kiusaamista voisi olla hankala sovittaa, koska tässä on taustalla laajoja, koko kuntaa koskevia asioita. Tarkastelun kohteena olevassa kunnassa on voimakkaasti toimivia herätysliikkeitä ja toisaalta maahanmuuttajia, joiden uskonto poikkeaa luterilaisuudesta. Näiden osalta voitaisiin ehkä ajatella, että sovittelu, joka ei ottaisi huomioon laajempaa sosiaalista taustaa, saattaisi osaltaan vaientaa ihmisten kokemusmaailmaa. Tätä varauksella lukuun ottamatta näyttää siltä, että esitetty kritiikki ei kohdennu suomalaiseen todellisuuteen.



Koulun sääntöjen pyrkimyksenä on saada oppilaat harjoittamaan itsekontrollia. Tähän pyritään rangaistusten ja tottelevaisuuden korostamisen keinoin. Esimerkiksi Rebecca Raby'n tutkimuksen mukaan sääntöjen kokeminen liian tiukoiksi ja ylhäältä asetetuiksi johtaa siihen, että sääntöjen rikkomista ei pidetä kovin vakavana asiana. Sääntöjen rikkominen voi pikemminkin olla eräs nuorten keino purkaa turhautumistaan. Toisaalta, mikäli opiskelijat kokevat, että he pystyvät vaikuttamaan sääntöihin, konfliktien ratkaisu helpottuu ja sääntöjä noudatetaan mieluummin. Kun luodaan mahdollisuuksia, että on tullut vakavasti otetuksi omaan lähiympäristöön vaikuttavana toimijana, avataan ovia sille, että sääntöjä ei koeta ennalta-asetetuksi taakaksi, vaan sopimukseksi, jonka luomisessa on itse ollut osallisena. (Raby 2008, 93–94.) Eräs vertaissovittelun hyöty piilee siinä, että sen tuloksena oleva sopimus on itse luotu ja siihen on sitouduttu vapaaehtoisesti.

Koko koulun malli vs. eurooppalainen malli

Erilaisia vertaissovittelumalleja voidaan jaotella ainakin kolmella eri tavalla. Ensimmäiseksi ohjelmat voidaan jakaa joko koko koulun kouluttamista sovittelun edustamiin malleihin tai malleihin, joissa vain osa koulun opiskelijoista koulutetaan sovittelijoiksi. Koko koulun mallissa kaikki koulun oppilaat saavat koulutuksen sovittelijoiksi, jälkimmäisessä ja Suomessa käytettävässä mallissa vain osa koulun oppilaista. Toiseksi malleja voidaan jakaa sen mukaan, miten ne nivoutuvat osaksi koulun opetussuunnitelmaa. Näin jako voidaan luonnostella yhtäältä malleihin, joissa konfliktinhallinta liitetään osaksi opetussuunnitelmaa ottamalla konfliktien tunnistaminen ja niiden väkivallaton ratkaiseminen osaksi opetusta ja toisaalta malleihin, joissa sovittelua käytetään konfliktien ratkaisuun enemmän koulun opetussuunnitelman ulkopuolisessa kehityksessä. Kolmanneksi mallit voidaan jaotella a) taitosuuntautuneisiin malleihin, joissa opetetaan erilaisia ratkaisutaitoja, b) akateemisesti suuntautuneisiin malleihin, joissa opetetaan intellektuaalisia prosesseja, kuten kriittistä ajattelua konfliktin ratkaisun keinona sekä c) rakenteellisia muutoksia edellyttäviin malleihin, joissa tavoitteena on koulun toiminnan muuttaminen yhteistoiminnalliseen suuntaan. (Johnson & Johnson 2000.)

Erityisesti Yhdysvalloissa kehitellyn koko koulumallin edustajien ajatuksena on, että kouluttamalla koko koulun oppilaita sovittelijoiksi pystytään tehokkaimmalla mahdollisella tavalla tuottamaan oppimiskokemuksia konfliktinhallinnassa. Tämän mallin edustajien näkökulmasta vain osan oppilaista kouluttaminen tuottaa tilanteen, jossa osa oppilaista ei saa riittäviä kokemuksia sovittelusta ja tätä kautta konfliktinhallinnassa. Euroopassa käytetympään mallin mukaisesti sovittelijoiksi valikoituu pienempi joukko oppilaita. Sovittelufoorumin mukaan tämän mallin etuna on aikuisten tuen toteutuminen optimaalisella tavalla. Sovittelun ohjaaja pystyy toimimaan vuorovaikutuksessa sovittelijoiden kanssa paremmin, mikäli ryhmän koko ei kasva liian isoksi. Sovittelijoiden määrän tulisi olla myös suhteessa soviteltavien tapausten määrään. (Vertaissovittelu. Koulun kansio.) Perustelut liittyvät toiminnan luonteeseen. Toisaalta voidaan argumentoida eurooppalaisen mallin puolesta myös koska sen käynnistäminen on helpompaa.

Koko koulun mallin ongelma eritoten käynnistämävaiheessa olisi, että se vaatisi opettajakulttuurin jakamattoman huomion sekä edellyttäisi huomattavia ajallisia investointeja. Tämän seurauksena menetelmän käyttöönotto olisi vaativa tehtävä, johon sitoutuminen merkitsisi samalla koko koulun toiminnan sitouttamista ohjelmaan. Nykyisen mallin etuna voi pitää, että vaikka sen mahdollisimman menestyksellinen toiminta vaatisi koko koulua koskevia muutoksia, opettajien on mahdollista tulla vähitellen mukaan vertaissovittelun käyttöön.



Käynnistysvaiheen keskusteluja

Vertaissovittelun käynnistäminen on koulukulttuurinen muutos, jossa otetaan uusi menetelmä koulun käyttöön. Menetelmän käyttöönotto edellyttää keskustelua, jossa koulun toimintakulttuuria pohditaan ja sovittelun käyttöönottoa mietitään. Käynnistysvaiheessa saatetaan pohtia, mitä sovittelu merkitsee opettajille sekä millä tapaa se muuntaa oppilasryhmän välisiä suhteita. Kun osa oppilaista sovittelee toisten ongelmia, voi alkuvaiheessa mietittyä, onko esimerkiksi alakouluikäisten mahdollista ratkaista eteen nousevia hankaluuksia. Toisaalta tähän liittyy kysymys siitä, nouseeko jokin oppilasryhmä valta-asemaan, joka on epäreilu muita oppilaita kohtaan.

”Semmosia epäilyjä esimerkiksi oli että tässä nostetaan oppilasporukan sisältä niin tiettyjä henkilöitä että onko se niinku oikein korottaa sieltä niitä tiettyjä henkilöitä hoitamaan. Eli annetaanko joillekin oppilaille semmonen status jota he eivät niinku jaksakaan kantaa tai käyttävät väärin. Vähän epäilyt siitä, että mitä oppilas pystyy, mitä tämän ikänen pystyy.” (Haastattelu hlökunta 3.)

Muita kouluja sovittelukäyttöönottoon kouluttaneiden haastateltavien näkemys on, että tämä on varsin yleinen huoli niissä kouluissa, joissa sovittelu ei ole ennestään tuttu. Ehkä tätä huolta voi pyrkiä ymmärtämään sitä taustaa vasten, että sovittelussa aiemmin opettajalle kuulunutta arvovaltaa sekä tähän liittyvää vastuuta jaetaan oppilaille. Opettajia saattaa pohdituttaa myös, miten saadaan valikoitua juuri sopivia oppilaita, jotka sitten kykenevät kantamaan tilanteen edellyttämän vastuun.

Oppilaiden ohella opettajat miettivät myös, minkälainen vaikutus sovittelun käyttöönotolla on opettajan työhön. Pohditaan, kuinka paljon ylimääräistä työtä opettajat ylipäätään jaksavat tehdä. Saatetaan myös kysyä, onko sovittelun käyttöönotossa jälleen uusi koulu-uudistus, joka vie opettajan työaikaa. Erityisesti sovittelua ohjaavien opettajien jaksamista pohditaan.

Kivuttomasti ei suju myöskään opettajan auktoriteettiaseman purkaminen. Koulun toiminta muuttuu, kun opettaja ei enää sanokaan, miten asiat ratkaistaan. Tämä suhtautuminen saattaa jatkua pitkälle tulevaisuuteenkin.

”Et pitää olla sen opettajan auktoriteetti, joka sitten sanoo, että miten asiat pitää mennä. Mut ei oo mun mielestä täällä meidän koulussa mitään semmosta näkyvää vastarintaa, etteikö sitä menetelmää hyväksyittäisi, mut ei kai sitä sillä lailla käytä eikä ohjaa sovitteluun.”
(Haastattelu henkilökunta 4.)

Etenkin käynnistettäessä sovittelua koululla aikuisia voi mietittyä, pääsevätkö lapset sovittelulla sellaiseen tulokseen, joka aikuisten mielestä on oikea. Luottaminen lasten kykyyn ratkaista itse asiansa ei muodostu itsestään koulussa, joka perinteisesti on ollut varsin aikuisvetoinen instituutio.



TAUSTATEORIOITA: RESTORATIIVINEN OIKEUS, RAUHANKASVATUS, OSALLISUUS

Restoratiivinen oikeus

Opettajien tietoon tulevia konflikteja koulussa voidaan pyrkiä ratkomaan erilaisin kurinpidollisin keinoin. Perusopetuslaki antaa raamit sille, millä tavalla peruskoulun tulee menetellä kurinpitotilanteissa. Lain mukaan koulu voi antaa jälki-istuntoa enintään kahden tunnin ajaksi. Oppilaalle voidaan antaa myös kirjallinen varoitus. Jos oppilas näiden toimien jälkeen jatkaa epäasiallista käytöstään tai rike on muutoin vakava, voidaan oppilas erottaa koulusta enintään kolmeksi kuukaudeksi. Opetusta häiritsevä oppilas voidaan poistaa luokasta jäljellä olevan oppitunnin ajaksi. Lisäksi oppilaan osallistuminen opetukseen voidaan evätä koulupäivän ajaksi, mikäli on olemassa vaara, että toisten turvallisuus kärsii tai opetus vaikeutuu kohtuuttomasti. Oppilaalle on yksilöitävä teko, josta häntä rangaistaan sekä häntä on kuultava. Kirjallista varoitusta annettaessa tai määräaikaaisesti koulusta erotettaessa myös oppilaan huoltajalle tulee järjestää tilaisuus tulla kuulluksi. (Perusopetuslaki, 36§, 36a§.)

Koulun kurinpidolliset menetelmät nojaavat oikeudelliseen menettelyyn, jossa keskeistä on pyrkiä rankaisemaan oppilaita esimerkiksi antamalla jälki-istuntoa. Sille on tyypillistä myös se, että rankaistavan mahdollisuudet vaikuttaa tilanteen käsittelyyn ovat verrattain vähäiset. Sally Varnhamin mukaan koulujen rankaisukäytäntöjen takana vaikuttavana tekijänä on, että opettajien ja oppilaiden väliset suhteet rakentuvat kontrollin varaan. Mikäli jokin käyttäytyminen rapauttaa kontrollisuhteen, siihen reagoidaan käytössä olevin kurinpidollisin keinoin, joissa opettajan auktoriteetti manifestoituu ja tulee näkyväksi kaikille, jotka pääsevät tarkkailemaan rangaistuksen antamista. (Varnham 2005, 87–88.) On kiistanalaista, missä määrin nämä keinot auttavat ehkäisemään ongelmia tulevaisuudessa. Tällä oikeudelliselle lähtökohdalle vastakkainen on restoratiivinen oikeus. Vertaissovittelun voidaan katsoa nojavan restoratiivisen oikeuden periaatteisiin (Gellin 2007; Hopkins 2002; Hopkins 2003; Liebmann 2007).

Liebmannin mukaan restoratiivisen tai korjaavan oikeuden lähtökohta eroaa rankaisukeskeisestä menettelystä siten, että tehtävänä ei ole rangaista rikoksen tekijää, vaan eheyttää uhria sekä yhteisöä, jossa rike on tapahtunut. Hänen mukaansa restoratiivisen oikeuden tavoitteeksi voidaankin määritellä ”rikkeen vahingoittamien uhrien, tekijöiden sekä yhteisön hyvinvoinnin palauttaminen sekä tulevien rikkomusten ehkäiseminen” (Liebmann 2007, 25). Liebmannin tavoin näkökulma käännetään useimmissa restoratiivisen oikeuden tarkasteluissa rikkeen tekijästä laajempiin yhteisöllisiin näkökulmiin. Tavoitteena on pyrkiä palauttamaan yhteisön toimintakyky. Huomiota kiinnitetään niihin vaikutuksiin, mitä teolla on. Näitä vaikutuksia pyritään korjaamaan.

Restoratiivisuuden periaatteiden tuominen kouluun merkitsee toimintakulttuurin ja ihmisten ajattelun muutosta. Sen sijaan, että asiat hoidettaisiin rangaistuksen keinoin, pyritään neuvottelemalla



vaikuttamaan siihen, että tietynlaista käytöstä saadaan estettyä, hallittua ja kontrolloitua. Tehtävänä ei ole saattaa häpeään tai rangaista, vaan löytää tälle vaihtoehtoisia tapoja. Restoratiivisten menetelmien ansion voikin mieltää koulussa olevan siinä, että ne ottavat huomioon ihmisten erilaisuuden sekä välttävät syyllisyyden ja häpeän tunteiden synnyttämistä (Atjonen 2004, 140). Rangaistuksia välttävä restoratiivinen menettely suuntautuuakin monia sellaisia menetelmiä vastaan, joiden tarkoituksena on tuoda kouluun nollatoleransseja erilaisten asioiden suhteen ja luoda tällä tapaa erilaisia ylhäältä päin tuotuja pakkoja, joiden noudattamatta jättämisestä seuraa rangaistuksia (Wearmouth ym. 2007, 39).

Rauhankasvatus

Vertaissovittelua voidaan taustoittaa monista eri teoriaperinteistä käsin. Yhdysvaltalaisessa keskustelussa käytössä oleva tapa paikantaa vertaissovittelua koulua koskevaan kasvatustieteelliseen keskusteluun on sijoittaa se rauhankasvatuksen yhteyteen. Rauhankasvatus saa eri yhteiskunnissa erilaisia muotoja. Sen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät vaihtelevat. Sen tehtäväksi voidaan määritellä, että se ”opettaa yksilöille niitä tietoja, asenteita, arvoja ja käyttäytymismalleja joita tarvitaan, jotta konflikti voidaan ratkoa ilman väkivaltaa sekä rakentaa ja ylläpitää molemmille osapuolille hyödyllisiä ja harmonisia suhteita” (Johnson & Johnson 2005a, 276). Jos rauhankasvatukseen määritelmällisesti liittyy konfliktienhallinta, voidaan vertaissovittelu paikantaa rauhankasvatukseen juuri niiden ominaisuuksien vuoksi, joilla pyritään luomaan uudenlaisia, ratkaisukeskeisiä vuorovaikutustaitoja.

Johnson ja Johnson kuvaavat viisi askelta sille, miten koulut saadaan edistämään yhteiskuntaa, jossa konflikteja voidaan ratkaista tavalla, jossa vältetään häpeää ja jossa ei tarvitse turvautua väkivaltaan. Heidän mukaansa ensimmäinen askel on saada toimiva julkinen kasvatusjärjestelmä, jossa oppilaita ei jaotella eroavuuksien, kuten kulttuurien mukaan. Toisena askeleena on luoda yhteistä ja positiivista keskinäistä riippuvuutta. Tällä he viittaavat tietoisin kasvatuksellisiin toimenpiteisiin, joilla koulusta voidaan muokata yhteisö. Kolmas askel on opettaa oppilaille, miten hankalia päätöksiä tehdään ja miten eriäviä mielipiteitä voidaan käsitellä. Neljännessä askeleessa oppilaille on opetettava, miten konfliktit voidaan ratkaista rauhanomaisella tavalla. Viides askel on ylläpitää ja edistää kansalaisarvoja. (Johnson & Johnson 2005b.) Heidän näkemyksessään vertaissovittelun merkitys rauhankasvatuksellisenä projektina on, että sen myötä opitaan sietämään konflikteja, näkemään niissä mahdollisuuksia sekä pystytään saattamaan konfliktit päätökseen tavalla, joka kunnioittaa kaikkien konfliktin osapuolien oikeuksia.

Johnsonin ja Johnsonin näkemyksen mukaan vertaissovittelun merkitys rauhankasvatukselle on, että se opettaa, miten konfliktit voidaan ratkaista sortumatta väkivaltaan. Näin se opettaa tärkeitä kansalaistaitoja, joita tarvitaan toimimiseen yhteiskunnassa, jossa erilaiset intressit törmäävät toisiinsa. He jakavat vertaissovittelun neljään vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa osapuolia pyydetään lopettamaan vihollisuutensa ja rauhoittumaan. Toisessa vaiheessa osapuolet liitetään sovitteluprosessiin kertomalla, että sovittelu on vapaaehtoista, että sovittelija on puolueeton, että jokaisella on tilaisuus kertoa oma näkemyksensä konfliktista ilman keskeytystä ja että jokainen sitoutuu pitämään asiat luottamuksellisina ja olemaan keskeyttämättä. Kolmanneksi riidan osapuolet neuvottelevat keskenään noudattamalla konfliktinsovittelun kaavaa. Neljänneksi sovun merkiksi tehdään muodollinen sopimus, joka tekee sovusta pitävän. Heidän mukaansa vertaissovittelun merkitys oppilaille näkyy arvioinnissa siinä, että he omaksuvat positiivisempia näkökulmia konflikteihin. Vertaissovittelun onnistuminen näkyy heidän mukaansa myös siinä, että oppilaat oppivat selvittämään riitojaan paremmin ilman aikuisten vaikutusta, mikä näkyy vähentyneenä kurinpitotoimien tarpeena. (Johnson & Johnson 2005b, 288–289.)

Yllä kuvatun kaltaiset perustelut liittävät vertaissovittelun osaksi kasvatusta, jossa tietoisesti pyritään tietynlaisiin poliittisiin lähtökohtiin. Kasvatusajattelussa on ollut juonteita, jotka ovat pyrkinet väittämään, että kasvatus lähtökohtaisesti on poliittista, sillä kasvattamisella pyritään aina samaan aikaan



muutoksia yksilöiden toiminnassa, ja tätä kautta siinä, miten ja millaiseksi sosiaalinen todellisuus muotoutuu. Brasilialainen Paulo Freire, joka tunnetaan kriittisen pedagogiikan kehittäjänä ja myös eräänlaisena isähahmona, korosti omassa toiminnassaan sitä, että kasvattajien on tultava tietoisiksi siitä tavasta, millä heidän oma toimintansa rakentaa kasvatettavien mahdollisuuksia toimia oman, henkilökohtaisen sekä yhteisen hyvän eteen. Hänen mukaansa eräänä haasteena monimutkaisessa yhteiskunnallisessa nykytodellisuudessa on kasvattaa ihmisiä kohtaamaan konflikteja. Nämä on hänen mukaansa kohdattava reilulla ja kriittisellä tavalla sekä pyrittävä luomaan niihin konkreettisia ratkaisuja. (Freire 2004.) Vaikka Freireä ehkä kiinnostivatkin enemmän yhteiskunnalliset ja rakenteelliset konfliktit, voi hänen ajattelustaan löytää tukea ajatuksille, että vertaissovittelun keinoin voidaan rakentaa väkivallattomampaa maailmaa sekä löytää mahdollisuuksia edistää oppilaiden osallisuutta.

Suomalaisessa vertaissovittelun esittelyssä yhteys rauhankasvatukseen on jätetty vähemmälle ja korostettu enemmän menetelmän itsensä toimivuutta. Taustateorian on selvemmin ollut restoratiivinen oikeus. Aineiston perusteella näyttää siltä, ettei rauhankasvatuksellinen ajattelutapa ole silti aivan tuntematon. Myös haastatteluaineistossa oppilaat tuovat esiin rauhankasvatuksellisia perusteluita sille, miksi he jaksavat toimia sovittelijoina.

Mikä tässä sovittelussa on mukavaa?

Nuori 1: ”Saa varmaan auttaa ja edistää sitä rauhaa, että meillä koulussa ois jotenkin rauhallista.”

Nuori 2: ”Nii ja edistää sitä, ettei ois niitä kiusaamisia sillee.”

Tuleeks muuta mieleen?

Nuori 1: ”Niin, et aluks rauhallistuu koulu, sitte kaupunki ja lopulta maa. Se rupee niinku laajenee koko ajan.” (Haastattelu oppilaat 6.)

Ainakin ulkopuoliselle toimintaa perusteltaessa nuorilla on käytössään rauhankasvatuksellinen puhetapa, jossa sovittelulle annetaan tulkinta toiminnasta rauhan puolesta turvallisen ympäristön luomiseksi. Aineistosta ei selviä, onko koululla tai kotona tuotu rauhankasvatuksen näkökulmaa esille. Joka tapauksessa voidaan todeta, että sovittelijoilla on kielellisessä varannossaan rauhankasvatuksellinen repertuaari, jolla omaa toimintaa voidaan perustella ja josta käsin sovittelijaksi voidaan motivoitua.

Kasvatus on toimintaa, jossa pyritään toimimaan ihmisten kanssa siten, että toimintamahdollisuudet lisääntyvät, yksilöiden näkemys itsestään vahvistuu sekä heidän ymmärryksensä ympäröivästä todellisuudesta kasvaa. Rauhankasvatuksellisessa ajattelussa painotetaan sitä, että rauha opitaan yksilötasolla. Näin rauhankasvatukseen sisältyy kasvatusoptimistinen elementti, joka korostaa, että jokaisen on mahdollista ratkoa riitoja, oppia toisilta ja saada kokemusta. Rauhankasvatus lähtee siitä, että lasten on mahdollista ratkoa hankaliakin haasteita. Näin sen lapsilähtöisyys liittyy pedagogiikkaan, joka korostaa lapsen ja nuoren kykyä hallita ympäristöään – tai vielä vahvemmin korostaa, että aikuisilla saattaa olla jotakin opittavaa lapsilta ja nuorilta. Tämän eetosksen ilmaisee professori Juha Varto, joka toteaa kasvatuksen taustalla olevan idean siitä, että ”lapsessa ja nuoressa toteutuu ihmisyydestä seläistä, mitä meissä itessämme ei ehkä ole toteutunut” (Varto 2005, 213).

Oppilaiden osallisuus koulussa

Oppilaiden osallisuus koulussa ja kouluyhteisössä on viime aikoina herättänyt keskustelua koulussa ja koulutuksessa. Osallisuudella voidaan tarkoittaa toisaalta yksilön kokemusta asemastaan tunnustettuna toimijana yhteisössään ja toisaalta yhteisön valmiutta jakaa jäsenilleen sellaisia toimintapositioneja, että he pystyvät vaikuttamaan asioihin halujensa tai kykyjensä mukaan. Osallisuudessa keskeisiä ovat yksilön kokemukset siitä, että hän pystyy vaikuttamaan ympäristöönsä tunnustettuna toimijana. Yhteisön kyky antaa jäsenilleen valtaa vaikuttaa siihen, millaisia osallisuuden ja osallistumisen mahdollisuuksia



voidaan tavoitella. (Ks. Kiilakoski 2007.)

Erilaisten restoratiivisten menetelmien tausta-ajattelussa löytyy yhtäläisyyksiä moniin lapsikeskeisen kasvatusajattelun tapoihin (Hopkins 2002, 145). Vertaissovittelun liittämällä osallisuuskeskusteluun sen aikaansaama lupaus siitä, että oppilaille itsellään on mahdollisuus sovittaa ristiriitoja ilman pelkoa rankaisumenettelyistä ja toisaalta yhteisöllinen mahdollisuus siihen, että koulussa toimivat aikuiset luopuvat omasta vallastaan ja antavat oppilaiden ratkaista keskenään heidän konfliktitilanteitaan.

Professori Helena Rasku-Puttonen mukaan osallisuuden kokemukset tuottavat kasvuyhteisöissä myönteisiä kokemuksia. Hänen mukaansa tulisi tehdä ratkaisuja, joiden myötä lasten ja nuorten mahdollisuudet vaikuttaa oman elämänsä laatuun otetaan huomioon, ja niitä kunnioitetaan ja kehitetään. (Rasku-Puttonen 2008.) Osallisuuden mahdollisuuksien luominen on monella tapaa haasteellista kasvuympäristöille, joiden perinteinen toimintamalli on rakentunut aikuislähtöisyydelle. Osallisuuden edistämiseksi on muutettava koulun toimintaa sellaiseksi, että koulun kasvatukselliset käytännöt ovat linjassa koulun kasvatustavoitteiden ja halutun toimintakulttuurin ihanteiden kanssa (Hanhivaara 2006, 37).

Oppilaiden osallisuuden edistämistä voidaan tarkastella itseisarvoisena lähtökohtana. Sen voidaan katsoa toteuttavan YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen osallistumisoikeuksia. Lisäksi se liittyy keskusteluun demokratiasta, jossa pyritään laajentamaan yhteiskuntasopimuksen solmijoita myös niihin ryhmiin, jotka perinteisesti ovat olleet marginalisoituneessa roolissa päätöksenteossa (Nussbaum 2006). On olemassa tutkimuksia, joiden mukaan lasten osallistumisoikeuksien turvaaminen koulussa tuottaa tehokkaampia keinoja puuttua koulukiusaamiseen. Vahvistamalla lasten ja nuorten mahdollisuuksia toimia yhteisönsä hyvinvoinnin eteen luodaan myös mahdollisuuksia sille, että yhteisö rupeaa kannattelemaan jäseniään. Tutkija Anne B. Smithin (2007, 157–158) mukaan yksi tekijä menestyksellisissä kouluissa on, että niissä on tajuttu, että koulukiusaamisen ongelmiin ei saada tehokkaita ratkaisuja, ellei oppilaita oteta kanssatoimijoiksi opettajien ja rehtorin kanssa.

Vertaissovittelulla on selkeitä yhtäläisyyksiä erilaisten osallisuutta edistävien hankkeiden kanssa sekä käytännön vaikutuksiltaan – oppilaiden toimintamahdollisuudet sekä heidän mahdollisuutensa omaksumaa erilaisia rooleja koulussaan – että taustasitoumustensa osalta. Sovittelun käytännön aloittamista saattaa helpottaa, jos koulussa on jo ennestään samanlaisesta suuntautumisesta lähteviä projekteja, kuten esimerkiksi aktiivisen kansalaisuuden edistämishankkeita ja hankkeita, jotka pyrkivät vähentämään koulukiusaamista (Hopkins 2002, 146).

Tutkimuskouluilla on erilaisia osallisuusprojekteja, kuten lasten ja nuorten vaikuttajaryhmiä tai tukioppilastoimintaa. Kiva-koulu -hanke on käynnistymässä. Vertaissovittelu nähdään tutkimuskouluilla osana oppilaiden osallisuutta lisäävää toimintaa. Se sijoittuu näin koulujen ymmärryksessä osaksi koulujen toimintakulttuurin muutosta, jossa pyritään irtautumaan koulun perinteisestä aikuislähtöisestä tavasta toimia ja suuntautumaan kohti koulua, jossa lapset ja nuoret pystyvät vaikuttamaan niihin asioihin, joihin he ikäkautensa mukaan ovat kykeneviä osallistumaan. Erään vertaissovitteluun houkuttavan tekijän voikin mieltää olevan sen yhteys osallisuuteen, joka erilaisten hankkeiden, projektien ja julkaisujen kautta on leviämässä koulujen diskursiiviseen varantoon ja käytännön toimintaan.

Minkälaisena sä itse näät tän vertaissovittelun roolin tässä osallisuuspaletissa?

”Mä ajattelen näin, että meillä pitäis koulussa antaa oppilaille mahdollisuus vaikuttaa sellaisiin asioihin, jotka koskee niinku heitä itseään ja jotka ovat oppilaiden kokoisia. ... Osallisuutta kaikki mitä he tässä ympäristössä näkevät ja kokevat, niin niihin pitäis oppilaan pystyä vaikuttamaan, tota. ... Vaikuttamisessa ja osallisuudessa ei pitäisi kangistua ihan näihin tuota näihin organisaatioihin, vaikuttajaryhmiin, vaan pitäis olla jokaisella aikuisella valmiudet ottaa ne pienet vihjeet sieltä, että jos joku lapsi saa jonkun asian tuota viestitettyä niin että siihen tapahtuu muutos niin se on hänen itsetuntoaan kasvattava, että hän on saanu vaikuttaa. Me ollaan yritetty luoda nytten näiden rakenteiden kautta sitä osallisuutta. Eli tää meidän vaikuttamisjärjes-



telmä ja tää sovittelijatoiminta on sitä osallisuutta rakentanu.”

Sikäli kun mä oikein ymmärsin se sovittelu on siis yks työkalu siinä

”Niin, työkalu, menetelmä siinä miten otetaan oppilaat mukaan omin, näihin heidän asioihin.”

(Haastattelu henkilökunta 3.)

Vertaisovittelutoiminta mielletään erääksi tavaksi luoda osallisuutta kouluun. Sen merkitys näyttäytyy silkan konfliktinratkaisumenetelmän sijaan keinona edistää oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia lähiympäristössään. Tällaisenaan vertaisovittelu sijoittuu osaksi muita osallisuutta edistäviä rakenteita. On hankala eritellä, mikä vertaisovittelun spesifi merkitys on osallisuustyössä. Pikemminkin se näytetään yhtenä menetelmänä, osana niiden toimien verkostoa, jonka myötä osallisuutta voidaan edistää. Tämän perusteella näyttää siltä, että vertaisovittelu yksinään ei muuta koulun toimintaa, mutta voi osallistua muiden toimintojen kanssa yhdeksi välineeksi osallisuutta edistävän koulun kehittämisessä.



SOVITTELUN TOIMIVUUS

Sovittelu tuottaa tuloksia

Sekä koulujen henkilökunta että opettajat ovat yksimielisiä siitä, että sovittelu tuottaa hyviä tuloksia ja että se soveltuu kouluun. Vertaissovittelun koetaan tuovan menetelmän, jossa ihmisiä kuunnellaan ja jossa heillä on tilaisuus tuoda sanottavansa esiin. Koulun henkilökunnan näkökulmasta sovittelu voi myös merkitä laajemmin sitä, että henkilökunnan kuorma vähentyy. Esimerkiksi rehtorien puhutteluun joutuvien määrä on sekä alakoulu- että yläkouluikäisten tasolla vähentynyt. Sovittelun vaikutuksesta koulun kurinpidollinen kuorma helpottuu, eikä rehtorin aikaa kulu siihen, että hän ratkaisee erilaisia asioita. Tämä havainto on yhtenevä Johnsonin, Johnsonin, Dudleyn ja Acikgozin (1994) tutkimuksen kanssa. Heidän mukaansa konfliktinhallinnan opettamisen seurauksena opettajien ja rehtorien konfliktien ratkomiseen käyttämä aika väheni, minkä seurauksena opettajilla oli mahdollisuus keskittää energiaansa opetukseen liittyviin kysymyksiin.

Haastattelujen perusteella sovittelun mielletään olevan tehokas keino, jolla saadaan hyviä tuloksia aikaiseksi. Sovittelun myötä saadaan luotua pitäviä sopimuksia. Sovittelijaoppilaat ovat sisäistäneet ajatuksen, että sovittelu ei ole rangaistus, eikä sen pitäisi olla osa kurinpitomenettelyä. Sovittelua pidetään toimivana, mutta ongelmia nähdään siinä, että oppilaat kokevat sovittelun olevan alikäytetty. Riitoja on, mutta vain hippunen niistä päättyy sovitteluun. Oppilaiden luottamus sovittelun mahdollisuuksiin on korkealla tasolla.

”Must se toimii hyvin niinku että kuunnellaan kerrankin toisten mielipitteitä eikä sillee niinku että ei anneta toisten puhua. Hyvin kai tuo ainaski tähän asti toiminu. Totta kai aina parantamisen varraa on, mutta ihan hyvin. Enemmän pitäs vaan saada niitä, riitojahan on totta kai aina, mutta ne vaan pitäs saada paremmin esille. Tällä oikeesti saahan ratkottua niitä.”
(Haastattelu oppilaat 2.)

Menetelmänä sovittelua pidetään hyvänä. Kysymys siitä, toimiiko sovittelun menetelmä, saattoi herättää kummastunutta, huvittunuttakin reagointia. Kysymys miellettiin vähän hassuksi, niin ilmeinen sovittelun hyöty haastatelluille oli. Menetelmän mielletään olevan toimiva. Suurimmat varaukset liittyvät oppilaiden mielissä menetelmän käyttöön koulussa: heidän mukaansa useampia tapauksia olisi syytä saattaa sovitteluun, jossa ne saataisiin ratkaistua.

Pienet ja isot konfliktit

Tutkimuksen aikana kerättiin aineistoa sekä haastatteluin että yläkoulussa eläytymismenetelmää hyödyntäen. Eläytymismenetelmä on narratiivinen menetelmä, jossa pyritään tarkastelemaan kulttuurisia kertomusten rakentamisen tapoja. Eläytymismenetelmän ajatuksena on antaa osallistujille kehyskertomus, jonka pohjalta he keksivät tarinan. Kehyskertomuksissa muunnellaan jotakin tiettyä elementtiä ja katsotaan, millä tavoin tämän elementin muuttaminen muuttaa kerrottua kertomusta. Eläytymismenetelmän pohjalta tuotetut kertomukset nojaavat kulttuuriseen taustaan ja kulttuurin jaettuun käsitykseen asiasta. Sen avulla voidaan kerätä tapahtuman kulttuurisia merkityksiä. (Eskola & Suoranta 2000, 110–117.) Eläytymismenetelmän käyttöä vertaissovittelun arvioinnissa puolsivat seura-



vat seikat: menetelmä on helppo ja nopeahko tapa kerätä aineistoa. Sen avulla päästään käsiksi niihin kulttuurisiin malleihin, jotka sovitteluun suhtautumista määrittävät. Samalla menetelmä mahdollistaa monen nuoren näkemyksen esiinsaamisen.

Tarina-aineisto kerättiin yläkoululaisilta. Eläytymismenetelmän kehyskertomuksessa käytettiin kertomusta kahden ihmisen riidasta sekä sen ratkaisusta (ks. liite 1). Kutakin vastaajaa pyydettiin vastaamaan kahteen tarinaan. Yhteensä vastauspapereita tuli 113. Varioitavina seikkoina olivat konfliktin osapuolet, osapuolten sukupuoli, riidan ratkaisu joko itse tai sovittelun sekä riidan lopputulos. Eläytymismenetelmää käyttäen saatiin tietoa siitä, millä tavoin nuoret kiistelevät, millaiset konfliktit mielletään ratkaistaviksi, mistä pitkäkestoiset konfliktit muodostuvat sekä millä tavoin sovittelu osallistuu konfliktien ratkaisuun.

Vastauksissa kehyskertomukseen, jossa kaksi poikaa riitelevät, asia viedään sovitteluun ja asia ratkeaa, vastauksista muodostui aika selkeä mallikertomus. Poikien sopuun päättyneen mallitarinan voi ilmaista seuraavassa muodossa.

Harrin ja Timon riita alkoi siitä, että Harri koki Timon pilkkaavan häntä. Harri löi Timoa. He riitelivät koulun käytävällä. Ulkopuolinen tuli paikalle ja ohjasi pojat sovitteluun. Sovittelussa selvisi, että asia aiheutui väärinkäsityksestä. Nyt pojat ovat taas kavereita.

Kertomuksissa toistuva elementti on riitelyn fyysinen luonne. Vaikka riita alkaisikin sanallisena, sekoituu siihen fyysistä nujakointia. Kaikissa kertomuksissa riita ei ala sanallisena, vaan alkaa tönimisestä tai lyömisestä. Erilaiset konfliktien muodot koulussa ovat sukupuolittuneita, millä tässä tarkoitetaan sitä, että eri sukupuolet kiistelevät eri tavoin. Riitely saa erilaisia muotoja. Mannerheimin lastensuojeluliiton selvityksen mukaan yläkoulun miespuolisista oppilaista 40 prosenttia oli kokenut joitakin kiusaamisen fyysisiä muotoja⁴, kuten lyömistä tai tönimistä. Tyttöillä vastaava luku on merkittävästi pienempi, vain 14 prosenttia. (Peura ym. 2009, 22.) Eläytymismenetelmän mallitarinan maskuliinisen riitelyn tapa mukailee näin kvantitatiivista tutkimustietoa.

On korostettava, että fyysinen nujakointi on konfliktin muotona helposti havaittavissa. Riidan syytä tuntemattomat henkilöt pystyvät välittömästi tunnistamaan, että osapuolten välillä on eripuraa. Tämä poikkeaa esimerkiksi sosiaalisista poissulkemisista, jotka eivät asetu nähtävälle lähellekään yhtä selkeästi kuin fyysiset kiistat. Pojille ominainen kiistely on helppo huomata. Mikäli aikuiset toimivat sovitteluun ohjaajina, tulevat nämä tapaukset selkeästi esille.

Tyttöjen kehyskertomuksessa, jossa kaksi tyttöä riitelevät, asia viedään sovitteluun ja syntyy sopu, muotoutuu myös selkeä mallitarina, joskin tyttöjen kertomusten osalta on enemmän variaatiota riidan alkusyyistä.

Hannan ja Riitan riita saa alkuunsa, kun toinen on levittänyt toisesta juoruja tai puhunut pahaa toisesta selän takana. Ulkopuolinen on huomannut asian ja vienyt asian sovitteluun. Sovittelussa konflikti paljastuu väärinkäsitykseksi tai sitä pidetään niin pikkujuttuna, että riita saadaan sovittua.

Tyttöjen tarinoissa yhdessäkin tarinassa ei ole fyysistä kontaktia. Osassa tarinoista (N=5) riita saa alkunsa riitana jostakin pojasta, osassa tarinoista syynä on meikkien tai hiusharjan varastaminen (N=3). Valtaosassa kiistan alkusyyinä on pahan puhuminen toisen ollessa poissa. Mannerheimin Las-

4 MLL:n tutkimuksessa 'fyysiset teot' ovat 'kiusaamisen muoto'. Tutkimuksessa fyysinen väkivalta on yleistä tapaa seurailleen käsitteellistetty fyysiseksi kiusaamiseksi. On perusteita väittää, että tönimisen, lyömisestä ja potkimisen tapauksessa hyödyllistä olisi käyttää kouluväkivallan käsitettä. Näin koulussa tapahtuvat väkivaltaiset teot voitaisiin ottaa haltuun selkeällä käsitteellisellä työkalulla. Tälle analogisesti voidaan puhua vaikkapa perhe- ja parisuhdeväkivallasta, ei perhe- tai parisuhdekiusaamisesta. Väkivaltaan puuttuminen edellyttää, että on työkaluja, joilla kouluväkivalta huomataan ja joiden avulla siihen voidaan tarttua. (Ks. Kiilakoski 2009, 34–36.)



tensuojeluliiton tutkimuksen mukaan tytöt kokevat kaikilla kouluasteilla enemmän juoruilua, valehtelemista tai henkilökohtaisten tietojen levittämistä selän takana. Yläkoulussa tätä on kokenut 60 prosenttia tytöistä, pojista 40 prosenttia. (Peura ym. 2009, 22.)

Tyttöjen ja poikien välinen erilainen tapa riidellä tulee esille jo alakouluikäisillä. Oppilaiden mielipiteen mukaan tyttöjen ja poikien riidat poikkeavat selkeästi toisistaan. Heidän mukaansa poikien riidat ovat väkivaltaisia. Väkivallalla haastateltavat viittasivat siihen, että ”niinku lyyvvään ja tönitään”. Tyttöjen riitely ei ole avoimen väkivaltaista, vaan he ”ehkä enemmän haukkuu ja syrjii”. Haukkuminen on enemmän selän takana puhumista kuin avointa konfliktia. Tästä seuraa alakouluikäisten mukaan se, että tyttöjen riidat ovat hankalammin nähtäviä. Poikien väkivaltainen käytös tulee helpommin havaituksi, sillä ”koska ne tappelee, väkivaltaa käyttää, niin senhän huomaa”. (Sitaatit haastattelu oppilaat 9.)

Poikien kiistely tulee esiin fyysisenä käytöksenä. Sen tunnistaminen ei edellytä hienovaraista käytöksen tunnistamista: se pistää silmään, näkyy helposti. Tyttöjen kiistelylle on luonteenomaisempaa, että se on piiloisempaa.

Siinä, missä poikien tarinassa tapauksen havaitseva ulkopuolinen on usein opettaja, tyttöjen tarinassa tapauksen ulkopuolinen havaitsija on voittopuolisesti joku muu kuin opettaja, yleisimmin kaveri tai vanhempi. Tämä kertoo siitä, että tyttöjen välinen kiistely ei saa yhtä selkeitä näkyviä muotoja kuin poikien välinen fyysinen konflikti. Tietoa konfliktin luonteesta on niillä, jotka jakavat tyttöjen kanssa samoja sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman elementtejä. Kavereilla ja vanhemmilla on enemmän vuorovaikutusta ja tietoa hänen elämäntilanteestaan kuin opettajilla. Näin he myös pystyvät havaitsemaan konflikteja opettajia paremmin. Pohdittaessa sovittelutoiminnan jatkokehittelyä on syytä kiinnittää huomiota siihen, miten tämä kavereilla oleva tieto saadaan nykyistä paremmin koulun tietoon ja tapaukset voidaan ottaa sovittelun piiriin.

Sekä tyttöjen että poikien riitoja kuvaaville kertomuksille yhteistä on se, että jokin ulkopuolinen taho (yleensä opettaja, mutta myös vanhemmat ja kaverit) huomaa asian ja vie asian sovitteluun. Vain harvassa tarinassa sovitteluun lähteminen on kiistan osapuolten aloite. Tarkasteltaessa tutkimuskoulujen sovittelupyynnöjä käy ilmi, että lähes kaikissa tapauksissa sovittelupyynnön on tehnyt opettaja. Vanhempien tai nuorten kaverien tekemät sovittelupyynnöt ovat perin harvinaisia. Sovittelu ei siis oppilaiden kulttuurisessa kuvastossa asetu voimavaraksi, jota yksilöt voivat pyytää omien ongelmien ratkaisuun. Pikemminkin se on keino, johon opettajat turvautuvat, kun riita tulee heille näkyväksi tai kun kaverit kyllästyvät katselemaan konfliktia. Tarinoissa sovitteluun ei lähdetä siksi, että konfliktin osapuolet haluaisivat sopia konfliktin sovittelua hyödyntäen. Myöskään käytännön elämässä oppilaat eivät yläkoulussa tee sovittelupyynnöitä, vaan sovitteluun vieminen on opettajien kontolla.

Tarinoista käy myös ilmi, että sovittelun kohteena olevat kiistat ovat verrattain pieniä tai harmittomia. Monissa tarinoissa koko alkuasetelma paljastuu joko väärinkäsitykseksi tai vähämerkitykselliseksi. Marian Liebmann erottelee toisistaan pienet ja isot konfliktit. Hänen erottelunsa ei ole teoreettisesti kovin pitkälle hiottu. Pienimmillä konflikteilla hän tarkoittaa kiroilua, nujakointia tai ystäväysten riitelyä. Vakavammilla konflikteilla hän viittaa esimerkiksi törkeisiin pahoinpitelyihin, seksuaaliseen kiusaamiseen tai pitkäkestoisiin koulukiusaamisiin, joihin osallistuu useampi ihminen. Hänen arvionsa mukaan kouluissa vertaissovittelua käytetään yleisemmin vähemmän vakavien konfliktien ratkaisemiseen. (Liebmann 2007, 124–135.) Pieniä konflikteja voidaan kutsua myös konflikteiksi, jotka eivät kannu mukanaan suuria kognitiivisia tai emotionaalisia investointeja. Tällaiset konfliktit ovat osa lasten kokemusmaailmaa. Ne ovat melko helposti ratkaistavia. (Johnson ym. 1994, 816.)

Haastatteluissa sekä henkilökunnan edustajat että oppilaat korostavat, että sovittelun tuloksena sinne tulleet tapaukset saadaan ratkaistua. Sopimukseen päästään ja sopimukset myös pitävät. Konfliktit saavat ratkaisunsa. Näin sovittelu selkeästi toimii pienten konfliktien ratkaisumenetelmänä. Tämän voi tietysti positiivisesti tulkita myös siten, että kun asiat viedään sovitteluun, riidat eivät kasva, vaan ne saadaan ratkaistua. Koulun henkilökunnan edustajan mukaan sovittelun suurimmat hyödyt



liittyvät nimenomaan siihen, että sen avulla koulun pienet konfliktit voidaan ratkoa tehokkaalla ja tuloksellisella tavalla. Tämän lisäksi vertaissovittelun hyödyt liittyvät siihen, että koulu toiminnallaan osoittaa myös kasvatuksellisia suuntia kiistojen ratkaisusta.

”No kyllä se on niinku ehottomasti hyödyllinen koulussa. Että sinne kuitenkin ohjautuu tämmöset niinku pienet, pienet kiusaamistapaukset. Että kyllä se on tehokaskin... Niin kyllä se prosentti on tosi suuri. Niitä on ihan muutama juttu, mitä joutuu ottamaan uudelleen tai mitä aikuiset selvittää. Ja kyllä se on ihan kasvatuksellinen. Niitä versolaisia kasvatetaan ja myös muuta porukkaa kasvatetaan, niinku tällaiseen inhimilliseen tapaan ratkoa [kiusaamistapauksia].” (Haastattelu, henkilökunta 5.)

Vaikka valtaosa koulussa sovitelluista tapauksista on pieniä konflikteja, on tutkimuskouluissa soviteltu myös vakavampia konflikteja, kuten usean oppilaan välisiä kiusaamistilanteita ja opettajan ja oppilaan välisiä kiistatilanteita. Kokemukset näistä ovat hyviä. Jostakin syystä sovittelu on kuitenkin käytännön toiminnassa keskittynyt enemmän pienten konfliktien ratkaisemiseen. Jatkokehittelyn kohteeksi kannattaakin nostaa pohdinta, millä tavoin kouluyhteisön jäsenille osoitetaan, että myös isot konfliktit voidaan ratkaista sovittelua käyttäen.



VAIKUTUKSET OPPILAIISIIN JA KOULUYHTEISÖÖN

Sovittelutilanteissa käyneet

Suomessa käytössä olevan mallin mukaisesti tutkimuskouluissa on koulutettu joukko sovittelijaoppilaita. Oppilaat on koulutettu sovittelijaksi neljännellä luokalla. Yläkoululla ei kouluteta uusia sovittelijaoppilaita, vaan sovittelijat valikoituvat alakoululta tulevista oppilaista. Tämän seurauksena oppilaille muodostuu kuuden vuoden mittaisia sovittelijauria, mikäli he päättävät jatkaa sovittelijana myös yläkoulun ajan. Sovittelijaoppilaat näkevät eniten sovitteluja. Konkreettisesti sovitteluja pääsevät kokemaan myös he, joiden konfliktit viedään sovitteluun. Molemmille näillä ryhmille muodostuu kokemuksia ja tajua siitä, miten sovittelu toimii. He näkevät konkreettisesti vaihtoehdoisen ratkaisumallin riidoille. Valitun mallin seurauksena osa koulun oppilaista ei käy sovittelussa eikä näin muodoi saa välittömiä kokemuksia sovittelusta konfliktinratkaisumenetelmänä.

Kansainvälisten tutkimusten mukaan suurimmat hyötyjät sovittelumallista ovat koulutetut sovittelijaoppilaat. Heillä on tilaisuus harjoitella konfliktinratkaisutaitoja käytännössä. Sovittelijaoppilaat tapaavat keskenään, ohjaajansa parissa. He käyvät keskusteluja, opiskelevat ja hiovat omia taitojaan. Käytännön sovittelun ja aikuisten tuen kautta sovittelijaoppilaille on käytössään resursseja, joita muilla ei ole. (Bickmore 2002, 33–34.) Sovittelijaoppilaiden oman arvion mukaan muiden kuunteleminen tuottaa hyviä tuloksia ja tuntuu mukavalta. Moni tuo esille myös auttamisen motiivina. Riidan ratkaiseminen tuottaa tyydytystä sekä innostaa sovittelijan toimintaan.

Sovittelijoiden välinen vertaistoiminta nostetaan yhdeksi syyksi, miksi sovittelu on kiinnostavaa. Se tarjoaa mahdollisuuden olla tekemisissä toisten samanhenkisten ihmisten parissa. Tätä kautta heille myös tarjoutuu mahdollisuus osallistua toimintaan, johon muut eivät pääse. Pienetkin etuudet, kuten pizzeriassa käynti tai tunnilta pois pääsy, saattavat tuntua mukavalta palkinnolta, joka motivoi sovittelijan toimintaan. Tämän ohella sovittelun hyödyt saattavat näkyä myös erilaisten käyttäytymismallien oppimisena.

Nuori 1: ”Ainakin on hauskaa kun pääsee tunnilta pois joskus, palaverihin ja tämmösiin.”

Mitä muuta?

Nuori 1: ”Ei ainakaan ite niin heleposti hauku toisia ku opetettu silleen että pittää niinku tota sovittaa ne tai että ossaa aatella ettei riitele mistään pikkuasioista.”

(Haastattelu oppilaat 4.)

Sovittelun kaava on tutuin vertaissovittelijoille. Sovitellessaan he pääsevät näkemään, miten konflikteja voidaan ratkoa ilman, että tarvitaan ulkopuolista tahoa päättämään asiasta tai jakamaan rangaistuksia. Sovittelijaoppilaat myös tunnistivat kuuluvansa ryhmään, jonka ulkoinen tunnistaminen opettajien tai rehtorin taholta tuotti positiivisia kokemuksia (vrt. Warne 2003, 32). Toisaalta saatettiin kokea, että esimerkiksi tukioppilaita pidettiin tärkeämpänä ja etuoikeutetumpana ryhmänä kuin sovittelijaoppilaita. Tämä taas aiheutti kokemuksia, ettei omaa toimintaa arvosteta eikä sitä nähdä niin tärkeänä koulun osana kuin muita sosiaalisia tukitoimia.

Sovittelijaoppilaita kukaan ei ole omasta mielestään joutunut kärsimään roolistaan sovittelijana.



Kukaan ei ole joutunut sotkeutumaan kiistoihin, eikä kukaan miellä joutuneensa kärsimään vertaisryhmässä siitä, että ovat sovittelijoita. Sovitteluun saattaa liittyä vääriä käsityksiä, mutta nämä eivät ole kohdistuneet sovittelijaoppilaisiin yksilöinä, vaan liittyvät enemmän näkemyksiin sovittelusta.

Verrattain varovaisia sovittelijaoppilaat olivat kuvatessaan sitä, millä tavoin sovittelukokemus on vaikuttanut heidän omaan kykyynsä käsitellä konflikteja. Riitoihin joudutaan siinä missä muutkin, mutta riitelyn tavat ja alkusyyt saattavat olla muuttuneet. Konfliktien lukutaito on parantunut siinä, että ollaan ehkä aiempaa paremmin tietoisia siitä, että konfliktien osapuolien tulisi pystyä sanomaan oma asiansa. Käsitys riitojen synnystä on saattanut muuttua. Kuuntelemisen tärkeyttä korostettiin sovittelun myötä kehittyneenä taitona.

”On sitä jonkin verran tullut sitä, että tajuaa silleen, että kuuntelee sitä toistakin eikä silleen että ite aattelee, että siinä on kaikki se syy. Kuuntelee sen toisenki version siitä asiasta.”
(Haastattelu oppilaat 2.)

Aineiston perusteella ei voida tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä sen suhteen, millaista oppimista sovitteluun osallistuminen on tuottanut riidan osapuolille. Floridan yliopistossa tehdyn tutkimuksen tekijät liittävät konfliktin osapuolten tyytyväisyyden sopimusten pitämiseen (Smith ym. 2002, 583). Mikäli tämä kytkös on voimassa myös Suomessa, voidaan ajatella sopimusten hyvän pitämisperosentin indikoivan sitä, että osapuolilla on aihetta tyytyväisyyteen. Lisäksi konfliktin osapuolet näkevät käytännössä, millä tavoin sovittelu toimii. Yhdessä sovittelijaoppilaiden kanssa he näkevät konkreettisimmin, miten sovittelu toimii ja minkälaisiin tuloksiin sen avulla voidaan päästä. Näin sovitteluprosessin jossakin roolissa läpikäyneillä – sekä sovittelijaoppilailla että sovittelun osapuolilla – on omakohtaista kokemusta siitä, millä tavoin sovittelun tuloksena voidaan ratkaista konflikteja ja tämän myötä tajua siitä, miten ja millä tavoin ratkaisukeskeisiä menetelmiä voidaan hyödyntää.

Muut oppilaat

Eurooppalaisen sovittelumallin, jossa sovittelijaksi valikoidaan joukko koulun oppilaita, eräänä ongelma-kohtana voi pitää sitä, että tämän myötä ne koulun oppilaat, jotka eivät käy sovittelussa, eivät saa muodostettua omakohtaista kokemusta siitä, mitä sovittelu on. Tutkimuskohteena olevilla kouluilla tiedotetaan välillä, mitä sovittelu on. Valtaosa kouluajasta saattaa kulua niin, ettei sovitteluun törmätä käytännössä. Sovittelijaoppilaiden arvion mukaan tietämys sovittelusta saattaa jäädä vähäiseksi. Hyvänä ajatuksena pidetään esimerkiksi käytävillä näkyvää ohjeistusta sovittelusta, jolloin sovittelu ja sen menettelytavat pysyvät mielessä.

Sovittelijaoppilaiden mukaan yläkoulussa ihmisten käsitys sovittelusta saattaa jäädä puutteelliseksi. Tätä näkemystä vahvistaa narratiivisella menetelmällä kerätty aineisto, josta ilmenee, että sovittelun periaatteista (esimerkiksi puolueettomuus, vapaaehtoisuus, rangaistusten välttäminen) saattaa olla epäselvyyttä. Tämä nostaa osaltaan esiin haasteen, millä tavoin nykyisen mallin puitteissa voidaan vaikuttaa niihin nuoriin, jotka eivät saavuta omakohtaista kokemusta sovittelusta.

Tutkimuskirjallisuudessa on tunnistettu ongelmaksi, että sovittelun käyttäminen konfliktinratkaisukeinona ei sinällään tarkoita, että kaikki koulun oppilaat saisivat yhtä lailla näkemyksen siitä, millaista on riitojen sovittelu siten, että itse joutuu ottamaan kantaa ja esittämään ratkaisuja. Esimerkiksi Tim Nation korostaa, että sovittelu itsessään auttaa rakentamaan kouluista rauhallisempia ja turvallisempia ympäristöjä. Hänen mukaansa tätä parempia tuloksia saavutetaan, mikäli sovittelun lisäksi käytössä on tietoisia opetussuunnitelmallisia toimenpiteitä, joissa opetetaan konfliktinhallintaa ja riitojen ratkaisua kaikille oppilaille, mutta myös koulun henkilökunnalle. Hän suosittaa kahden rintaman mallia, jossa toisaalta koululla on käytössään sovittelu menetelmänä, mutta myös sovitteluun tausta-ajattelua aukai-



sevia oppisisältöjä osana opetussuunnitelmaa, joiden avulla yksittäisten oppilaiden olisi mahdollista oppia sovittelua konfliktinhallinnan keinona. (Nation 2003, 315.)

Jatkokehittämisen keinona voidaan nostaa esiin, miten tiedotetaan sovittelusta ja konfliktinhallinnasta myös niille oppilaille, joiden tiedot sovittelusta jäävät vähäisemmiksi. Myös oppilaat itse nostavat tiedottamisen tärkeyden esiin, kun pohditaan, millainen kuva sovittelusta tulee koko koulun oppilaille.

Nuori 1. ”Jos siitä on riittävästi infoa annettu, niin se voi olla hyvinkin positiivinen se asenne. Jos siitä ei ole hirveästi infoa annettu, se voi leimautua negatiiviseksi. ...” (Haastattelu oppilaat 6.)

Tiedottamisen haastetta voi ratkoa joko aikuisten tiedottamisena nuorille tai vertaistiedottamisena. Jälkimmäisestä on esimerkkinä sovittelijaoppilaiden tutkimuksen toteuttamisen aikana tekemä video, jossa oppilaat rakensivat tarinan konflikteista ja tämän jälkeen esittivät, miten tämä konflikti saadaan ratkaistua vertaissovittelun keinoin. Haastateltavat korostavat, että muitten nuorten mielipide on tärkeä ja voi osaltaan rakentaa myönteistä näkemystä sovittelusta. Pohdittaessa muitten nuorten näkemyksiä sovittelusta esille nousee havainto, että sovittelu voi jäädä varsin hämäräksi, jos siitä ei tiedoteta.

Nuori 1. ”Niille tulee varmaan sellanen kuva, että miks sitä oikein tehdään, tuntuu vähän siltä, että mä en ite tee tällä mitään. Että mitä noi täällä jotain tekee.”

Nuori 2. ”Voi olla, että aattelee, että ei siitä oo hirveästi hyötyä, mutta sitte ku sovittelija tai sovittelutava kertoo, niin siitä oikeestaan saa sitä kuvaa, että minkälaista se on.” (Haastattelu oppilaat 6.)

Tämän ohella voitaneen miettiä myös sitä, onko hankkeella mahdollisuutta tuottaa erilaisia oppimateriaaleja, jotka auttavat opettajia käsittelemään konfliktinratkaisua oppitunnilla. Mikäli sovitteluun tutustuminen jää lähinnä niiden osaksi, joiden konflikteista tehdään sovittelupyynnöitä, eivät sovittelun tausta-ajatukset aukene yhtä lailla kaikille koulun oppilaille. Tätä lisää myös se, että erilaiset nuorten omat merkityksenannon keinot saattavat vaikeuttaa sovittelun levittämistä kouluun.

Sovittelun onnistumiseen vaikuttavat myös nuorisokulttuuriset tekijät. Eräs tällainen tekijä on nuorten näkemys siitä, ettei toisten nuorten asioita saa levittää muiden nuorten tietoon. Koetaan helposti, ettei aikuisille saa kertoa asioita, koska se olisi muiden nuorten aseman heikentämistä. Tämä nuorisokulttuurinen, aikuisille asioista kertomista koskeva normi on myös sidoksissa tietoon vertaissovittelun käytänteistä. Mikäli vertaissovittelua ei tunneta, saatetaan siihen liittää merkityksiä, jotka eivät kuulu sovittelun luonteeseen. Oppilaiden mainitsemana esimerkkinä on syyllisten hakeminen.

Toiminnan kehittämisessä eräänä haasteena on miettiä, millä tavoin nykyistä mallia saadaan kehitettyä siten, että nuorille muotoutuu haluttu kuva vertaissovittelusta. Eräänä tähän pääsemisen keinona voisi olla vertaistiedottaminen, jossa muut nuoret kertoisivat toisille nuorille, miten sovittelu toimii. Tässä voidaan hyödyntää sekä perinteisiä että uusia viestinnän kanavia. Haaste on sekä koulutason että myös valtakunnan tason asia. Luomalla nuorten näköistä tiedotusta yhdessä nuorten kanssa luodaan mahdollisuuksia saada toisten nuorten näkemyksiä sovittelusta esiin, jolloin erilaiset nuorten kertomat väritetyt tarinat saavat vastapainoa. Vertaissovittelua koskevien hankkeen resurssien puitteissa kannattane miettiä, millä tavalla tuetaan nuorten vertaistiedottamista esimerkiksi luomalla verkkoon erilaisia kanavia ja koordinoimalla jo olemassaolevaa materiaalintuotantoa siten, että eri kouluilla olisi mahdollisuus hyödyntää toisten tekemää materiaalia, kuten esimerkiksi sovittelijaoppilaiden tekemiä videoita.



Sovittelu nuorten ja aikuisten maailman välimaastossa

”Eräs opettaja sattui paikalle ja päätti, että poikien olisi hyvä käydä sovittelussa.”
Elämymenetelmäaineisto, osio 2, vastaus 10.

Vertaissovitteluja tehdään jatkuvasti, ja ne tuottavat hyviä tuloksia, joihin ollaan tyytyväisiä. Toisaalta varsinkin yläkoulussa sovittelijaoppilaat toivoisivat enemmän sovittelutapauksia. Tämä toive perustuu paitsi heidän halulleen pitää yllä sovittelijantaitojaan, myös heidän ajatukseensa siitä, että sovittelun keinoin koulun sosiaalista toimintaa voitaisiin kehittää.

Selkeänä vaikuttavana tekijänä vertaissovittelujen määrään on se, että sovittelupyynnöt ovat lähes kokonaan opettajien laatimia. Lisäksi sovittelupyynnöt kasautuvat samoille opettajille. Sovittelupyynnöiden ollessa opettajien tekemiä korostuvat sellaiset seikat, mitkä opettajille tulevat näkyviin ja näkyviin tullessaan tulevat tulkituiksi tilanteina, jotka potentiaalisesti aiheuttavat mielipahaa.

Sovittelupyynnöiden aikuisvaltaisuutta voidaan lähteä purkamaan tarkastelemalla sukupolvien välistä vuorovaikutusta. Koulussa olevien aikuisten ja nuorten välisiä suhteita rakenteistaa valtaepätasapaino. Koulukriittisissä puheenvuoroissa kiinnitetään huomiota koulun tarkkailevaan, valvovaan, arvioivaan ja luokittelevaan tehtävään, jolloin koulussa olevien ihmisten saattaa olla hankala kehittää läheisiä suhteita. Näistä mahdollisista esteistä huolimatta sukupolvien välisen vuorovaikutuksen kehittäminen on nähty keskeiseksi kehityshaasteeksi, kun koulujen toimintaa pyritään rakentamaan paitsi viihtyisäksi, myös turvalliseksi. (Ks. Kiilakoski 2009, 56–57.)

Sovittelijaoppilaiden haastatteluista käy ilmi, että oppilaat kokevat olevansa eri mieltä opettajien kanssa siitä, mitkä asiat ovat ratkaistavissa vertaissovittelun avulla. Erimielisyyttä vallitsee myös siitä, tulevatko kaikki asiat ratkaistuiksi tai edes huomatuiksi.

Koulun huomio keskittyy siihen, mikä voidaan nähdä. Kurinpidon kohteeksi valikoidutaan helposti, mikäli toiminta on luonteeltaan sellaista, että se on näkyvää opettajille. Näin tietyt konfliktien muodot päätyvät toisia paremmin opettajien tietoisuuteen. Se mikä näkyy, huomataan helpommin. Kun asia huomataan, on siihen helpompi puuttua. Toisaalta ongelmana on myös kyetä erottamaan, mitkä asiat ovat nuorisokulttuurista hauskanpitoa, mitkä kiusaamista. Tehtävä ei ole helppo. Sovittelijaoppilaiden haastatteluissa korostuu, etteivät kaikki opettajat puutu konflikteihin, koska niiden katsotaan kuuluvan normaaliin koulussa toimimisen kehykseen. Opettajilla ei ole kykyä erottaa, mikä on leikkiä ja mikä on toiselle nuorelle harmia aiheuttavaa käytöstä.

Nuori 1. ”Siinä on varmaan kans se, että jotkut opettajat ei silleen tai ne vähän väheksyy ehkä sitä sillä lailla että tuo on nyt vähän tuota, ei ne nyt tosissaan ota, vähän nälväsee, ei tuo nyt niin paha oo. Ja näin.”

Nuori 2. ”Niin, ja tuo on aina ollut tuommonen, ettei tuosta mittään haittaa oo, tuo on ihan normaalia.”

(Haastattelu oppilaat 1.)

Oppilaat myös kytkevät sen erottamisen, onko kyseessä harmiton pilanteko vai konflikti siihen, kuinka läheiset välit opettajilla on oppilaisiin. Mitä läheisemmät välit ovat, sitä enemmän luotetaan oppilaiden kykyyn ratkaista konfliktit. Oppilaiden vastauksissa korostuu myös uskallus ja rohkeus: mitä lähempänä opettaja on oppilaiden maailmaa, sitä enemmän hän voi luottaa siihen, että ymmärtää tilanteet oikein. Toisaalta hän voi myös luottaa siihen, että hänen asemansa kestää sovittelupyynnöiden tekemisen.



Nuori 1. ”Mm. justiin jotkut opettajat on silleen paremmissa väleissä oppilaiden kanssa ja ne uskaltaa siksi tehdä niitä sovittelupyynnöjä. Jotku taas ei oo missään oikein tekemisissä oppilaiden kanssa, ei niinku juttele välitunteilla, niinku tunneilla vaan kävis. Tavallaan ottaa niinku että minä vaan opetan täällä, ettei muut asiat mulle kuulu.”

(Haastattelu oppilaat 1.)

Koululaitostutkimuksissa on havaittu, että osaa koulun ongelmista ei saada ratkaistua, koska koulussa toimivat aikuiset eivät ota niitä vakavasti. Aineiston mukaan osasyynä sovittelupyynnöjen vähäisyyteen on se, että edes selkeimpiin tapauksiin ei välttämättä puututa. Oppilaiden mukaan varsin näkyvätkin tapahtumat luokassa voidaan joko olla huomaamatta tai ne voidaan tulkita vain leikinteoksi. Äärimmäisenä esimerkkinä oppilaat mainitsevat tavaroiden heittämissä luokan ikkunasta silloin, kun opettaja on tilanteessa läsnä.

Nuori 2. ”Rakkaudesta se hevonen potkii on tunnetuin lause, millä opettajat kuittaa, vaikka se on niinku tappelu.”

Nuori 1. ”Heitellään ikkunoista niinku toisten tavaroita vaikka.”

Nuori 2. ”Se on tullu muotiin vasta nyt.”

Nuori 3. ”Ne on vaan oho, sinne meni taas yks lippis.”

Nuori 2. ”Opettajien tehtävä on vaan saada se tunti loppumaan jossain vaiheessa kunnolla.”

(Haastattelu oppilaat 3.)

Oppilaiden haastatteluista käy ilmi, että sovitteluun lähettämisen mielletään olevan opettajien tehtävä. Ainakin yläkoulussa näyttää olevan voimassa nuorisokulttuurinen koodi, joka kieltää nuorilta sovittelupyynnöiden tekemisen. Sovittelupyynnöiden tekeminen jääkin koulun aikuisväestön, lähinnä opettajien huoleksi. Edellä on tuotu esiin, etteivät kaikki opettajat täytä sovittelupyynnöjä, vaan pyrkivät ratkaisemaan konfliktit muilla tavoin. Sovittelupyynnöiden määrään näyttäisi siis vaikuttavan yhtäältä opettajien asenne, jolloin kaikki sovitteluun soveliaat tapahtumat eivät sinne päädy. Toisaalta kaikki tapahtumat eivät tule ilmi, koska ne opitaan kätkemään opettajilta.

Nuorten antamat kulttuuriset merkitykset ovat keskeisiä kaikessa koulun konfliktien ratkaisujen kasvatuksellisessa vastaanotossa. Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa todettiin, että kuva kiusaajista epäsuosittuina ja sosiaalisesti rajoittuneina reppanoina ei vastaa tutkijoiden kohtaamaa todellisuutta. Sen sijaan kiusaajia pidettiin suosittuina vertaistensa joukossa. Tutkittavan koulun kaksi suosituinta oppilasta olivat kiusaajia. Tutkijat näkevät tämän suurena haasteena, kun kouluissa halutaan murtaa kiusaamisen kulttuuria. Eräs ongelma, miksi asiat eivät tule ilmi, on tämän tutkimuksen mukaan se, että suosittujen oppilaiden harjoittamaa kiusaamista ei haluta paljastaa. (Thunfors & Cornell 2008.)

Kouluväkivaltatutkimuksissa puhutaan hiljaisuuden koodista, jolla viitataan siihen, millaisia oppilaiden ja koulun aikuisväestön välit ovat. Mikäli hiljaisuuden koodi on vallalla, koetaan, ettei aikuisille voida levittää nuorten asioita. Yhdysvaltain koulusurmia tutkinut FBI-agentti Mary Ellen O’Toole kuvaa hiljaisuuden koodia erääksi tekijäksi, joka mahdollistaa sen, että koulussa tapahtuu epätoivottavia, äärimmäisiäkin tekoja. Hänen mukaansa koodi ilmenee siten, että vain harvat tuntevat, että voivat turvallisesti kertoa opettajille tai hallintohenkilökunnalle, että he kokevat jonkun oppilaan käytöksen tai asenteen uhkaavaksi. Tämän lisäksi oppilaiden ja henkilökunnan välillä ei ole riittävästi luottamusta. (O’Toole 2000, 23.) Vaikka hiljaisuuden koodi on käsitteenä kehitelty selittämään, miksi kouluampujat eivät tule ilmi riittävän ajoissa, on sama ilmiö havaittu muissakin tutkimuksissa.

Hiljaisuuden koodi viittaa oppilaiden keskuudessa vallitsevaan omaan normistoon, joka kieltää toisten nuorten asioiden saattamisen aikuisten tietoon. Tämä normisto saattaa elää oppilassukupolvelta toiselle. Normien rikkomisesta saattaa seurata sanktioita, kuten eristämistä. ”Jos sinä kerrot, sinä joudut epäsuosituksi”, kuvaa eräs haastateltava (Haastattelu oppilaat 3) vastausta kysymykseen, miksi



oppilaat eivät tee sovittelupyynnöitä. Päivi Hamarus on omassa tutkimuksessaan havainnut koodin olemassaolon – vaikkakin hän kutsuu sitä oppilaskulttuuriseksi kiusaamiseen puuttumattomuuden normiksi. Hänen mukaansa rangaistuksena aikuisille kertomisesta saattaa olla eristäminen oppilasryhmästä. (Hamarus 2006, 126–127.) Koulussa, joka on tilana ladattu täyteen vertaisryhmän jäseniä ja jossa on paljon nuorisokulttuurisia tekijöitä, ryhmästä eristäminen on tehokas keino aiheuttaa harmia. On hankalaa olla yksin tilassa, jossa toimii satoja muita ihmisiä.

Koodin olemassaolo tunnustetaan myös haastatteluissa, ja sen katsotaan vaikuttavan siihen, millaisia mahdollisuuksia sovittelulla on osana nuorten omaa kulttuuria. Koodin olemassaolo näyttää itsestään-selvältä. Se on nuorten elämismaailman sosiaalinen rakenne, jolla on pysyvyyttä ja jota ei ole erikseen ääneen sovittu, mutta joka vaikuttaa nuorten asenteisiin.

”Se on nytten vähän niinku täälläpäin ainaki silleen, että asiat kannattaa pittää omana tietonaan ja että ei kannata niinku toisten asioita levitellä näin. Se on vähän se, just se vasikoiminen, vaikka eihän siellä mittään syyllisiä etitäkään.”

(Haastattelu oppilaat 1.)

Jos hiljaisuuden koodi on voimassa, ei toisten nuorten asioita viedä eteenpäin. Näin osa konflikteista jää ratkaisematta. Vaihtoehtona on joko yrittää muuttaa koko koulun kulttuuria tietoisin opetussuunnitelmallisin ratkaisuin tai pyrkiä siihen, että opettajat tuovat tapaukset mahdollisimman kattavasti sovitteluun. Nykytilanne on sellainen, etteivät kaikki opettajat lähetä tapahtumia sovitteluun. Kysymys on nuorten näkökulmasta pitkälti nuorisokulttuurisesta merkityksenannosta eli siitä, kenen omaisuudeksi verso koetaan. Narratiivisessa aineistossa käy ilmi, että verso koetaan pitkälti opettajien asiana ja että sinne määrätään tai joudutaan.

Kyseessä on näkyvän ja näkymättömän välinen tanssikilpailu. Jos oppilaat eivät kerro toistensa asioista, vain ne asiat, jotka tulevat näkyviin, voidaan viedä sovitteluun. Nuorten kouluissa oppiviin käyttäytymismalleihin kuuluu taito kätkeä asioita aikuisilta. Tämä voi ilmetä hakeutumisenä paikkoihin, joihin aikuisten valvova katse ei ulotu. Toisaalta se voi olla myös taitoa esittää kiusaamista leikinä, vain pilantekona, jolloin aikuisten on hankala päästä käsiksi siihen, millaiset asiat ovat totisinta kiusantekoa ja mikä vain osa koulupäivän paineiden purkamista, hauskaa hevosenleikkiä.

Haasteena olisikin saada vertaissovittelu myös nuorten itsensä pariin asiaksi, joka koetaan nuorten omaisuudeksi eikä osaksi koulun virallista koulunpitoa. Näyttää siltä, ettei vertaissovittelun olemassaolo ole toistaiseksi vähentänyt nuorisokulttuurista vaikenemisen kulttuuria. On opettajien tehtävä havaita tilanteet, jotka sovitteluun sopisivat.

Jos sovittelupyynnöt ovat opettajien varassa, sovitteluun päätyvät tapaukset, jotka ovat selkeämmin havaittavia. Usein poikien fyysiset riidat tulevat opettajille näkyviin tavalla, joka edellyttää reagointia. Tyttöjen väliset riidat, esimerkiksi poissulkemiset tai huhujen levittämiset, taas ovat hankalampia havaita. Mikäli oppilaat eivät kerro opettajille sovittelun tarpeista, esille tulevat ne asiat, jotka opettajat havaitsevat. Tämä taas saattaa tuottaa sen, että sovittelu jakautuu sukupuolen mukaan. Tutkittavalla yläkoululla tyttöjen soviteltavien riitojen määrä laskee sen mukaan, mitä korkeammalla luokka-asteella tytöt ovat. Poikien sovittelujen määrä taas pysyy verrattain samankaltaisena. Tämän voi tulkita tarkoittavan joko sitä, että tyttöjen riidat vähenevät merkittävästi tai sitä, että ne muuttavat muotoaan sellaiseksi, että ne on helpompi kätkeä opettajilta ja näin ollen ne tulevat vähemmän helposti esille.



VERTAISOVITTELUN ONNISTUMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Vertaissovittelu on eräs mahdollisuus tuoda kouluun konfliktinratkaisumenetelmä, jossa osapuolet itse saavat kertoa näkemyksensä ja jonka avulla he pystyvät itse sopimaan kiistansa. Vertaissovittelun onnistumiseen vaikuttavat monet tekijät. Onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan jaotella opettajakulttuuriin tekijöihin, nuorisokulttuuriin tekijöihin sekä toisaalta koko koulun toimintakulttuuriin liittyviin tekijöihin.

Opettajakulttuuri

Tutkittavissa kouluissa on selkeä jako niihin opettajiin, jotka ovat ottaneet sovittelun keinovalikoimaansa ja niihin, jotka pyrkivät ratkaisemaan konfliktit muilla tavoilla. Konkreettisimmillaan tämä jako tulee näkyville tarkastelemalla tehtyjä sovittelupyynnöitä. Näistä ilmenee, että on joukko opettajia, jotka eivät lähetä oppilaita vertaissovitteluun sekä joukko opettajia, jotka tekevät aktiivisesti vertaisovittelupyynnöitä. Eräs vertaissovittelun laajuuteen vaikuttava tekijä onkin selkeästi opettajakulttuuri ja yksittäisten opettajien halu ottaa vertaissovittelua käyttöön. Kouluihin ei ole muodostunut erilaisista tietoisuista ja koulutuksellisista interventioista huolimatta yhteistä toimintakulttuuria, jonka kaikki opettajat jakavat.

Belinda Hopkinsin (2003, 167–170) mukaan koko koulun toiminnan muuttaminen restoratiiviseksi edellyttää, että koko kouluyhteisö on toiminnassa mukana ja että toimintatavat integroidaan osaksi koko koulun kulttuuria. Hän pitää tätä yhtenä merkittävänä tekijänä sille, että restoratiiviset projektit, jollaisiksi vertaissovittelukin luetaan, onnistuvat. Erityisen tärkeätä olisi hänen mukaansa saada koko opettajakunnan luottamus toimintaan. Hopkinsin toivomus koko koulun muuttumisesta restoratiivisuutta tukeväksi ei toistaiseksi ole toteutunut. Osa opettajista jatkaa edelleen perinteisten menetelmien käyttöä, kuten opettajajohtoista ratkaisua, jälki-istuntoa ja oppilaiden mukaan myös selän kääntämistä, kun konflikteja tulee esille.

Tutkimuskouluilla on järjestetty koulutuksia. Vertaissovittelusta on tiedotettu. Tämä ei ole kuitenkaan tarkoittanut sitä, että kaikki opettajat olisivat siirtyneet käyttämään vertaissovittelua. Tämä kertonee osaltaan siitä, että opettajakulttuuri on edelleen varsin individualistinen. Opettajakulttuureja tutkinut Andy Hargreaves on laatinut opettajakulttuurin typologian, jossa hän jakaa kulttuurit neljään eri luokkaan. Opettajakulttuurin yleisimpänä muotona hän pitää individualistisia opettajakulttuureja, joissa yksittäisellä opettajalla on verrattain iso vastuu omasta toiminnastaan. Kollektiivisen opettajakulttuurin muotoja on kolme. Pakotetut yhteisölliset kulttuurit ovat kouluissa, joihin ulkoapäin on tuotu esimerkiksi tiimimalli, johon opettajat eivät mukaudu, mutta joka kuitenkin edellyttää jäseniään näyttelemään, että he työskentelevät tiiminä. Yhteisöllisiä opettajakulttuureja on niissä kouluissa, joissa aidosti toimitaan yhteisöllisesti. Hargreavesin jo ikääntyneen arvion mukaan tällaisia kouluja on harvassa. Viimeisenä opettajakulttuurin muotona hän mainitsee balkanisoituneet opettajakulttuurit. Tällä



hän viittaa opettajakulttuureihin, joissa koulu on pirstoutunut pieniin yhteisöihin. Näissä on aidosti yhteisöllistä toimintaa, mutta tämä ei heijastu koko koulun tasolla. (Hargreaves 2000.)

Yksittäisen opettajakulttuurin muoto määrittää myös sitä, millä tavoin vertaissovittelu otetaan vastaan. Jo Snellmanin ajoista lähtien Suomessa on korostettu koulun autonomiaa eräänä koulukeskustelun juonteena. On haluttu huolehtia siitä, että yksittäisillä opettajilla on riittävästi itsenäisyyttä, että he voivat tehdä työnsä tavalla, joka vastaa heidän omaa sivistyksellistä näkemystään ja moraalitajuaan. Mikäli opettajakulttuuri on individualistinen, on hankala viedä läpi koko koulua koskettavia hankkeita. Toisaalta toimintatapojen muuttaminen on myös identiteetti-projekti: muuttamalla toimintatapojaan opettaja luo uusiksi kuvaa siitä, millainen hän on opettajapersoonallisuutena, millaista hyvä opetus on sekä myös millaisia yhteisöjä hän haluaa olla rakentamassa.

Opettajakulttuuria säätelevät paitsi julkilausutut kasvatustavoitteet, myös julkilausumattomat normit, jotka nojaavat perinteen myötä tulkittuun tapaan hyvästä opettamisesta. Nämä liittyvät monin tavoin siihen, millä tavoin opettajan toiminta näkyy ulkopuolelle. Normit voivat olla varsin pysyviä. Vertaissovittelun pitkäaikainen käyttäminen koulussa ei ole muuttanut kaikkia kulttuurisia käytänteitä. Osa näistä käytänteistä vaikuttaa edelleen joidenkin opettajien toimintaan.

”Meillä on läsnä vielä se kulttuuri, että hyvän opettajan luokassa ei ole niitä ongelmia.”
(Haastattelu henkilökunta 3.)

Koulun muuttaminen ei onnistu, mikäli opettajat eivät sitoudu muutokseen. Ivor Goodson korostaa, että opettajan ammattikuvan täytyy olla yhteensopiva hänen elämänsähistoriansa, elämäntilanteensa, koulutuksensa ja persoonallisuutensa kanssa. Nämä tekijät vaikuttavat siihen, millainen päivittäinen työskentely-ympäristö kouluissa on. Hän vertaa opettajien muuttamista herkkien ekologisten ympäristöjen muuttamiseen. Pienelläkin muutoksella voi olla isoja vaikutuksia. Koulun muuttaminen on yhteydessä siellä toimivien opettajien persoonallisuuden muutokseen. (Goodson 2003, 74–75.) Goodsonin kuvaus osoittaa, että koulun muuttaminen ei ole helppo tehtävä, koska se on sidoksissa opettajien ammattikuvaan ja sitä myötä kuvaan itsestään. Kirjallisuudessa luodaan kuva restoratiivisen ajattelun omaksumisesta isona muutoksena koko koulun toiminnassa. Tämän luokan kokemuutokset ovat isoja organisatorisia muutoksia, jotka etenevät hitaasti juuri sen takia, että ne ovat sidoksissa ihmisten kuvaan itsestään ihmisenä ja ammattilaisena.

Opettajan näkökulmasta vertaissovitteluun siirtymistä voidaan hahmottaa laajana kulttuurisena muutoksena esimerkiksi seuraavien siirtymien kautta:

- 1) Konfliktien tunnustaminen – meidän koulussamme voi olla konflikteja.
- 2) Konfliktien huomaaminen – osaan lukea konflikteja, pystyn erottamaan leikin konfliktista, ymmärrän nuorten vuorovaikutusta.
- 3) Konfliktien ratkaiseminen – pyritään ratkomaan konflikteja.
- 4) Sovittelun kulttuuriin siirtyminen – nähdään vertaissovittelu varteenotettavana vaihtoehtona konfliktien selvittämiseksi.

Yllä oleva kehikko on tarkoitettu analyttiseksi työkaluksi, jonka on määrä ilmentää, miten konflikteihin suhtaudutaan ja millaisina ne nähdään. Kehikko on laadittu sovittelun näkökulmasta. Kohdassa 4 voitaisiin tietysti käyttää muitakin konfliktinratkaisumenetelmiä, jotka korostavat yhteisöllistä ja ratkaisukeskeistä otetta. Kuten edellä olevista vaiheista käy ilmi, siirtyminen sovitteluun täysteholla käyttäväksi kouluksi edellyttää laajoja kulttuurisia muutoksia. Se vaatii yhdessä toimimista ja jaetun arvopohjan.

Vertaissovitteluhankkeen toiminta rakentuu mallille, jossa koulutetaan opettajia, jotka sen jälkeen vievät asian koko koulun tietoon. Näin ollen sovitteluhankkeella ei ole juurikaan mahdollisuuksia



vaikuttaa siihen, millä tavalla koulun opettajakulttuuri ottaa vertaissovittelun idean vastaan. Koulun muuttaminen on hankala edellä kuvatuista syistä. Se on iso tehtävä, joka vaatii tuekseen paitsi innostusta, myös hallinnollisia rakenteita. Vertaissovitteluhankkeen resurssit ovat siksi pienet, ettei ole realistista vaatia tukea koulukulttuuriseen muutokseen. Lähinnä muutoksen edellytyksiä voisi luoda tekemällä yhteistyötä opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelukoulujen kanssa, jotta konfliktinratkaisumenetelmiin pystytään tutustumaan jo työn peruskoulutuksen aikana.

Voitaisiin ajatella, että koko koulukulttuurin muuttamisen sijaan tavoitteeksi asetetaan joidenkin opettajien innostaminen ja tukeminen toimimaan siten, että heidän on helppo tehdä työtään. Koko koulun toimintaan voi vaikuttaa vain, mikäli opettajakulttuurin muoto on valmiiksi kollegiaalinen. Jos opettajakulttuurin muotona on yksilöllisyys, voi yksittäinen opettaja ratkaista oman suhteensa konfliktinratkaisuun siten, että hän ei tee sovittelupyynnöitä ja pyrkii ratkomaan kiistat muilla tavoin. Ilmeisesti tutkimuskoulujen opettajakulttuurissa on piirteitä, jotka tukevat sitä, että kukin opettaja ratkaisee itsenäisesti, käyttääkö vertaissovittelua vai ei.

Yhtenä ongelmana nousee esiin, että vertaissovittelu on pitkälti yksittäisten opettajien innostuksen ja jaksamisen varassa. Koulun työnjaossa heille jakautuu vertaissovittelun kannattelun rooli. Tässä toiminnassa on kuormittumisen ja väsymisen riskejä. Yhtenä kehitysehdotuksena voisikin miettiä, millä tavoin vertaissovitteluopettajien verkottumista voisi edistää. Koulun muuttamistutkimuksen grand old man Michael Fullan toteaa yhdessä Christopher Chapmanin kanssa, että koulun muuttamisessa voitaisiin nykyistä selvemmin luoda eri koulujen välisiä verkostoja. Heidän mukaansa keskeistä on lisätä ihmisten toimintakompetenssia lisäämällä ihmisten tietoa, resursseja, motivaatiota ja taitoja. Tämän ohella he nostavat esiin oman toiminnan alueen laajentamisen, jotta yksittäisillä toimijoilla olisi mahdollisuus toimia omaa, kapeaa aluetta laajemmalle. Toiminnan laajentaminen tuottaa ideoita ja näkökulmia. He korostavat, että kun riittävän monet ihmiset laajentavat omaa toimintakenttäänsä, voidaan muuttaa paremmaksi sitä ympäristöä, missä toimitaan. (Chapman & Fullan 2007.) Vertaissovittelun jatkokoulutuksissa voitaisiin siis tiedon ja motivaation tukemisen lisäksi lähteä tietoisesti rakentamaan erilaisia tukiverkostoja.

Nuorisokulttuuri: ”tytöt joutuivat sovitteluun”

Päivi Hamaruksen mukaan oppilaat kohtaavat koulussa kaksi keskenään ristiriitaista normijärjestelmää. Yhtäältä oppilaat kohtaavat koulun viralliset normit, jotka on kirjoitettu esimerkiksi koulun järjestyssääntöihin. Viralliset normit, joita koulun oppilaat eivät välttämättä tiedä tai muista, kohtaavat päivittäisessä kanssakäymisessä vertaisryhmässä muodostuvia epävirallisia normeja. Näiden kahden asian yhteentörmäessä oppilaiden oma nuorisokulttuurinen normisto on usein voimakkaampi: oppilaiden oma kulttuuri säätelee keskeisesti niitä ehtoja, joiden puitteissa koulun konfliktienhallinta mahdollistuu. (Hamarus 2006, 120–127.) Tämän takia myös vertaissovittelun onnistumiseen vaikuttaa se, millä tavoin nuorisokulttuurinen normisto asettaa puitteita sovittelulle.

Koulussa olevat nuorisokulttuurit säätelevät osaltaan, miten koulun asioihin suhtaudutaan. Eräs sovitteluun vaikuttava tekijä on, että sovittelupyynnöt tehdään aikuisvetoisesti, lähinnä opettajien toimesta. Nuorten normisto näyttää kieltävän sen, että asiat tuodaan aikuisten tietoon sovittelupyynnön muodossa. Nuoret toteuttavat normia, jossa toisten nuorten asioista kertominen koetaan rikkomukseksi. Toisten toimintaan ei haluta puuttua, vaikka sitä ei itse hyväksyttäisikään.

”Sitte ku niinku onkohan oppilaatkaan koskaan laittanu asioita sovitteluun omatoimisesti silleen ja vaikka on nähnykki, joku tuntemattomampi henkilö nähny että just syrjitään, ei siihen mennä välliin ollenkaan. Annetaan vaan olla ja aatellaan ettei tuo kuulu minulle.”

(Haastattelu oppilaat 1.)



Sovitteluun meneminen on vapaaehtoista. Sovittelun ideologiassa on keskeistä erottaa sovittelu rankaisumenettelystä ja korostaa, että sovittelun myötä syntyvät sopimukset ovat osapuolten keino saada konflikti takaisin itselleen, omaan ratkaisuvältaansa. Oppilaiden haastatteluissa tuodaan toisaalta esiin, että sovittelu saatetaan kokea rangaistuksena. Myös diskursiivisella tasolla sovitteluun liitetään erilaisia pakkoja puhumalla esimerkiksi sovitteluun joutumisesta. Myös sovittelijaoppilaat käyttävät tätä ilmausta.

Restoratiivisia prosesseja tutkinut tutkijaryhmä korostaa, että vaikka korjaavan oikeuden teoriaan kuuluu lähtökohtaisesti rangaistuksen välttäminen, on osoitettavissa tapauksia, joissa sekä uhrit että tekijät kokevat toiminnan rangaistuksena. Heidän mukaansa ihmisten kokemusta tulee pitää kyseenalaistamattomana lähtökohtana. Jos ihmiset kokevat jonkin rangaistukseksi, tulee heidän mukaansa asiaa lähestyä kysyen miten tällainen kokemus voidaan jatkossa välttää. Vaikka prosessin suunnittelijoilla olisikin vahva suunnitelma rangaistuksen välttämiseksi, saattaa prosessiin osallistuvien kokemus poiketa tästä paljonkin. (Umbreit ym. 2007, 37.) Haastateltavien sovittelijaoppilaiden mukaan koulun oppilaat saattavat mieltää sovittelun rangaistuksena. Siihen joudutaan tai määrätään.

Sovittelijaoppilaiden näkemyksenä on, että tiedottaminen saattaisi lisätä tietoisuutta sovittelun päämääristä ja ohjata oppilaiden näkemyksiä lähemmäs sovittelun periaatteita. Toisaalta yhtenä rangaistuksen tuntua lisäävänä tekijänä on, että sovittelut tapahtuvat välitunnilla. Tämän seurauksena sovitteluun menevä nuori ei pysty viettämään välituntiaan samalla tapaa kuin vertaisryhmänsä. Välitunnilla on keskeinen sijansa nuorten koulupäivässä: se on oppilaiden vapaata aikaa, jolloin voidaan olla vertaisryhmän parissa. Sovitteluun osallistuvilla ei ole mahdollista säätää itsenäisesti, miten he välituntinsa viettävät. Sovittelijaoppilaiden mukaan tämä koetaan rangaistuksena, jossa ihmiseltä anastetaan jotakin hänelle arvokasta.

Oppilaiden suhtautumista voi olla hankala muuttaa ja saada heidät ottamaan vertaissovittelu omakseen. Tämä edellyttäisi sitä, että sovittelu nähtäisiin osana nuorten maailmaa eikä aikuisten maailman jatkeena.

Oppilaiden normiston muuttaminen saattaa olla hankalaa, mutta tuskin sekään mahdotonta on. Aineistonkin valossa on osoituksia sellaisista tapauksista, joissa ilman muuta kerrottaisiin aiheesta opettajalle. Selkeänä poikkeuksena normista, jonka mukaan opettajille ei saa kertoa, on maininta mopoista. Aineistosta tulee esille mopojen keskeisyys varsinkin pojille. Mopoihin ei saa kajota, ne ovat omistajansa yksityinen alue. Pohjois-Suomessa etäisyydet ovat pitkiä ja julkiset kulkuneuvot usein hankalia. Mopo on näin ollen paitsi statussymboli, myös kulkupeli, jolla nuoret pääsevät harrastamaan, toistensa luokse tai jolla he voivat luoda omaa itsenäisyyttään. Aineistossa tuodaan esiin, että pojilla ratkaisevammattomana kiistanaiheena on mopojen tarveleminen. Tätä pidetään niin voimakkaana rikkomuksena nuorisokulttuurista normistoa kohtaan, että mopoja kohtaan tehtävä ilkivalta vietäisiin välittömästi opettajien tietoisuuteen. Mopokoodi ylittää hiljaisuuden koodin. Tätä ei taustoiteta pelko siitä, että leimautuisi kielijäksi, vasikaksi tai kantelijaksi, vaan rikkomus oikeuttaa saattamaan asian aikuisten tietoon. Haastatteluissa tuotiin esille, että mopojen tarveleminen rikkoo kirjoittamattomia sääntöjä.

Nuori 2. ”Se on tabu.”

”Millä tavalla tabu?”

Nuori 2. ”No onhan se nyt oma mopo.”

Nuori 1. ”Nii.”

”Siihen ei saa koskee?”

Nuori 2. ”En minä kyllä hyväksy, että toisen omaisuutta.”

Nuori 1. ”Ei oo mittään halapaa touhua.”



Nuori 2. ”Kyllä heti kertosin opettajalle että.”

Nuori 1. ”Varmasti.”

(Haastattelu oppilaat 7.)

Koulukulttuuri

Koulunpidon muodot ovat olleet hämmästyttävän stabiileja vuosisatojen saatossa. Koulun muutosta tutkinut Michael Fullan on korostanut, että eräs koulukulttuurin uudistamista hidastava tekijä on, että koulun keskeisenä tekijänä pidetään arvosanoja kunkin lukukauden lopulla. Tämä on keskeinen ohjaava tekijä siinä, millä tavoin koulun toimintaa johdetaan. Fullanin mukaan tulevaisuuden menestyksenkäs ohjaaminen edellyttää, että koulua johtavat henkilöt kykenevät murtamaan tämän suhtautumistavan. (Fullan 2006.) Kaikki koulua uudistavat toimet mukaan lukien vertaissovittelu joutuvat sopeutumaan tilanteeseen, jossa keskeiset koulunkäynnin ulottuvuudet mielletään tiedollisten tekijöiden valossa.

Keskittyminen tiedolliseen ainekseen näkyy yleisen tason koulutuspoliittisen keskustelun ohella myös koulun arkisissa mikrotason käytänteissä. Elina Lahelman tutkimusten mukaan opettajat jakavat koulun yleisten kasvatustavoitteiden merkityksen, mutta kokevat, että koulun säädelyssä aikajärjestyksessä ei ole tarpeeksi aikaa käydä keskustelua kasvatuksen keskeisistä sisällöistä. Kasvatuksellisia keskustelua käydään, kun tapahtuu jotakin odottamatonta, joka häiritsee opetusta. (Lahelma 2004, 15.) Toisin ilmaisten koulun kehyksessä on vähän aikaa sellaisille kasvatuksellisille toimenpiteille, jotka rikkovat koulun eri oppiaineisiin ja näiden taustalla vaikuttaviin yliopistollisiin disiplinaariin perustuvaa järjestystä.

Jos koulun toimintaa oppituntien aikana on hankala muuttaa, koska tiedollisia ja arvioitavia elementtejä korostetaan, voi painopistettä silti suunnata koulun sosiaaliseen kehukseen ja siihen toimintaan, joka tapahtuu välituntien, ruokatuntien ja muiden aikana. Kouluun voi olla hankala mukauttaa konfliktinhallinnan opetusta, ellei mikään oppiaine varsinaisesti ota sitä omakseen. Koulun käytännön organisoimisessa voidaan silti tuoda vertaissovittelun kautta näkökulma siihen, miten konflikteja ratkaistaan ja pyrkiä tätä kautta vaikuttamaan ilmapiiriin. Tämän toiminnan arvon näkyväksi tekeminen on oma haasteensa.

Koulukulttuuri tulee näkyväksi koulun ilmapiirinä. Tohtori Jyrki Huuskon mukaan koulun ilmapiiri heijastelee koulukulttuuria ja ilmentää sitä, millainen koulu on. Se tuntuu ikään kuin luissa ja ytimissä ja vaikuttaa voimakkaasti aikuisten ja nuorten toimintamahdollisuuksiin koulussa. (Huusko 1999, 31.) Vertaissovittelun haasteena olisikin luoda sovittelusta koulukulttuurin leimallinen osa, joka näkyy koulun jäsenten suhtautumisessa konflikteihin. Tämä on vaativa prosessi, sillä koulun toiminta rakentuu koulun traditionaalisen toiminnan pohjalle. Jos kriitikot ovat oikeassa, koulua on määrittänyt hierarkkinen jako opettajiin, joilla on valtaa, ja oppilaisiin, joilla sitä ei ole. Tämän kulttuurin muuntuminen sellaiseksi, että oppilaat nähtäisiin aidosti subjekteina, jotka ratkaisevat oman ongelmansa, on hidasta ja asteittaista. Yksittäisten koulujen muuntumisen ohella voidaan korostaa opettajien koulutusta sekä kansallisia koulutuspoliittisia toimia, joilla toiminta saataisiin paremmin vakiinnutettua. (Ks. Varnham 2005, 99.)



YHTEENVETO

Tutkimuksen tulokset voidaan karkeasti jaotella kuuteen tulokseen sekä viiteen suositukseen.

1. Haastatteluissa korostuu, että hankkeessa valittu toimintamuoto soveltuu kouluille. Verrattain lyhyt koulutus mahdollistaa osallistumisen koulutukseen ja tarjoaa riittävät eväät, jotta koululla voidaan lähteä etenemään.
2. Toiminnan käynnistämisessä ja sen jatkuvuuden turvaamisessa yksittäisten opettajien tai kuraattorien innostus ja sitoutuminen on tärkeää. Yksilöiden sitoutuessa toimintaan saadaan käytäntöjä vakiinnutettua ja pidettyä niitä yllä, vaikka kaikki opettajat eivät sovittelua ottaisiikaan käyttöön.
3. Sovittelua käytetään konfliktinratkaisumenetelmänä. Se tuottaa sekä oppilaiden että henkilökunnan mielestä hyviä tuloksia. Merkittävä osuus sovitteluista päättyy sopimukseen. Seurannoista ilmenee, että sopimukset pitävät lähes sataprosenttisesti. Kouluilla on soviteltu isojaakin konflikteja, mutta valtaosin sovittelua hyödynnetään pienten konfliktien ratkaisussa. Sovitteluun vieminen tapahtuu aikuisvetoisesti: sovittelupyynnöjä tehdään, kun konfliktit tulevat aikuisten tietoon.
4. Sovittelu mielletään osaksi koulun osallisuutta edistäviä rakenteita. Osallisuutta sovittelun rakentajana ei tarkastella yksittäisenä toimintamuotona, vaan sovittelu mielletään osaksi verkostoa, jonka myötä koulukulttuuria kehitetään osallistavaan suuntaan.
5. Sovittelu tuottaa yksilötasolla oppimista siitä, millä tavoin konflikteja ratkaistaan sekä osoittaa kuuntelemisen tärkeyttä. Tästä oppimisesta hyötyvät merkittävästi eniten ne oppilaat, joilla on omakohtaisia kokemuksia sovittelusta. Tähän joukkoon kuuluvat sovittelijoiksi koulutetut oppilaat sekä he, joiden konflikteja on soviteltu. Oppilaat, joilla ei ole omakohtaista kokemusta sovittelusta, saavat vähemmän kokemuksia konstruktivisesta konfliktinhallinnasta.
6. Sovittelun koulukulttuurisena muutoksena nousee esiin opettajien ja rehtorien vähentynyt puuttumisen tarve. Toisaalta sovittelun käyttöönotto ei ole muuttanut kaikkien opettajien näkemyksiä eikä heidän rankaisukäytänteitään. Koulun nuorisokulttuuriset tekijät saattavat myös vaikuttaa sovitteluun.

Suositukset ovat arviointia tehdessä tulleita kehitysehdotuksia tulevaisuudelle. Niitä laadittaessa on pyritty pitämään realistisesti mielessä, mitkä ovat hankkeen toimintamahdollisuudet.

- I Vertaistiedottaminen voisi olla eräs ratkaisu paitsi nuorisokulttuuriin vertaissovittelun esteisiin, myös tiedon välittämiseen niille oppilaille, joille ei muodostu omakohtaista kokemusta sovittelusta. Vertaistiedottamisen avulla voitaisiin saada sovittelusta nuorten kielistä tietoa toisille nuorille. Käytännössä tämä voi merkitä esimerkiksi materiaalipankin keräämistä, verkkosivujen luontia – ylipäätään nuorille tarjoutuvien roolien monipuolistamista.
- II Koulun muuttamista koskevassa kirjallisuudessa on nostettu esille verkostoitumisen tärkeys. Jatkokoulutusten yhteydessä voi miettiä, saataisiinko koululla toimivia vertaissovittelunohjaajia verkostoitumaan, minkä seurauksena ideat ja näkökulmat lisääntyisivät, mutta myös tunnetason kuormaa pystyisi jakamaan.
- III Vertaistiedottamisen ohella tulisi kehitellä työmuotoja, joiden avulla voitaisiin murtaa normia, jonka mukaan toisten nuorten asioita ei saateta aikuisten tietoon. Tieto sovittelusta voisi auttaa murtamaan tätä hiljaisuuden koodia.
- IV Koulutuksessa kannattanee ainakin jatkokoulutuksessa pohtia isojen ja pienten konfliktien ratkaisua. Käytäntö on osoittanut, että sovittelun keinoin voidaan ratkoa isojaakin konflikteja, mutta sitä käytetään lähinnä pienten konfliktien ratkaisuun.



- V Vertaissovittelun tehokkaamman käytön esteet liittyvät osin opettajakulttuuriin, jonka muuttaminen on hankala tehtävä. Sovittelu tulisikin tuoda mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osaksi opettajuuden muotoutumista, esimerkiksi tiivistämällä yhteyttä yliopistollisiin ja ammatillisiin opettajankoulutuslaitoksiin.



LÄHTEET

- Aaltonen, Sanna (2006) *Tytöt, pojat ja sukupuolinen häirintä*. Helsinki: Yliopistopaino & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 69.
- Atjonen, Päivi (2004) *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Kasvatusalan tutkimuksia 20. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Bartos, Otomar & Wehr Paul (2002) *Using Conflict Theory*. Port Chester, NY, USA: Cambridge University Press.
- Bickmore, Kathy (2002) Good Training is Not Enough: Research on Peer Mediation Program Implementation. *Social Alternatives* 21(1), 38.
- Braithwaite, John (2001) *Restorative Justice and Responsive Regulation*. Cary, NC, USA: Oxford University Press.
- Chapman, Christopher & Fullan, Michael (2007) Editorial. Collaboration and partnership for equitable improvement: towards a networked learning system? *School Leadership and Management* 27(3), 207–211.
- Cohen, Richard (2005) *Students Resolving Conflict: Peer Mediation in Schools*. Tucson, AZ: Good Year Books.
- Cremin, Hilary (2007) *Peer Mediation*. Buckingham, GBR: Open University Press.
- Drew, Julie & Lyons, William (2006) *Punishing Schools : Fear and Citizenship in American Public Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ellonen, Noora (2008) *Kasvuyhteisö nuoren turvana*. Tampere: Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 82.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2000) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Freire, Paulo (2004) *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Paradigm.
- Fullan, Michael (2006) The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change* 7(3), 113–122.
- Gellin, Maija (2007) Sovittelulla riidoista ratkaisuihin. Oppilaiden osallisuus voimavarana työrauhaa turvattaessa. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) (2007) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, 56–67.
- Goodson, Ivor (2003) *Professional Knowledge, Professional Lives*. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
- Gordon, Tuula (1999) Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) (2007) *Lasten ja nuorten kunta*. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, Opetushallitus, Nuorten osallisuushanke & Humanistinen ammattikorkeakoulu, Sarja A3.
- Hamarus, Päivi (2006) *Koulukiusaaminen ilmiönä*. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 288. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hamarus, Päivi (2008) *Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hanhivaara, Pirjo (2006) Maailmoja syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24(3), 29–37.
- Hargreaves, Andy (2000) *Changing Teachers, Changing Times*. New York, N.Y.: Teachers College Press.
- Hopkins, Belinda (2002) Restorative justice in schools. *Support for Learning* 17(3), 144–149.
- Hopkins, Belinda (2003) *Just Schools : A Whole School Approach to Restorative Justice*. Philadelphia, PA, USA: Jessica Kingsley Publishers.
- Huusko, Jyrki (1999) *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien habmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 49. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger & Dudley, Bruce & Acikgoz, Kamile (1994) Effects of Conflict Resolution Training on Elementary School Students. *The Journal of Social Psychology* 134(6), 803–817.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (1995) *Reducing School Violence Through Conflict Resolution*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2000) Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools. Teoksessa Peter K. Smith & Anthony D. Pellgrini (toim.) *Psychology of Education : Major Themes, Volume 4 : Social behaviour and the school peer group*. Lontoo: Falmer Press, 671–727.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2004) Implementing the ”Teaching Students To Be Peacemakers Program”. *Theory into Practice* 43(1), 68–79.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2005a) This Issue. *Theory into Practice* 44(4), 275–279.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2005b) Essential Components of Peace Education. *Theory into Practice* 44(4), 280–292.
- Keskisalo, Anne-Mari (2001) ”Puhu homo suomeel!” Suomalais- ja maahanmuuttajanuoret kansainvälisessä luokassa. Teoksessa Vesa Puuronen (toim.) *Valkoisen vallan läbetteiläät*. Tampere: Vastapaino, 173–207.
- Kiilakoski, Tomi (2007) Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) (2007) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, 8–20.



- Kiilakoski, Tomi (2009) *Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu 28. [Http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisu/viiltoja.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisu/viiltoja.pdf). (Viitattu 19.9.2009.)
- Lahelma, Elina (2004) Tolerance and Understanding? Students and Teachers Reflect on Differences at School. *Educational Research and Evaluation* 2004 10(1), 3–19.
- Laine, Kaarlo (2000) *Koulukuvia*. Jyväskylä: SoPhi.
- Lehtonen, Jukka (2003) *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisu 31.
- Liebmann, Marian (2007) *Restorative Justice : How it Works*. Lontoo, GBR: Jessica Kingsley Publishers.
- Määttä, Mirja & Kalliomaa-Puha, Laura (2006) Sopivaksi kasvattava yhteiskunta. Teoksessa Pekka Sulkunen (toim.) *Projektityhteiskunnan kääntöpuolia*. Helsinki: Gaudeamus, 179–193.
- Nation, Tim (2003) Creating a Culture of Peaceful School Communities. *International Journal for the Advancement of Counselling* 25(4), 309–315.
- Nussbaum, Martha C. (2006) *Frontiers of Justice*. Cambridge: Belknap Press.
- O’Toole, Mary Ellen (2000) *The School Shooter: A Threat Assessment Perspective*. Critical Incident Response Group & National Center for Analysis of Violent Crime. Quantico: FBI Academy.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8. 1998/628. [Http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628). (Viitattu 4.10.2009.)
- Peura, Juuso & Peltonen, Mikko & Kirves, Laura (2009) *Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Pohjola, Kirsi & Jokinen, Kimmo (2009) Media oppimisympäristönä ja haasteena kouluille. *Nuorisotutkimus* 27(1), 4–20.
- Raby, Rebecca (2008) Frustrated, Resigned, Outspoken: Student’s Engagement with School Rules and Some Implications for Participatory Citizenship. *The International Journal of Children’s Rights* 16, 77–98.
- Rasa, Risto (1992) *Tuhat purjetta. Kootut runot*. Helsinki: Otava.
- Rasku-Puttonen, Helena (2008) Oppilaiden osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa Marjatta Lairio & Hannu L.T. Heikkinen & Minna Penttilä (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 155–171. Rights in Education. *International Journal of Children’s Rights* 15 (2007), 147–164.
- Roberts, Marian (2007) *Developing the Craft of Mediation : Reflections on Theory and Practice*. Lontoo, GBR: Jessica Kingsley Publishers.
- Salmivalli, Christina & Poskiparta, Elisa (2007) Kiusaaminen. Teoksessa Matti Rimpelä & Anne-Marie Rigoff & Jorma Kuusela & Heidi Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa*. Opetushallitus & Stakes, 122–131.
- Schostak, John F. (2005) *Interviewing and Representation in Qualitative Research Projects*. Berkshire: McGrawHill Education.
- Simola, Hannu (1999) Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) (1999). *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 51–77.
- Smith, Anne B. (2007) Children and Young People’s Participation Rights in Education. *International Journal of Children’s Rights* 15 (2007) 147–164.
- Smith, Stephen W. & Daunic, Ann P. & Miller, David M. & Robinson, Rowand T. (2002) Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle Schools: Extending the Process and Outcome Knowledge Basis. *Journal of Social Psychology* 142(5), 567–586.
- Souto, Anne-Mari (2006) Arkipäivän rasismi ja osallistuva nuorisotutkimus monikulttuurisen koulun arjessa. Teoksessa Terhi-Anna Wilska & Jaana Lähteenmaa (toim.) *Kultainen nuoruus. Kurkistuksia nuorten hyvinvointiin ja sen tutkimiseen*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisusarja, 28–38. [Http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisu/kultainen_nuoruus.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisu/kultainen_nuoruus.pdf). (Viitattu 23.11.2009.)
- Thunfors, Peter & Cornell, Dewey (2008) The Popularity of Middle School Bullies. *Journal of School Violence* 7(1), 65–82.
- Umbreit, Mark S. & Coater, Robert B. & Vos, Betty (2007) Restorative Justice Dialogue: A Multi-Dimensional, Evidence-Based Practice Theory. *Contemporary Justice Review* 10(1), 23–41.
- Varnham, Sally (2005) Seeing things differently: restorative justice and school discipline. *Education and Law* 17(3), 87–104.
- Varto, Juha (2005) Koulun syytä etsimässä. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus?* Tampere: Vastapaino, 197–216.
- Vataja, Katri (2005) Arvioijan monet roolit ja mahdollisuudet arviointiprosessin hyödyntämisessä. *Hallinnon tutkimus* 24(3), 123–130.
- Vertaissovittelu. Sovittelumenetelmä kouluille. Koulun kansio (2009) Helsinki: Suomen Sovittelufoorumi ry.



- Virtanen, Petri (2005) Neljännän sukupolven evaluaation jälkeinen arviointitutkimus? *Hallinnon tutkimus* 24(1), 62–76.
- Warne, Ann (2003) Establishing Peer Mediation in a Special School Context. *Pastoral Care*. December, 27–33.
- Wearmouth, Janice & Mckinney, Rawiri & Glynn, Ted (2007) Restorative justice in Schools: a New Zealand Example. *Educational Research* 49(1), 37–49.



LIITE 1. ELÄYTYMISMENETELMÄAINEISTON TEHTÄVÄNANTO

Olen tekemässä tutkimusta vertaissovittelun vaikutuksesta kouluun. Tutkimuksen on tilannut Suomen sovittelufoorumi. Työnantajani on Nuorisotutkimusverkosto. Tutkimuksen aikana teen haastatteluja ja kerään aineistoa myös muulla tavalla. Tämän tarinallisen aineiston avulla pyrin hahmottamaan, mitä sovittelusta ajatellaan. Tutkimuksen raportoinnissa ei kerrota ihmisten nimiä eikä mitään tietoja, mistä koulun nimen voi päätellä.

Tomi Kiilakoski, [Tutkijan yhteystiedot]

Ryhmät 1 & 2:

1. Harrilla ja Timolla on tullut riitaa koulumatkalla. Molemmat ovat riidan jälkeen tyytymättömiä. He päättävät selvittää riidan keskenään. Riita selviää, ja molemmat ovat jälkeensä tyytyväisiä. Kuvittele, minkälaisesta riidasta oli kysymys ja kerro, miten asia selvitettiin.
2. Hanna ja Riitta ovat ajautuneet keskenään epäsopuun välitunnilla tapahtuneen kiistan vuoksi. Koulun henkilökunta huomaa asian ja tilannetta yritetään ratkoa. Hanna ja Riitta jäävät huonoihin väleihin. Kuvittele, minkälaisesta riidasta on kysymys ja kerro, miten sitä yritettiin ratkoa ja miksi tilanne jäi kaivelemaan.

Ryhmät 3 & 4:

3. Hannalla ja Riitalla on tullut riitaa internetissä. Molemmat ovat toisilleen vihaisia riidan jälkeen. He koettavat selvittää tapauksen keskenään, mutta epäonnistuvat. Kiistely jatkuu läpi lukuvuoden. Kuvittele, minkälaisesta riidasta oli kysymys ja kerro, miten asia yritettiin ratkoa.
4. Harri ja Timo ovat riidelleet jonkin aikaa. Tapahtumat huomataan ja asia viedään sovitteluun. Sovittelun tuloksena riita selviää. Molemmat ovat tyytyväisiä. Kuvittele, minkälaisesta riidasta on kysymys ja kerro, miten asia vietiin sovitteluun ja kerro, miten asia ratkaistiin.

Ryhmät 5 & 6:

5. Harri ja Timo ovat ajautuneet keskenään epäsopuun koulussa välitunnilla tapahtuneen kiistan vuoksi. Koulun henkilökunta huomaa asian, ja se viedään sovitteluun. Harri ja Timo ovat sitä mieltä, että sovittelu epäonnistui. Kuvittele, minkälaisesta riidasta oli kysymys ja kerro, mitä sovittelussa tapahtui ja miksi se epäonnistui.
6. Hanna ja Riitta ovat riidelleet jonkin aikaa. Tapahtumat huomataan ja asiat viedään sovitteluun. Sovittelun tuloksena riita selviää. Kuvittele, minkälaisesta riidasta on kysymys ja kerro, miten asia meni sovitteluun ja kerro, miten asia ratkaistiin.