

**Vertaissovittelu alakoululaisten  
sovittelijoiden näkökulmasta**  
Elina Lappalainen ja Pia Perälä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2015  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Lappalainen, Elina ja Perälä, Pia. 2015. Vertaissovittelu alakoululaisten sovittelijoiden näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 73 sivua + liitteet.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin, millaisia kokemuksia vertaissovittelijana toimivilla alakouluikäisillä on sovittelijana toimimisesta sekä sovittelusta. Lisäksi selvitettiin, miten vertaissovittelijat kuvaavat haastatteluissa vertaissovittelua ja -sovittelijaa. Vertaissovittelu on käytössä useassa suomalaisessa koulussa ja se on aiheena ajankohtainen. Aihetta on kuitenkin tutkittu aiemmin melko vähän ja suurimmaksi osaksi määrällisin kyselytutkimuksin, joten tässä tutkimuksessa aihetta tutkittiin laadullisesta näkökulmasta pyrkien ymmärtämään ilmiötä syvällisemmin.

Aihetta lähestyttiin fenomenologis-hermeneuttisesti ja diskurssianalyttisesti. Aineisto kerättiin keväällä 2015 puolistrukturoidun ryhmähaastattelun avulla. Haastattelut toteutettiin kahdessa eri ryhmässä, joihin osallistui yhteensä 13 vertaissovittelijaa. Aineisto analysoitiin diskurssianalyysin sekä sisällönanalyysiin kuuluvan teemoittelun keinoin.

Sovittelijoiden kokemukset sovittelijana toimimisesta ovat pääosin positiivisia. Sovittelijoilla on erillinen sovittelijarooli, joka on käytössä vain sovittelutilanteissa. Sovittelijat eivät koe oppineensa sovittelutoiminnan avulla juuri mitään, mutta heidän puheestaan on kuitenkin tulkittavissa oppimista. Sovittelijoiden kuvaukset hyvästä sovittelijasta ovat keskenään samankaltaisia. Sovittelijat kertovat pitävänsä itseään tasavertaisina soviteltavien kanssa, mutta heidän puheestaan on tulkittavissa valta-aseman epäsymmetrisyyttä. Sovittelijat kuvaavat luottavansa itseensä sovittelijoina sekä sovitteluun menetelmänä.

Vertaissovittelu on siis sovittelijoiden mukaan toimiva ja mieluisa konfliktinratkaisumenetelmä. Sovittelijan rooli on osa sovittelijan identiteettiä ja sovittelija irtaantuu tästä roolista sovittelutilanteen jälkeen. Tilanteet eivät siis jää mietityttämään sovittelijoita jälkikäteen.

Asiasanat: vertaissovittelu, sovittelijat, konfliktit, identiteetti, ratkaisukeskeisyys

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VERTAISOVITTELU KONFLIKTIEN RATKAISUKEINONA</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Restoratiivisuus sovittelun taustalla .....	7
	2.2 Vertaissovittelun kehitys .....	9
	2.3 Vertaissovittelu menetelmänä.....	11
	2.3.1 Mitä vertaissovittelu on? .....	11
	2.3.2 Vertaissovittelu osallisuuden lisääjänä .....	15
	2.3.3 Vertaissovittelun kaava .....	16
	2.3.4 Vertaissovittelun vahvuudet ja heikkoudet .....	19
	2.4 Vertaissovittelija - konfliktinratkaisun asiantuntija .....	22
<b>3</b>	<b>SOSIAALINEN IDENTITEETTI</b> .....	<b>24</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>28</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	28
	5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	29
	5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	30
	5.4 Aineiston analyysi .....	33
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	36
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>40</b>
	6.1 Vertaissovittelijoiden kokemuksia sovittelijana toimimisesta ja sovittelusta.....	40
	6.2 Vertaissovittelu ja -sovittelija sovittelijoiden kuvaamana .....	48
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>57</b>
	7.1 Tulosten tarkastelua .....	57

7.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	64
7.3 Jatkotutkimusaiheita.....	67
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>68</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>74</b>

# 1 JOHDANTO

Koulussa syntyy päivittäin erilaisia konfliktitilanteita oppilaiden välillä. Usein konfliktit on totuttu selvittämään opettajajohtoisin ja rangaistuskeskeisin menetelmin eli rangaistuksia jakamalla. Päivittäiset pienet konfliktit ja niiden selvittäminen työllistävät opettajia ja rehtoreita. Vertaissovittelu on vaihtoehtoinen menetelmä opettajajohtoiselle konfliktinratkaisulle ja vastakohta rangaistuskeskeisille menetelmille. (Kiilakoski 2009, 19.) Vertaissovittelun ideana on, että oppilaat sovittelevat konfliktejaan sovittelijakoulutuksen saaneiden vertaissovittelioppilaiden johdolla ilman aikuisen läsnäoloa. Vertaissovittelussa kuunnellaan jokaisen konfliktiin osallistuneen tarina ja pyritään löytämään kaikkia osapuolia tyydyttävä ratkaisu. (Lahtinen-Salila 2009, 147–150.)

Tutkimusten mukaan vertaissovittelu on erittäin toimiva konfliktinratkaisumenetelmä niin oppilaiden kuin opettajienkin mielestä (esim. Kiilakoski 2009, 24). Marklundin (2007) mukaan oppilaille on opettajia luontevampaa etsiä tilanteeseen ratkaisu syyllisten etsimisen sijaan. Näin tilanne saadaan kunnolla sovittua ja samalla ehkäistä konfliktien esiintymisen tulevaisuudessa. (Marklund 2007, 170.) Pitkällä tähtäimellä vertaissovittelun avulla voidaan jopa ennaltaehkäistä ja samalla vähentää koulukiusaamista (Gellin 2010, 70). Vertaissovittelu myös säästää opettajien konfliktien selvittämiseen käyttämää työaika, joten aikaa jää enemmän itse opetustyöhön ja suunnitteluun (Gellin 2011a, 208). Lisäksi vertaissovittelusta on yhteiskunnallista hyötyä, sillä sen avulla väkivalta vähenee ja suvaitsevaisuus lisääntyy. Vertaissovittelun avulla myös myönteiset konfliktitilanteiden ratkaisutavat yleistyvät. (Gellin 2011a, 209.) Sovittelu on kouluyhteisön osallisuutta lisäävä menetelmä, sillä sen avulla oppilaat pääsevät itse vaikuttamaan koulun ilmapiirin parantamiseen (Lahtinen-Salila 2009, 147).

Tutkimuksessamme tarkastelemme vertaissovittelua sovittelijana toimivien oppilaiden näkökulmasta. Kiinnostuimme aiheesta heti vertaissovittelutoiminnasta kuultuamme. Vertaissovittelu on menetelmänä melko yleinen, sillä se on käytössä noin 600 koulussa Suomessa (Suomen sovittelufoorumi). Sen yleisyyden vuoksi tulemme luultavasti kohtaamaan sovittelutoimintaa työelämäs-

sämme tulevaisuudessa ja olemme halukkaita toteuttamaan menetelmää myös itse. Lisäksi aiheen valintaan vaikutti sen ajankohtaisuus. Vertaissovittelu on tuotu esille uudessa, vuonna 2016 voimaan tulevassa, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus 2014, 157).

Vertaissovittelijaoppilaiden valitsemiseen tutkimuksemme tarkastelunäkökulmaksi vaikutti se, ettemme löytäneet paljoa aiempaa laadullista tutkimustietoa sovittelijaoppilaiden kokemuksista. Suomessa aihetta on tutkinut vain muutama eri tutkija. Aiemmat suomalaiset tutkimukset ovat lähinnä laajoja kvantitatiivisia kyselytutkimuksia (ks. esim Gellin 2007; Gellin 2010). Tutkimuksemme avulla halusimme tutustua aiheeseen lisää ja saada syvällisempää tietoa vertaissovittelijoiden subjektiivisista kokemuksista ja ajatuksista itsestään sovittelijoina sekä yleisesti sovittelutoiminnasta.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia vertaissovittelijoilla on sovittelijana toimimisesta ja vertaissovittelusta. Lisäksi selvitämme, miten vertaissovittelijat kuvaavat puheessaan vertaissovittelijaa ja vertaissovittelua. Alakysymyksenä tähän liittyen, selvitämme millaisena vertaissovittelijoiden identiteetti ilmenee haastatteluissa.

## 2 VERTAISOVITTELU KONFLIKTIEN RATKAISUKEINONA

### 2.1 Restoratiivisuus sovittelun taustalla

Restoratiivisuudella tarkoitetaan konfliktitilanteen innovatiivista lähestymistapaa. Siinä ei ole tavoitteena rangaista tai tuottaa häpeää, vaan eheyttää konfliktin vahingoittama ihmissuhde. (Wright 1999, Hopkinsin 2006, 2, mukaan.) Restoratiivisessa toimintamallissa konfliktiin etsitään ratkaisu yhteistyössä jokaisen konfliktin osapuolen kanssa (Zehr 2002, 33). Restoratiivisuuden käsite tulee englannin kielen sanasta *restoration*, joka tarkoittaa ennalleen elpymistä (Poikela 2010, 227).

Kiilakosken (2009) mukaan kouluissa pidetään yleisesti kuria ja konflikteja ratkaistaan perusopetuslain sallimissa rajoissa. Yleisesti koulun kurinpidolliset menetelmät ovat hyvin rangaistuskeskeisiä eli tehdystä yleisten sääntöjen vastaisesta teosta rangaistaan sen tekijää. Rangaistuksen saava oppilas ei voi vaikuttaa itse tilanteeseensa juuri mitenkään, vaan opettaja päättää rangaistuksen. Restoratiivinen menetelmä sotii tätä perinteistä rangaistuskeskeistä menetelmää vastaan ja se onkin lähes vastakohta rangaistuskeskeisille menetelmille. Restoratiivisen menetelmän mukaisesti ketään ei rangaista, vaan pyritään keskustelun avulla ja neuvottelemalla vaikuttamaan epätoivotun käyttäytymisen toistumiseen. (Kiilakoski 2009, 19–20.)

Liebmannin (2007) mukaan termi *restoratiivinen oikeus* on yleistynyt käytettäväksi puhuttaessa rikosoikeudesta sekä myös koulun kurinpidollisista toimituksista. Liebmann määrittelee rangaistuskeskeisen ja restoratiivisen lähestymistavan suurimmaksi eroksi sen, ettei restoratiivisessa oikeudessa ole rangaistuskeskeisen toimimistavan tapaan tarkoitus etsiä ja rangaista ”syyllistä”, vaan keskittyä uhrin sekä koko yhteisön eheyttämiseen. (Liebmann 2007, 25–26.) Restoratiivisessa sovittelussa konfliktin osapuolille siis tarjotaan rangaistuksen sijaan vaih-

toehtoinen tapa käsitellä konflikti. Sovittelutilanteessa konfliktin osapuolet käsittelevät asian keskenään ja sopivat konfliktin sovinnosta. Näin he oppivat uudenlaisen käyttäytymismallin, jota he voivat hyödyntää jatkossa. (Pehrman 2009, 25–28, Gellin 2011a, 59, mukaan.) Liebmann (2007) määrittelee restoratiivisen lähestymistavan pääpiirteiksi muutamia kohtia. Ensimmäinen näistä on uhrin tukeminen sekä sen varmistaminen, että hän toipuu tapahtumasta. Toisena Liebmann toteaa, että tekijän tulee ottaa vastuuta siitä, mitä hän on tehnyt. Tekijä myös yrittää yhteistyössä yhteisön kanssa miettiä sitä, miten vastaavaa toimintaa tai tapahtumaa voisi välttää tapahtumasta tulevaisuudessa uudelleen. Yhteisö tukee sekä uhria että tekijää ja käy keskustelua yhteisymmärryksessä molempien kanssa. (Liebmann 2007, 25–26.)

Restoratiivisen lähestymistavan keskeinen menetelmä on sovittelu ja koulusovittelu pohjautuu restoratiiviseen ajattelutapaan (Gellin 2011a, 67; Liebmann 2007). Restoratiivisessa lähestymistavassa keskeistä on sovittelutoiminnan vapaaehtoisuus, puolueettomuus ja rangaistuksettomuus sekä kaikkien osapuolten ehdoton vaitiolovelvollisuus. Mitä tahansa sopimusten tekoa ei voida kuitenkaan kutsua sovitteluksi, vaan sovittelutoiminnasta tulee löytyä edellä mainitut piirteet. (Gellin 2011b, 4.) Yleisesti restoratiiviseksi lähestymistavaksi ymmärretään turvallisessa ympäristössä tapahtuva keskustelu, erilaiset menetelmät ja toiminta, joilla yritetään selvittää ja korjata erilaiset konfliktitilanteet ja niiden aiheuttamat haitat kaverisuhteissa (Gellin 2011a, 67).

Kun konflikteja käsitellään restoratiivisin menetelmin, tavoitteena ei ole rangaistuksen antaminen, vaan ihmisten tasavertainen kohtaaminen, kaverisuhteen palauttaminen ennalleen ja ratkaisujen etsiminen konfliktien välttämiseksi tulevaisuudessa (Gellin 2011a, 67). Konfliktiin on hankala löytää ratkaisua, mikäli konfliktin selvittelytilanteessa käytetään voimavaroja syyllisen etsimiseen. Ristiriitatilanteet tulisi nähdä vuorovaikutuksen parantamisen mahdollistajana. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 117–118.) Restoratiivinen toiminta on siis vastakohta toiminnalle, jossa etsitään syyllinen ja rangaistaan tätä (Nupponen 2008, 23).



Hopkins (2004) määrittää kouluyhteisön tärkeimmäksi toiminnan lähtökohdaksi välittämisen ja oikeudenmukaisuuden etiikan. Hänen mukaansa näiden toteuttamiseen tarvitaan juurikin restoratiivista lähestymistapaa ja toimintamallia. Restoratiivisen toimintatavan avulla voidaan esimerkiksi edistää kouluyhteisön turvallisuutta ja yleistä ilmapiiriä sekä luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisöllisyyttä. Sen avulla voidaan myös lisätä osallisuutta, kohottaa itsetuntoa ja moraalialia, vähentää koulukiusaamista sekä välttää henkilökunnan ylikuormittumista. (Hopkins 2004, 28.) Kun oppilaat huomaavat, että rangaistusten antamisen ja syyllisten etsimisen sijaan konflikteihin pyritään löytämään kaikkia osapuolia tyydyttävä ratkaisu, koulumaailma avautuu heille uudella tavalla ilman jatkuvaa virheistä rankaisemisen pelkoa (Lahtinen-Salila 2009, 158).

Toimintakäytäntöjen muuttaminen rangaistuskeskeisestä ratkaisukeskeiseen vaatii luonnollisesti koko kouluyhteisön panostusta ja ajattelutavan muutosta (Kiilakoski 2009, 19–20). Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, laaja-alaisten osaamisalueiden kohdalla, viitataan koulujen mahdollisuuteen hyödyntää restoratiivista toimintamallia. Restoratiivisen toimintamallin tuominen kouluyhteisöön auttaa oppilaita oppimaan seuraavaa: “He (oppilaat) oppivat työskentelemään yhdessä ja saavat tilaisuuksia harjoitella neuvottelemista, sovittelemista ja ristiriitojen ratkaisemista sekä asioiden kriittistä tarkastelua.” (Opetushallitus 2014, 24.)

## **2.2 Vertaissovittelun kehitys**

Vertaissovittelun synnystä ja alkuvaiheista on muutamia keskenään hieman erilaisia näkökulmia ja tulkintoja. Cohenin (1995) mukaan sovittelun varhaisimmat juuret ovat 1970-luvulla kehittyneessä naapuruston välisessä sovittelussa. Sovittelukäytäntö kehitettiin tällöin korvaamaan oikeudenkäynti riitojen ratkaisukeinona. Sovittelu oli hyvä tapa ratkaista konfliktit, sillä sen avulla päästiin yhteiseen sovintoon, jolloin naapuruus voi jatkua ilman erimielisyyksiä. Nämä varhaiset sovitteluohjelmat menestyivät hyvin, joten samantyylistä

sovittelua alettiin kokeilemaan myös kouluissa. Lapset ja nuoret haluttiin opettaa sovitteluun toistensa riitoja keskenään ilman aikuista. Näin sovittelutoiminta rantautui Cohenin mukaan kouluihin Yhdysvalloissa 1980-luvulla. (Cohen 1995, 42.)

Johnsonin ja Johnsonin (1996) mukaan taas Yhdysvalloissa on kehitetty ja otettu käyttöön jo 1960-luvulla vertaissovitteluohjelma *Teaching Students To Be Peacemakers Program* (TSP), joka on vastaavanlainen kuin Suomen vertaissovitteluohjelma eli Verso. Yhdysvaltojen malli poikkeaa Versosta kuitenkin siten, että siinä koulutetaan kaikki koulun oppilaat vertaissovittelijoiksi ja vuorotellen jokainen pääsee konfliktien sovittelijaksi, kun taas Suomen mallissa ainoastaan muutamat valikoidut oppilaat toimivat sovittelijoina. (Johnson & Johnson 1996, 460.) Yhdysvaltojen sovitteluohjelman mukaan on tärkeää, että kaikilla koulun oppilaille on taito sovittaa, jolloin konfliktien ehkäisy on tehokkaampaa (Johnson & Johnson 2004, 68–69).

Cohenin (1995) mukaan vertaissovittelu ei ollut kuitenkaan heti Yhdysvalloissa kouluihin rantauduttuaan menestys, vaan sen alkutaipaleella ilmeni ongelmia. Kasvattajien hyvistä pyrkimyksistä huolimatta oppilaiden välinen väkivalta sekä konfliktit lisääntyivät. Opettajien tuli kiinnittää suurta huomiota lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen muun koulutyön kustannuksella. Vertaissovittelu oli kuitenkin lopulta vastaus tähän haasteeseen. Sen idea alkoi hiljalleen kehittyä opettajien keskuudessa, kun huomattiin, että oppilaat voivat itse auttaa vertaisiaan esimerkiksi tutorin roolissa. (Cohen 1995, 43.)

Suomessa vertaissovittelua on lähdetty kehittämään Helsingin opetusviraston Hesari Nuorten Ääni -kampanjan pyynnöstä (Gellin 2011a, 12–13). Ajatus sovittelutoiminnan toteuttamisesta Suomessa lähti alun perin liikkeelle Englannissa 1990-luvulla toteutetusta vastaavanlaisesta toiminnasta (Lahtinen-Salila 2009, 151). Suomen Punainen Risti alkoikin suunnittelemaan sovittelutoimintaa, jossa oppilaat ovat osallisina (Gellin 2011a, 12–13). Sovittelutoiminnan kokeilut otettiin käyttöön helsinkiläisissä kouluissa vuonna 2000 (Hamarus 2008, 122). Vertaissovittelu sai paljon myönteistä palautetta, joten vuonna 2005 opetusministeriö kehotti laajentamaan ja kehittämään vertaissovittelutoimintaa. Vertais-

sovittelun eli Verson kehittäminen yhteistyössä Suomen Punaisen Ristin kanssa ei ollut kuitenkaan enää mahdollista, sillä järjestö ei voinut keskittyä ainoastaan vertaissovittelutoimintaan. Suomen sovittelufoorumi tunsii toimintaa jo ennestään, joten vertaissovittelun siirtyminen järjestön alaisuuteen vuonna 2006 oli luonnollista. Raha-automaattiyhdistys on tukenut vertaissovittelutoimintaa vuodesta 2008 alkaen. (Gellin 2011a, 15–16.)

Vertaissovittelutoiminta on lisääntynyt runsaasti viime vuosina. Vuonna 2010 Suomen sovittelufoorumin selvityksen mukaan vertaissovittelu oli menetelmänä käytössä yli neljäsäsadassa koulussa ja oppilaitoksessa (Gellin 2011a, 26). Tällä hetkellä vertaissovittelua toteutetaan jo noin 600 koulussa ympäri Suomea (Suomen sovittelufoorumi). Vertaissovittelulla soviteltuja ristiriitoja ja kiusaamistilanteita on vuosittain 9000–10 000 (Gellin 2011a, 26; Suomen sovittelufoorumi). Vertaissovittelutoiminnassa mukana olevia kouluja on tutkittu jo yli kymmenen vuoden ajan erilaisten kyselyiden avulla. Kyselyillä on pyritty selvittämään kokemusten lisäksi sitä, miten toimintaa voitaisiin kehittää eteenpäin. (Gellin 2011b, 10.)

## **2.3 Vertaissovittelu menetelmänä**

### **2.3.1 Mitä vertaissovittelu on?**

Liebmann määrittelee vertaissovittelun toiminnaksi, jossa oppilaat pyrkivät opettajien pyytämänä auttamaan toisten oppilaiden ristiriitatilanteiden selvittämisessä (Liebmann 2007, 124). Larssonin mukaan sovittelu taas on toimintaa, jossa konfliktin ulkopuolinen henkilö eli sovittelija auttaa konfliktin osapuolien ratkaisussa. Sovittelijan avulla konfliktin osapuolet pääsevät ratkaisussa yksimielisyyteen ja keskinäiseen ymmärrykseen vastakkainasettelun sijaan. (Larsson 2012, 21.)

Vertaissovittelun peruseriaatteita ovat toiminnan vapaaehtoisuus ja puolueettomuus, lupaus vaitiolosta, työskentely syyttämättä ketään, rangaistuksettomuus sekä ratkaisukeskeisyys (Gellin 2007a, 56). Vertaissovittelu on menetelmänä joustava ja sitä voi hyvin käyttää myös muiden konfliktinratkaisume-

netelmien rinnalla kouluissa. Nykyään vertaissovittelutoiminta on käytössä kouluissa ympäri maailmaa. Se on muokkautunut eri paikoissa hieman erilaiseksi, mutta perusidea on silti kaikkialla sama. (Cohen 1995, 43–44.) Uudessa, vuonna 2016 voimaan tulevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan vertaissovittelu osana koulutyöhön sisällytettävää toimintaa. “Koulutyöhön sisällytetään toimintaa, jossa oppilaat saavat kokemuksia työstä, eri ammateista ja toisten hyväksi toimimisesta. Tällaista voi olla esimerkiksi koulun sisäinen työharjoittelu, yhteistyöhankkeet lähellä toimivien yritysten ja järjestöjen kanssa, kummitoiminta sekä vertaissovittelu tai tukioppilaana toimiminen.” (Opetushallitus 2014, 157.)

Vertaissovittelijoiksi valikoituneet oppilaat saavat Suomen sovittelufoorumi ry:n Verso-koulutuksen ennen sovittelutoiminnan aloittamista (Lahtinen-Salila 2009, 147). Koulutus on oppilaille yksipäiväinen ja kestää noin 6–7 tuntia. Noin vuoden kuluttua ensimmäisestä koulutuksesta sovittelijat osallistuvat jatkokoulutukseen, jossa kerrataan ja syvennetään sovittelijan taitoja. Kertauskoulutuksessa voidaan kouluttaa myös uusia sovittelijoita. (Suomen sovittelufoorumi.) Sovittelukoulutuksessa oppilaat opettelevat eläytymistä sovittelijan rooliin ja harjoittelevat vertaissovittelun peruseriaatteita ja sovittelutilanteiden kulkua draaman (Gellin 2007a, 57; Lahtinen-Salila 2009, 155–156) sekä sarjakuvien keinoin (Suomen sovittelufoorumi). Koulutuksessa keskustellaan jokaisen oman kokemuksen pohjalta kiusaamisesta: miltä tuntuu joutua kiusatuksi tai nähä, kun toista kiusataan (Lahtinen-Salila 2009, 155–156).

Sovittelukoulutuksessa harjoitellaan myös restoratiivista lähestymistapaa ja erittäin tärkeää onkin, että oppilaat ymmärtävät ratkaisukeskeisyyden periaatteet sekä oman tasavertaisen roolinsa soviteltaviin nähden. Sovittelijan roolin omaksumiseen kuuluu lisäksi sovittelutapahtumassa tarvittavan kielen ja puheen oppiminen. Myös näiden harjoitteluun keskitytään sovittelijoiden koulutuksissa. Koulutuksen on tärkeää olla jokaisen koulun kohdalla koulun toimintakulttuuriin sopiva, jotta sovitteluprosessista tulee koulun kaltainen. (Gellin 2011a, 192, 198–199.)

Vertaissovittelutoiminnan erityispiirre on se, että konfliktin osapuolet tapavat kasvokkain puolueettomien sovittelijoiden läsnä ollessa ja etsivät yhdessä keskustellen ratkaisun ongelmaansa. Tässä menetelmässä konfliktitilanteet nähdään mahdollisuutena kehittyä ja oppia. (Kinnunen 2010, 68–70.) Vertaissovittelu kehittää oppilaiden vuorovaikutus- ja elämönhallintataitoja sekä vähentää ristiriitatilanteita koulussa (Lahtinen-Salila 2009, 147). Vertaissovittelua vaahtivia konfliktitilanteita syntyy koulussa väistämättä, mutta niiden ratkaiseminen ei ole vaikea asia, vaan oppimisen paikka (Kinnunen 2010, 68–70). Vertaissovittelutilanne on erittäin otollinen vuorovaikutustaitojen kehittymiselle. Sovittelutilanteen osapuolet toimivat tilanteessa ilman aikuista, jolloin heidän on kyettävä toimimaan siten, että sovittelutilanne etenee ja konfliktiin löydetään ratkaisu. Vuorovaikutustilanne vertaisten välillä on parempi, kun aikuinen ei ole tilanteessa läsnä. Sovittelutilanteessa opitaan tärkeitä vuorovaikutustaitoja, kuten empatiakykyä. (Lahtinen-Salila 2009, 153.)

Sovittelun siirtyminen kouluihin perustui neljään oletukseen. Ensimmäinen konfliktitilanteita pidetään elämään kuuluvina ja mahdollisuutena oppia konfliktinratkaisua. Toiseksi, konfliktinratkaisutaitojen oppiminen on erittäin tärkeää ja sitä pidetäänkin yhtä tärkeänä kuin muutakin oppimista koulussa. Kolmas oletus on, että useimmissa tapauksissa oppilaat voivat auttaa toisia oppilaita ratkaisemaan näiden konfliktitilanteita yhtä tehokkaasti kuin aikuiset. Neljäntenä oletuksena on, että sovittelumenetelmän käyttö kouluissa ehkäisee paljon paremmin tulevia konfliktitilanteita kuin erilaisten rangaistusmenetelmien käyttö. (Cohen 1995, 42–43.) Johnsonin ja Johnsonin (2004, 68) mukaan vertaissovittelulla on kaksi päätarkoitusta. Ensimmäinen, tehdä kouluista turvallisia paikkoja, joissa oppilaat voivat toimia vuorovaikutuksessa keskenään ja oppia. Toinen tarkoitus on sosiaalistaa lapset vertaissovittelun toimintatapaan, jotta he osaavat jatkossakin ratkaista konfliktitilanteita tällä menetelmällä esimerkiksi työelämässä. (Johnson & Johnson 2004, 68.)

Liebmann (2007) jakaa kouluissa toteutettavan sovittelutoiminnan yleisesti neljään eri ryhmään. Sovittelutoiminnan eri muodoissa opettajat voivat sovittella oppilaiden välisiä riitoja, rehtori voi sovittella opettajan ja oppilaiden välisiä

riitoja, opettajat ja oppilaat voivat sovittelulla opettajien ja oppilaiden välisiä riitoja sekä oppilaat voivat sovittelulla riitoja keskenään. Tätä viimeisintä sovittelun muotoa kutsutaan yleisesti vertaissovitteluksi eli kansainvälisesti *peer mediation*-termillä. (Liebmann 2007, 124.) Vertaissovittelun ja aikuisjohtoisen sovittelun yläkäsitteenä pidetään koulusovittelua (Gellin 2011b, 19), joka kattaa kaiken koulussa tapahtuvan sovittelutoiminnan.

Johnsonin ja Johnsonin (1996; 2004) mukaan vertaissovittelua on kahta eri tyyppiä. Toinen tyyppi on yleisesti Euroopassa, siis myös Suomessa, käytössä oleva malli, jonka mukaan pieni valittu määrä oppilaita koulutetaan toimimaan sovittelijoina. Yhdysvalloissa taas yleisempi vertaissovittelun tyyppi on niin sanottu koko koulun malli, jossa kaikki koulun oppilaat saavat koulutuksen vertaissovitteluun. (Johnson & Johnson 1996, 460; Johnson & Johnson 2004, 68–69.) Euroopan mallin hyviä puolia on esimerkiksi se, että vertaissovittelijoina toimivat oppilaat saavat opettajalta riittävästi tukea verrattuna tilanteeseen, jossa kaikki koulun oppilaat toimisivat sovittelijoina. Vertaissovittelijoiden määrä tulisi kuitenkin suhteuttaa aina sovittelutapausten määrään. (Kiilakoski 2009, 17.)

Ristiriitoja ja pahaa mieltä syntyy kouluissa väistämättä. Vertaissovittelussa ristiriidat ja niiden selvittäminen ymmärretään oppimistilanteiksi. Vertaissovittelu on oppimistilanne sekä sovittelijoina toimiville että soviteltaville. (Gellin 2011a, 24–25.) Se on konkreettinen prosessi, jonka avulla oppilaat voivat vaikuttaa koulun yleiseen ilmapiiriin (Cohen 1995, 43). Vertaissovittelun avulla oppilaat pääsevät itse osallistumaan koulun työrauhan rakentamiseen (Lahtinen-Salila 2009, 147). Vertaissovittelu on siis koko kouluyhteisöä hyödyttävä työväline, jolla voi vaikuttaa kouluyhteisön työrauhaan ja kouluviihtyvyyteen. Vertaissovittelun vaikutukset näkyvät nopeasti, sillä sovittelutilanteessa syntynyt ratkaisu otetaan käyttöön heti. (Gellin 2011a, 24–25.) Vertaissovittelun avulla syntynyt ratkaisu on usein myös pysyvämpi kuin muulla tavalla syntynyt ratkaisu, sillä siinä oppilaat saavat itse vaikuttaa ratkaisuun. Tällöin myös sen hyväksyminen ja siitä kiinni pitäminen on helpompaa. (Gordon 2006, 353.) Vertaissovittelutoiminnassa asioita käsitellään myönteisen lähestymistavan kautta,

ilman rangaistuksia ja syyttelyä. Vertaissovittelussa oleellista on löytää ratkaisu konfliktiin ja tämän avulla välttää konflikteja jatkossa. (Gellin 2011a, 24–25.)

Tässä tutkimuksessa vertaissovittelulla tarkoitetaan alakoulussa tapahtuvaa sovittelutoimintaa, jossa koulutetut sovittelijaoppilaat auttavat konfliktin osapuolia, eli toisia oppilaita, löytämään ratkaisun ristiriitaansa. Vertaissovittelu ymmärretään tutkimuksessamme myös konflikteja ennaltaehkäisevänä toimintana.

### **2.3.2 Vertaissovittelu osallisuuden lisääjänä**

Osallisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi saa osallistua elämässään vaikuttavien asioiden suunnitteluun, toteutukseen ja päättämiseen sekä tulee kuulluksi hänelle tärkeissä yhteisöissä. Lapsella tulee olla tunne, että hän saa ottaa vastuuta häntä koskevista asioista. (Hill, Davis, Prout & Tisdall 2004, 80–81.) Jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään oppilas ”aktiiviseksi toimijaksi”, ei vain sivustaseuraajaksi opettajien ratkaistessa ongelmat ja jakaessa käskyjä. ”Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa.” (Opetushallitus 2014, 17.) Myös Lasten oikeuksien sopimuksessa korostetaan lasten oikeutta osallisuuteen (Turja 2011, 46).

Koulussa osallisuus nähdään yhdessä tekemisenä ja oppilaiden mahdollisuutena osallistua jokapäiväiseen yhteisön toimintaan ja heihin liittyvien asioiden päätöksentekoon. Oppilailla on siis tunne siitä, että heitä kuullaan ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. (Pirttinen 2007, 49.) Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”Koulutyö järjestetään siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen.” (Opetushallitus 2014). Mahdollistamalla osallisuuden koulussa, oppilaille voidaan tarjota kokemuksia erilaisista keinoista vaikuttaa ja osallistua asioihin (Pirttinen 2007, 49). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan osallisuuteen koulussa kuuluu, että ”huolehditaan siitä, että oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa

opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa.” (Opetushallitus 2014, 35). Kouluyhteisö voidaankin nähdä erilaisten osallisuusmahdollisuuksien tarjoajana, jolloin oppilailla on tilaisuuksia harjoitella esimerkiksi vastuunottoa ja omiin sekä kouluyhteisön asioihin vaikuttamista (Gellin 2011a, 98).

Kiilakosken (2009) tekemän tutkimuksen mukaan opettajat pitävät vertaissovittelutoimintaa osana koulun osallisuutta lisäävää toimintaa. Vertaissovitte- lu siis osaltaan sotii aikuislähtöistä toimintamallia vastaan luomalla lisää vaiku- tus- ja osallistumismahdollisuuksia oppilaille. Kiilakosken mukaan yksi syy oppilaiden vertaissovittelutoimintaan hakeutumiselle saattaa olla juuri sen yhy- teys osallisuuteen ja osallisuuden tunteeseen. Vertaissovittelutoiminnalla ei siis ainoastaan ratkaista oppilaiden välisiä konfliktitilanteita, vaan samalla luodaan oppilaille mahdollisuuksia vaikuttaa omaan kouluympäristöönsä ja sen toimin- taan. (Kiilakoski 2009, 22–23.) Myös Lahtinen-Salila (2009) pitää vertaissovitte- lutoimintaa oppilaiden osallisuutta lisäävänä tekijänä. Kun oppilaat huomaa- vat, että heitä arvostetaan ja heidät otetaan mukaan päätöksentekoon sekä kon- fliktien ratkaisuun, on heillä myös halua työstää koulun ilmapiiriä positiiviseen ja turvalliseen suuntaan. (Lahtinen-Salila 2009, 158.) Kiilakoski (2009) kuitenkin toteaa, ettei vertaissovittelu yksin, ainoana menetelmänä, muuta koko koulun toimintamallia täysin oppilaita osallistavaksi. Vertaissovittelumenetelmän käyt- tö on joka tapauksessa jo yksi askel eteenpäin luodessa ja kehiteltäessä uutta, osallistavampaa kouluympäristöä. (Kiilakoski 2009, 22–23.)

### **2.3.3 Vertaissovittelun kaava**

Sovittelutoimintaan mukaan lähteneissä kouluissa on vertaissovittelutoimin- taan koulutetut opettajat, jotka vastaavat koulun vertaissovittelutoiminnasta ja toimivat aktiivisesti vertaissovittelijoiden tukihenkilöinä (Gellin 2007a, 57). Opettajat eivät kuitenkaan osallistu vertaissovittelutilanteisiin, vaan ainoastaan päättävät sovitteluun nostettavat tapaukset sovittelutilauksista (Suomen sovit- telufoorumi). Jokaisesta sovitteluun tulevasta konfliktitilanteesta tehdään sovit- telutilaus. Sovittelutilauksen tekeminen pyritään tekemään mahdollisimman



yksinkertaiseksi, jotta kynnyksen tekemiseen olisi mahdollisimman matala. Tilaus tehdään usein tilauslomakkeella, mutta eri kouluilla voi olla myös muita tapoja käytössä. Sovittelutilauksen voi tehdä kuka tahansa, kuten konfliktin huomannut oppilas, konfliktissa mukana oleva oppilas, huoltaja tai opettaja. (Gellin 2011a, 86.) Vertaissovittelun avulla voidaan sovittaa muun muassa nimittelyä, juorujen levittelyä, pieniä tappeluita sekä uhkailua (Suomen sovittelufoorumi). Kun sovittelusta vastaava opettaja päättää nostaa tapauksen sovitteluun, varaa hän sovittelulle ajan ja paikan sekä tiedottaa konfliktin osapuolia ja sovittelijoita asiasta (Gellin 2011a, 86).

Vertaissovittelu etenee sovitun kaavan mukaisesti ja tätä noudatetaan jokaisessa sovittelutilanteessa (Cohen 1995, 46). Vertaissovittelutilanteen aluksi sovittelijat tervehtivät toisiaan ja esittelevät itsensä sovitteluun tulleille osapuolille (Gellin 2007a, 57; Lahtinen-Salila 2009, 149). Sovittelijat kertovat kaikille sovittelutilanteessa mukana oleville säännöt, joiden mukaan edetään. Erityisen tärkeää on, että soviteltavat tietävät, ettei sovittelu johda koskaan rangaistuksiin. On myös tärkeää, että sovittelijat ovat puolueettomia ja heillä on ehdoton vaihtoehtoisuus. (Gellin 2011a, 87.)

Asian selvittely lähtee liikkeelle kaikkien osapuolten kuulemisella. Soviteltavat saavat kertoa oman näkemyksensä tapahtuneesta. Sovittelijat voivat toimia keskustelun ohjaajina kysymyksiä esittämällä, mutta pääosin he toimivat vain puolueettomina kuuntelijoina. (Lahtinen-Salila 2009, 149.) Yleensä sovittelutilanteet pyritään järjestämään kouluissa välituntien aikaan, jotta oppitunneilta ei tarvitsisi olla pois. Tämä kuitenkin rajoittaa sovittelutoimintaa hieman, sillä ratkaisu pitäisi syntyä määrätyn ajan puitteissa, eikä siitä voi yleensä joustaa. (Kiilakoski 2009, 15.)

Vertaissovittelutilanteessa ei pyritä etsimään syyllisiä, vaan tavoitteena on löytää ratkaisu konfliktiin. Konfliktin osapuolet ehdottavat ratkaisua itse. Sovittelijat eivät saa osallistua ratkaisun etsimiseen muutoin kuin johdattelevia kysymyksiä esittämällä. (Lahtinen-Salila 2009, 150–151.) Konfliktin osapuolten tulee saada keskustella rauhassa, eikä ketään saa keskeyttää. Sovittelutilanteissa keskeistä on kertoa selkeästi oma näkemys asiaan, mitä mahdollinen anteeksi-

pyyntö koskee sekä mitä aikoo tehdä asian muuttamiseksi. Tällöin kaikki konfliktin osapuolet ymmärtävät asian varmasti samalla tavalla ja sitoutuminen muutokseen on varmempaa. (Hamarus 2008, 121.) Kun sovittelavat ovat päätyneet yhteiseen sovitteluehdotukseen, sovittelijat kertaavat ehdotuksen varmistuakseen siitä, että kiistan osapuolet ovat ymmärtäneet asian samalla tavalla (Lahtinen-Salila 2009, 150–151). Sovittelutilanteessa käytävä keskustelu ja vuorovaikutus sekä oppilaiden tekemä itsereflektio tuottavat uudenlaisia toimintatapoja sovittelavina oleville oppilaille. Näistä uudenlaisista toimintatavoista syntyy konfliktiin ratkaisu. (Gellin 2011b, 29–30.) Kun yhteinen, molempia osapuolia tyydyttävä sopimus on löydetty, kirjataan sopimus paperille jatkokäsittelyä varten (Gellin 2007a, 57; Lahtinen-Salila 2009, 150–151). Mikäli kyseessä on pidempään jatkunut kiusaaminen tai ilkivalta, jonka yhteydessä täytyy keskustella korvaavuuksista, käännytään aikuisjohtoisen koulusovittelun puoleen (Gellin 2011b, 19).

Vertaissovittelua varten on laadittu valmis sopimuslomake, johon sovintolupaukset kirjataan. Lomakkeeseen kirjataan myös ajankohta, jolloin tarkistetaan, onko sovittu lupaus kiistan osapuolten välillä pitänyt. Sopimus allekirjoitetaan ja säilytetään vertaissovittelusta vastaavan opettajan kanssa sovitussa paikassa, piilossa muilta. Sopimus on vertaissovitteluun osallistuvien välinen, eivätkä aikuiset puutu siihen. Sopimuksesta tulee lasten itsensä näköinen ja itse laadittuna sitä on helpompi ja mielekkäämpi noudattaa. (Lahtinen-Salila 2009, 150–151.)

Sopimuksen toteutumista seurataan kokoontumalla uudelleen sovittelija-oppilaiden kutsumana yhden tai kahden viikon kuluttua ensimmäisestä tapaamisesta. Tapaamisessa käydään läpi aikaisemmin tehty sopimus ja se, ovatko sopijaosapuolet noudattaneet sitä. Sovittelu päättyy, jos tehty sopimus on pitänyt kaikkien osapuolten osalta. Jos taas osapuolet ovat toimineet vastoin sopimusta, sovittelijaoppilaat sopivat uuden seurantalaverin viikon päähän. Jos kolmannessa tapaamisessa saadaan selville edelleen, ettei sopimus ole pitänyt, siirtyy tapaus vertaissovittelijoilta opettajien käsittelyyn. (Lahtinen-Salila 2009, 151.)

### 2.3.4 Vertaissovittelun vahvuudet ja heikkoudet

Vertaissovittelun suureksi vahvuudeksi Cohen (1995) näkee sen, että oppilaat ymmärtävät toisiaan paremmin kuin opettajat oppilaita. Oppilailla on muun muassa yhteinen, nuorten käyttämä kieli, asenteet ja kiinnostuksen kohteet, joihin opettajilla ei ole tarttumapintaa. Oppilaat ovat keskenään samalla viivalla, eikä heidän kesken ole samanlaista valta-asettelua kuin oppilaan ja opettajan välillä. Oppilailla on monesti myös erilainen kunnioitus vertaisiaan kohtaan. Kun vertaissovittelijat johtavat sovittelutilannetta kypsästi ja itsevarmasti, ottavat myös soviteltavat tilanteen vakavasti ja sovintoon pyrkien. Lisäksi vertaissovittelu takaa sen, että ristiriitoja ratkaistaan oppilaiden iälle ja kehitykselle sopivalla tavalla. Ristiriidat ratkeavat myös helpommin, kun oppilaat joutuvat kohtaamaan toisensa aidosti ilman opettajaa välikätenä. (Cohen 1995, 44.)

Marklundin (2007) tutkimuksen mukaan oppilaat osaavat sovittelijoina ottaa huomioon sen, että tapauksessa on kaksi osapuolta ja kaksi mahdollisesti erilaista näkemystä. Oppilaat ajattelevat, ettei näistä kahdesta näkökulmasta ole tavoitteena löytää sitä oikeaa tai väärää, vaan pyrkiä yhteiseen ratkaisuun ja sovintoon. Marklundin tutkimuksen mukaan opettajat taas sovitellessaan pyrkivät vaistomaisesti etsimään syyllistä tapahtumaan ja lähtevät ratkaisemaan tapausta tätä kautta. (Marklund 2007, 170.)

Vertaissovittelu mahdollistaa lasten osallistumisen ja opettaa vastuunottoa. Koulussa opittua sovittelun taitoa on mahdollista hyödyntää myöhemmin työelämässä. (Gellin 2011b, 5.) Vertaissovittelu lisää osaltaan oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja parantaa kouluviihtyvyyttä. Sen ansiosta kehittyvät myös oppilaiden vuorovaikutus- ja tunnetaidot. (Isotalo 2008, 49.) Lisäksi sovittelu-toiminnalla on ennaltaehkäisevä vaikutus kouluväkivaltatapauksiin ja siitä on apua työrauhan turvaamiseen (Gellin 2010, 70).

Kiilakosken (2009) tutkimuksen mukaan sovittelu tuottaa sekä opettajien että oppilaiden mielestä erittäin hyviä tuloksia. Vertaissovittelu soveltuu tutkimuksen mukaan menetelmänä hyvin koulumaailmaan ja sen ollessa käytössä koulun henkilökunnan taakka vähenee. (Kiilakoski 2009, 24.) Vertaissovittelun avulla ristiriitatilanteet saadaan useimmiten ratkaistua. Tutkimusten mukaan

vertaissovittelun avulla ratkaistaan noin 95 prosenttia tapauksista. (Gellin 2011a, 87.) Kiilakosken (2009) haastattelemien sovittelijoiden mukaan vertaissovittelutilanteissa tehdyt sopimukset sovittelavien välillä ovat pitäneet, joten menetelmä on tehokas. Tutkimuksessaan Kiilakoski tuo esille myös sen, että oppilaat eivät pidä vertaissovittelua minkäänlaisena rangaistusmenetelmänä, mitä se ei olekaan. (Kiilakoski 2009, 24.)

Muutosta vaativana asiana oppilaat mainitsevat sen, että koulussa esiintyy paljon riitoja, mutta niitä kaikkia ei tuoda sovittelaviksi. Oppilailla on kova luottamus sovittelumenetelmää kohtaan ja he kertovatkin Kiilakosken tutkimuksen haastatteluissa, että jos kaikki riidat tuotaisiin sovittelaviksi, niin ne saataisiin kyllä ratkaistua. (Kiilakoski 2009, 24.) Myös Gellin (2007) on saanut tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Sovittelijaoppilaat näkivät myös Gellinin tutkimuksessa vertaissovittelun menetelmänä, jolla saadaan ratkaistua hankalatkin tilanteet. Oppilaiden mukaan sovittelua käyttämällä voidaan puuttua esimerkiksi kiusaamistilanteisiin ajoissa ja lopettaa ne. (Gellin 2007a, 59.) Vertaissovittelu on siis sekä kiusaamista ennaltaehkäisevä että konflikteihin varhaisessa vaiheessa puuttuva menetelmä (Gellin 2011b, 3).

Vuonna 2005 toteutettiin kyselytutkimus kaikissa tuolloin vertaissovittelua käyttävissä kouluissa. Vertaissovittelijoina toimivilta oppilailta kysyttiin lomakkeen avulla heidän mielipidettään vertaissovittelun toimivuudesta heidän koulussaan. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 242 vertaissovittelijaoppilasta. Tulokset olivat melko positiivisia, sillä 74 % vastaajista oli sitä mieltä, että vertaissovittelu on toimiva käytäntö ja se toimii heidän koulussaan. 14 % vastaajista oli kuitenkin sitä mieltä, että vertaissovittelu on toimimaton käytäntö. Lisäksi 12 % vastaajista oli esittänyt toiveen vertaissovittelutoimintaan liittyen. (Gellin 2011a, 117–122.) Gellinin (2010) mukaan sovittelutilanteissa tehdyt sopimukset pitävät erittäin hyvin. Tutkimuksen mukaan tapauksista vain noin 1–2 % viedään uusintasovitteluun tai ne sovittellaan aikuisjohtoisin menetelmin, koska asianosaiset eivät ole pitäneet sovittelusopimuksesta kiinni. (Gellin 2010, 77.)

Vaikka sovittelu on useiden tutkimusten mukaan erittäin onnistunut menetelmä useasta näkökulmasta katsottuna, on tällä menetelmällä myös omat

heikkoutensa. Esimerkiksi eri koulujen välillä on paljon eroja siinä, miten hyvin vertaissovittelu saadaan sopimaan koulun toimintakulttuuriin eli osaksi koulun arkea. Kaikki koulut eivät ole täysin valmiita ottamaan vastaan uutta keinoa konfliktien selvittämiseen, joten menetelmä jää hyödyntämättä. Jotkut opettajat eivät myöskään usko oppilaiden taitoon selvittää ristiriitoja, vaan uskovat voivansa opettajina selvittää ne nopeammin ja helpommin. (Kinnunen 2010, 71.) Lisäksi vertaissovittelusta menetelmänä ja sen avulla oppimisesta saavat osansa vain sovittelijoina toimivat oppilaat sekä ne oppilaat, joiden konfliktitilanteita vertaissovittelun avulla selvitetään. Näin ollen suuri osa oppilaista jää vaille käytännön kokemusta sovittelusta. (Kiilakoski 2009, 28.) Vertaissovittelun heikkoutena voidaan pitää myös vaitiolovelvollisuuden oppilaille mahdollisesti tuottamaa taakkaa (Kiilakoski 2009, 15).

Kiilakosken (2009) tutkimuksen mukaan useimmiten juuri oppilaat haivatsevat toisten oppilaiden riitoja tai ovat niissä itse osallisena. Tutkimuksessa selvisi, että kuitenkin lähes kaikki sovittelupyynnöt tekee opettaja, ei oppilas. Tutkimustulosten perusteella sovittelu ei ole siis keino, jota oppilaat käyttävät tarvitessaan apua riitojen selvittämiseen. Sovittelu on keino, jota opettajat käyttävät, jotta tilanteet saadaan selvitettyä. Kehitettävää olisikin siinä, miten vain oppilaiden tiedossa olevat riitatilanteet tulisivat myös vertaissovittelun kautta soviteltaviksi oppilaiden omasta aloitteesta. (Kiilakoski 2009, 26.)

Opettajat puolestaan ovat ennen vertaissovittelutoiminnan käyttöönottoa pohdiskelleet muun muassa sitä, onko oikein nostaa joitain oppilaita toisten "yläpuolelle" sovittelijoiksi. Opettajia on mietityttänyt, miten tällainen vertaissovittelutoiminta muuttaa oppilaiden suhteita toisiinsa ja onko alakouluikäisten edes mahdollista ratkaista muiden ristiriitoja. Opettajien huolenaiheena on ollut myös se, miten he osaavat valita juuri oikeat oppilaat sovittelijoiksi. Näitä huolia on ilmennyt erityisesti niillä opettajilla, joilla ei ole kosketusta sovittelutoimintaan. Kiilakosken (2009) tutkimuksen mukaan sovittelutoimintaan perehtynyt koulun henkilökunta kuitenkin pitää vertaissovittelua hyvänä ja toimivana keinona ratkaista arjen konflikteja. Vertaissovittelun avulla on saatu hyviä tu-

loksia ja muun muassa opettajien työtaakka on vähentynyt. (Kiilakoski 2009, 18, 24.)

## 2.4 Vertaissovittelija – konfliktinratkaisun asiantuntija

Kun pyritään rakentamaan hyvää kouluilmapiiriä ja yhteishenkeä, ovat oppilaat tällöin tärkeässä roolissa. Vertaissovittelutoiminnan avulla oppilaat voivat olla itse osallisina ja aktiivisina toimijoina työrauhan edistämiseksi. (Lahtinen-Salila 2009, 147.) Vertaissovittelijana toimii aina ristiriitojen osapuolia vanhempi oppilas tai rinnakkaisluokan oppilas (Gellin 2007a, 56–57; Gellin 2011b, 3), joka on käynyt Verso-koulutuksen vertaissovittelutoimintaa varten (Lahtinen-Salila 2009, 147). Sovittelija osallistuu yleensä ensimmäiseen koulutukseensa neljännellä luokalla (Kiilakoski 2009, 28).

Cremlinin (2007, 82–83) mukaan vertaissovittelijat oppivat sovittelukoulutuksessa ja sovittelutilanteissa ongelmanratkaisua sekä lähestymään ja ratkaisemaan ongelmia erilaisista näkökulmista. Sovittelijat oppivat myös sosiaalisissa tilanteissa toimimista ja ihmisten kanssa keskustelemista sekä parempia kuuntelutaitoja. Ennen kaikkea sovittelijat oppivat ratkaisemaan oppilaiden välisiä riitoja ja lopettamaan ne. (Cremlin 2007, 82–83.) Aiemman tutkimuksen mukaan vertaissovittelusta on hyötyä lasten ja nuorten kehitykselle. Paitsi, että sovittelijat oppivat konfliktinratkaisua, auttaa sovittelijana toimiminen ja koulutuksen läpikäyminen myös saamaan kavereita, työllistymään sekä menestymään urallaan. Lisäksi sovittelijana toimiminen vähentää stressiä ja lisää onnellisuutta. Vertaissovittelijana toimiminen vaikuttaa siis positiivisesti myös myöhemmin elämässä. (Johnson & Johnson 2004, 76–78.)

Sovittelutilanteessa vertaissovittelijana toimiva oppilas ohjaa ristiriitojen osapuolia miettimään tapahtunutta tilannetta, kuuntelemaan toisiaan ja eri näkökulmia tapahtumasta sekä ymmärtämään toisten tunteita ja päättämään yhdessä, miten ristiriitoja voisi välttää tulevaisuudessa (Gellin 2011a, 24–25). Vertaissovittelijat huolehtivat siitä, että jokainen konfliktin osapuoli tulee kuulluksi. Vertaissovittelijalla ei ole kuitenkaan valtuuksia jakaa rangaistuksia sovitel-

tavina oleville oppilaille. Vertaissovittelijana toimimiseen kuuluu taito kunnioittaa ja tukea muita sovittelutilanteessa olevia oppilaita. (Gellin 2011b, 19, 30.) Vertaissovitteluun osallistuvilla on myös ehdoton vaitiolovelvollisuus, joka koskee sovittelutilanteita (Lahtinen-Salila 2009, 149; Kiilakoski 2009, 15). Oppilaat eivät saa puhua asioista siis edes vanhemmilleen ja tämä onkin huolestuttanut erityisesti alaluokkalaisten vanhempia. Vanhemmat pelkäävät, etteivät sovittelijat ole vielä tarpeeksi kypsiä käsittelemään asioita itsenäisesti ja sovittelijana toimiminen on lapsille henkisesti liian kuormittava taakka. Kun sovittelu toiminta tulee vanhemmille tutummaksi, myös pelot yleensä vähenevät sen myötä. Kiilakosken mukaan vertaissovittelijat ottavat yleisesti vaitiolovelvollisuuden vakavasti ja toimivat sen mukaan. Haastatteluissa oppilaat kuitenkin kertovat, etteivät kaikki sovittelijat kunnioita vaitiolovelvollisuutta, vaan sovitteltavat asiat ovat tulleet ensin sovittelijan hyvien ystävien tietoon ja siitä levinneet laajemmin jopa koko koululle. (Kiilakoski 2009, 15.)

Kiilakosken (2009) tekemissä tutkimushaastatteluissa käy ilmi, että oppilaat jaksavat toimia vertaissovittelijoina ehkäistäkseen kiusaamista ja edistääkseen rauhaa koulussa sekä sen ympäristössä. Sovittelutoiminta on vertaissovittelijoiden mielestä kiinnostavaa ja mukaansatempaavaa myös siksi, että toiminnan kautta saa toimia yhteistyössä muiden samantyylisten sovittelijaoppilaiden kanssa. Tämän lisäksi vertaissovittelijat kokevat, että he pääsevät osallistumaan toimintaan, johon ei kaikilla oppilailla ole pääsyä. Motivaatiota toimintaan lisää myös se, että sovittelijaoppilaat pääsevät joskus oppitunneilta pois. (Kiilakoski 2009, 28.) Lisäksi vertaissovittelija kehittää toiminnan avulla jatkuvasti omia vuorovaikutustaitojaan. Vertaissovittelijoina toimivat oppilaat ymmärtävät vertaissovittelutoiminnan kautta, että kaikenlaisiin tilanteisiin löytyy kyllä ratkaisukeinoja. Sovittelun avulla opituista taidoista on hyötyä myös tulevaisuuden kannalta, esimerkiksi työelämässä. (Lahtinen-Salila 2009, 158.)

### 3 SOSIAALINEN IDENTITEETTI

Kaikilla ihmisillä on jonkinlainen käsitys itsestään eli siitä, millainen on luonteeltaan sekä mitä kykyjä, arvoja ja toiveita itsellään on. Käsitteisiin itsestä liittyy myös se, onko jotenkin erilainen muihin ihmisiin verrattuna. Ihmisyyttä on siis keskeisesti se, miten ihminen kokee sekä ymmärtää itsensä suhteessa häntä ympäröivään sosiaaliseen maailmaan. Nämä käsitykset ja kokemukset itsestä ovat siis rakentuneet ja muovautuneet lähinnä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Myös varhaisen kasvun ja kehityksen aikaisella sosiaalisella ympäristöllä on vaikutusta näihin käsitteisiin. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 13.)

Identiteetin käsite kuvaa siis ihmisen käsitystä itsestään ja omasta yksilöllisyydestä (Fadjukoff 2009, 179). Sosiologian teorioissa identiteetin nähdään muotoutuvan yksilön sekä yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa (Hall 2002, 22). Yksilö ja hänen identiteettinsä kehittyvät ja muokkautuvat sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa (Mäkinen 2011, 95) ja Meadin (Mead 1964, Eteläpellon & Vähäsantasen 2010, 34, mukaan) mukaan erityisesti kieli on tässä kehityksessä tärkeässä asemassa. Jokaisen oma identiteetti on siis ajan myötä muuttuva (Woodward 2002, xii) ja sitä on Saastamoisen (2006) mukaan tietoisesti pohdittava ja työstettävä. Tätä prosessia Saastamoinen kutsuu identiteettityöksi, jota yksilö työstää oman arkensa sosiaalisissa ryhmissä. (Saastamoinen 2006, 170–171.)

Lapsuutta ja nuoruutta pidetään yleisesti erittäin tärkeinä aikakausina yksilöllisyyden kehittymisessä ja ymmärtämisessä. Vaikka pohja yksilöllisyyden kehittymiselle rakennetaan lapsuuden ja nuoruuden ikäkausina, muuttuu ja kehittyy yksilöllisyys koko elämän läpi. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 13.) Myös Paavola ja Talib (2010) toteavat, että yksilöillä on usein monia identiteettejä, joita he voivat käyttää joustavasti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Yksilön identiteettiä ei nähdä nykyaikana muuttumattomana, sillä käsitys itsestä voi hyvinkin muuttua ja rakentua uudelleen useita kertoja yksilön elämän



aikana. (Paavola & Talib 2010, 61.) Woodward (2002) toteaa, että identiteettiin liittyy yksilön rooli erilaisissa ryhmissä. Yksilö on samastunut ryhmään, jossa hän toimii ja näin tämän ryhmän jäsenyys vaikuttaa yksilön identiteettiin. (Woodward 2002, xii.) Vertaissovittelijoille koulun sovittelijaryhmään kuulumisen vaikuttaa heidän identiteetteihinsä sekä käsityksiinsä itsestään. Vertaissovittelijana toimiminen vaikuttaa Gellinin (2011) tutkimuksen mukaan yksilön identiteettiin sitä vahvistaen. (Gellin 2011b, 32.) Sovittelijoina toimivat oppilaat oppivat esimerkiksi sosiaalisia taitoja, jotka osaltaan kehittävät heitä yksilöinä ja näin ollen vaikuttavat myös identiteettiin (Gellin 2010, 82).

Yksilön näkemystä itsestään kutsutaan yleisesti myös minäkäsitykseksi. Minäkäsitykseen sisältyy muun muassa ihmisen eri roolit sekä sosiaaliset suhteet muihin ihmisiin. Identiteetin käsitteellä viitataan yleensä niihin tekijöihin, joita ihminen pitää oman minänsä oleellisimpina tekijöinä. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 14.) Minuuden käsitteellä ja minäkokemuksella taas viitataan kokonaisuuteen, johon kuuluvat sekä tiedostetut että tiedostamattomat käsitykset, tunteet, toiveet, halut sekä ajatukset liittyen omaan itseen ja itselle tärkeisiin ihmissuhteisiin (Vuorinen 1995, 120).

Paavolan ja Talibin (2010) mukaan "identiteetti ilmaisee kaikkia niitä ryhmiä ja määritteitä, joilla yksilöä voidaan kuvata: sukupuoli, etnisuus, ikä, uskonto ja maailmankatsomus, kieli, sosiaaliluokka sekä maantieteellinen asuinpaikka." Paavola ja Talib jakavat yksilön identiteetin henkilökohtaiseen, sosiaaliseen ja kulttuuri-identiteettiin. Sosiaalinen identiteetti liittyy erityisesti siihen, että ihminen tuntee olevansa osa jotakin ryhmää. Ryhmään kuulumisen avulla ihminen hahmottaa myös suhdettaan toisiin ihmisiin ja koko yhteiskuntaan, joten ryhmän jäsenyys määrittää jatkuvasti ihmisen sosiaalista identiteettiä. Ryhmään kuulumisen ja sen kautta ihmisen sosiaalisen aseman määrittely vaikuttavat osaltaan myös ihmisen itsetunnon ja itsearvostuksen kehittymiseen. (Paavola & Talib 2010, 61–62.)

Tässä tutkimuksessa ymmärrämme identiteetin käsitteen yksilön omaksi käsitykseksi itsestään. Tähän käsitykseen vaikuttaa myös osaltaan muiden käsitykset yksilöstä. Tutkimuksessamme identiteetti ymmärretään jatkuvasti muut-

tuvana ja se voi muuttua erilaisten sosiaalisten tilanteiden mukaan. Roolin käsite liittyy olennaisesti yksilön identiteettiin. Omassa tutkimuksessamme roolilla tarkoitamme eri tilanteissa kyseiselle roolille ominaisten tapojen mukaan toimimista. Yksilöllä on eri tilanteissa erilaisia rooleja ja roolista voi tulla osa yksilön identiteettiä, mikäli yksilö kokee roolin itselleen ominaiseksi ja tärkeäksi.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia alakouluikäisillä vertaissovittelijoilla on sovittelijana toimimisesta ja sovittelusta. Tämän lisäksi selvitämme, miten vertaissovitteliijaoppilaat kuvaavat vertaissovittelijaa sekä -sovittelua haastatteluissa. Toisen tutkimuskysymyksen alakysymyksen tavoitteena on selvittää, millaisena vertaissovittelijoiden identiteetti ilmenee haastatteluissa. Olemme siis lähestyneet aihetta vertaissovittelijoiden näkökulmasta.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia vertaissovittelijoilla on sovittelijana toimimisesta?
2. Miten vertaissovittelijat kuvaavat vertaissovittelua ja -sovittelijaa haastatteluissa?
  - Millaisena vertaissovittelijoiden identiteetti ilmenee haastatteluissa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksemme lähtökohtana on ymmärtää vertaissovittelijana toimivien op-  
pilaiden kokemuksia sovittelutoiminnasta sekä sovittelijana toimimisesta. Tä-  
män lisäksi selvitämme, miten vertaissovittelijat kuvaavat sovittelua ja sovitteli-  
jaa sekä sovittelijan identiteettiä puheessaan haastatteluissa. Pyrimme saamaan  
selville sovittelijoiden yksilökohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä aiheesta ja  
näin syventää ymmärrystä aiheeseen. Olemme lähestyneet aihetta vertaissovit-  
telijoiden näkökulmasta, koska halusimme tuoda esille sovittelijoiden koke-  
muksia sekä sitä, miten he kuvaavat puheessaan aihetta.

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullista  
tutkimusta on kutsuttu ymmärtäväksi tutkimukseksi, sillä sen avulla pyritään  
saamaan syvempi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009,  
28). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto on tekstimuodossa ja se voi  
olla tutkijasta riippuvaa aineistoa, kuten haastattelu, tai riippumatonta aineis-  
toa, kuten valmiit, muuta tarkoitusta varten syntyneet tekstit. Laadulliselle tut-  
kimukselle ominaista on laadun painottaminen määrän sijaan. Tämän vuoksi  
tapausmäärä on usein melko pieni, sillä laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä  
yleistyksiin. (Eskola & Suoranta 2008, 15.)

Olemme lähestyneet tutkimusaihettamme osittain fenomenologis-  
hermeneuttisesti, koska tutkimuksemme toisena pääteemana ovat tutkimus-  
henkilöiden subjektiiviset kokemukset. Fenomenologisessa lähestymistavassa  
tutkitaan ihmisten kokemuksia. Kokemukset ovat ihmisten käsityksiä elämäs-  
tään ja ne ovat syntyneet vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäröivän  
yhteiskunnan kanssa. (Laine 2010, 29; Patton 2002, 104.) Tutkimuksemme  
haastateltujen vertaissovittelijoiden kokemukset ovatkin syntyneet juuri vuoro-  
vaikutteisessa vertaissovittelutilanteessa. Fenomenologisen lähestymistavan  
lisäksi tutkimuksemme yhdistyi hermeneutiikkaa. Hermeneuttinen lähesty-

mistapa pyrkii ymmärtämään sekä tulkitsemaan ihmisten puhetta. Lähestymistavassa ollaankin kiinnostuneita ihmisten välisestä kommunikaatiosta. Fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa tutkimusaineisto on usein kerätty haastattelemalla ihmisiä, jotta ihmisten kokemukset saadaan esiin. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa voidaan nähdä kaksi tasoa. Ensimmäisenä tasona pidetään tutkittavan omaa henkilökohtaista elämää ja toisena tasona fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon eli tutkittavan elämään. Näihin tasoihin liittyy myös se seikka, että ymmärtääkseen merkitysmaailmaa, jossa tutkittavat elävät, on tämän maailman oltava aina jollain tavalla tutkijalle tuttu. Usein tutkija eläekin samassa kulttuurimaailmassa tutkittavien kanssa, joten hän ymmärtää tutkittavan merkitysmaailmaa sekä hänen kokemuksiaan siinä. (Laine 2010, 31–33.)

Toinen lähestymistapa tutkimukseemme on diskurssianalyttinen, sillä toisena tutkimuksemme teemana on se, miten vertaissovittelijat kuvaavat sovittelua ja sovittelijaa haastattelutilanteessa. Diskurssianalyttinen tapa keskittyy henkilöiden tuottamaan puheeseen sekä sen merkityksiin. Diskurssianalyttisen lähestymistavan yhtenä oletuksena on, että yhdelläkin ihmisellä, asialla tai sanalla voi olla monta erilaista merkitystä tai roolia. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 24–27.) Tutkimuksessamme keskitymme tarkastelemaan sovittelijoiden puheessaan tuottamia sovittelun sekä sovittelijan kuvauksia sekä sovittelijaidentiteettiä. Emme kuitenkaan pyri tutkimuksellamme yleistämään tietoa, vaan ainoastaan tuomaan esille muutamien henkilöiden kokemuksia ja näkemyksiä sekä heidän tuottamiaan merkityksiä aihetta koskien.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tarkoituksenmukainen ja harkittu aineiston hankinta. Siinä ei pyritä laajoihin yleistyksiin, vaan tapausmäärä on usein suhteellisen pieni. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä määrytyy tapauskohtaisesti tutkittavan ilmiön mukaan. (Eskola & Suoranta 2008, 61.) Valitsimme tutkimukseemme haastateltavat niin, että tutustuimme ensin

vertaissovittelun nettisivuilla olevaan listaan kouluista, joissa toteutetaan vertaissovittelutoimintaa. Laitoimme sähköpostia Keski-Suomessa sekä pääkaupunkiseudulla sijaitseviin kouluihin. Valitsimme sähköpostivastausten perusteella tutkimuskohteeksemme erään Keski-Suomessa sijaitsevan koulun. Tässä koulussa toimii yhteensä 16 neljäs-kuudesluokkalaista sovittelijaa. Oppilaat olivat valikoituneet sovittelijoiksi eri tavoilla, kuten luokkalaisten äänestäminen, arvonnalla sekä opettajan valitsemina. Kaikki nämä oppilaat olivat käyneet vertaissovittelukoulutuksen ja sovitelleet vähintäänkin yhden tapauksen koululla, joten he sopivat tutkimukseemme haastateltaviksi. Tutkimuskysymyksemme vaativat sen, että haastateltavilla oppilailla on sekä vertaissovittelijoiden koulutus, että kokemusta sovittelijana toimimisesta. Lähetimme vertaissovittelusta vastaavan opettajan välityksellä tutkimuslupahakemukset (Liite 1) jokaiselle vertaissovittelijalle kotiin vietäväksi.

Haastatteluihin osallistui lopulta yhteensä 13 vertaissovittelijaa, sillä kahdelta oppilaalta emme saaneet lupalappua takaisin ja yksi oppilas oli haastattelupäivänä sairaana. Tämä kolmentoista oppilaan joukko oli meille kuitenkin sopiva otos, tai kuten laadullisessa tutkimuksessa usein puhutaan, harkinnanvarainen näyte. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tekemään yleistyksiä aineistosta, vaan ymmärtämään jotakin ilmiötä tai tapahtumaa hieman syvällisemmin ja saamaan tietoa ja mahdollisesti uusia näkökulmia juuri tästä ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan saada siis merkittävää tietoa ainoastaan muutamia ihmisiä haastatteleamalla. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58–59; Eskola & Suoranta 2008, 60–61.)

### **5.3 Tutkimusaineiston keruu**

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, sillä haastattelun avulla saisimme tietoa haastateltavien omista kokemuksista ja näkemyksistä aiheitamme koskien. Haastattelumenetelmäksi valitsimme puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun. Tässä haastattelumuodossa ei ole välttämättä tarkkoja, yksityiskohtaisia haastattelukysymyksiä, vaan haastattelu rakentuu

tiettyjen etukäteen valmisteltujen teemojen varaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Teemahaastattelun tarkempi toteuttamistapa on tutkijan oma valinta, sillä tälle menetelmälle ei ole tarkkaa määritelmää. Tutkija voi päättää, kysyykö hän haastateltavilta samat kysymykset samassa järjestyksessä ja muodossa, vai eteneekö tilannekohtaisesti joka haastateltavan kohdalla ja muotoilee teemoihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä tilanteen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Valmistelimme haastattelukysymykset etukäteen siten, että saamme niiden avulla vastauksia tutkimuskysymyksiin ja niihin liittyviin teemoihin. Pyrimme muotoilemaan haastattelukysymykset lapsille sopiviksi. Kiinnitimme huomiota esimerkiksi sanavalintoihin ja yleisesti kysymysten ymmärrettävyyteen. Lapsia haastateltaessa tulee kiinnittää huomiota kysymysten muotoiluun, sillä lapset ymmärtävät kysymykset hyvin kirjaimellisesti (Patton 2002, 365). Keskustelimme kysymysten muotoilusta seminaaritapaamisessa, jossa saimme niistä palautetta. Palautteen pohjalta muokkasimme kysymyksiä vielä hieman. Ensimmäisiksi kysymyksiksi muotoilimme tarkoituksella lämmittelykysymyksiä (ks. liite 2, ensimmäiset kolme kysymystä), joihin uskoimme olevan helppoa vastata. Nämä kysymykset eivät olleet oleellisia tutkimuskysymysten kannalta, mutta ne liittyivät kuitenkin aiheeseen. Myöskään Eskolan ja Vastamäen (2010) mukaan haastattelutilannetta ei kannata suoraan aloittaa varsinaisilla haastattelukysymyksillä. Haastattelun alussa on hyvä luoda vapautunut tunnelma esimerkiksi helppojen kysymysten avulla. (Eskola & Vastamäki 2010, 32.)

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme, jolla halusimme selvittää vertaissovittelijoiden kokemuksia, pyrimme saamaan vastauksia muun muassa seuraavilla kysymyksillä: "Miltä sinusta on tuntunut vertaissovittelijana toimiminen?" sekä "Mitä olet itse oppinut vertaissovittelun avulla?". Toiseen, sovittelijoiden kuvauksia selvittävään, tutkimuskysymykseemme sekä siihen liittyvään alakysymykseen etsimme vastauksia esimerkiksi haastattelukysymyksillä: "Millainen on mielestäsi hyvä vertaissovittelija?" ja "Miten näet itsesi suhteessa sovittelaviin?".

Haastattelimme kolmeatoista alakouluikäistä vertaissovittelijana toimivaa oppilasta. Haastattelut toteutimme huhtikuussa 2015 haastateltavien omalla koululla. Haastattelutilanteet olivat rauhallisessa luokkatilassa yhden oppitunnin aikana. Haastattelimme oppilaita kahdessa ryhmässä, joista ensimmäisessä oli seitsemän oppilasta, viisi tyttöä ja kaksi poikaa, ja toisessa kuusi oppilasta, kolme tyttöä ja kolme poikaa. Haastateltavat olivat neljäs-kuudesluokkalaisten. Aluksi olimme suunnitelleet toteuttavamme haastattelut parihaastatteluna siten, että yksi vertaissovittelupari on kerrallaan haastateltavana. Jouduimme koululla muuttamaan suunnitelmaamme koulun aikatauluongelmien vuoksi. Koimme ryhmähaastattelun kuitenkin tilanteeseen ja tutkimukseemme sopivana menetelmänä.

Ryhmähaastattelussa haastateltavilla on toiset haastateltavat tilanteessa tukenaan, mikä voi lieventää haastateltavien jännitystä. Ryhmähaastattelussa saattaa syntyä helpommin rakentavaa keskustelua tutkimusaiheesta, sillä toisten puheenvuorot saattavat herättää ajatuksia myös omista kokemuksista. Muiden läsnäolo tilanteessa saattaa tuoda lisäksi tukea omien kokemusten ilmaistamiseen. (Eskola & Suoranta 2008, 94.) Ryhmähaastattelussa haastattelijan vaikutus asioiden esille tuomiseen tai tuomatta jättämiseen on myös pienempi kuin esimerkiksi yksilöhaastattelussa juurikin näiden vuorovaikutuksellisten erojen vuoksi (Sulkunen 1998, 264). Ryhmähaastattelu on erityisen toimiva menetelmä lapsia haastateltaessa, sillä lapset saattavat olla varsinkin yksin ujoja vieraiden haastattelijoiden seurassa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Käsittelemme lasten haastattelun erityispiirteitä tarkemmin eettiset ratkaisut -osiossa.

Ryhmähaastattelun haittapuolena voidaan nähdä yksittäisen haastateltavan liian suuri rooli muihin haastateltaviin nähden. Haastattelijoiden tehtävänä on pitää huolta siitä, että jokainen haastateltava pääsee osallistumaan haastatteluun tuomalla omia näkökulmiaan keskusteluun. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61, 63.) Haastattelutilanteissamme kaikki haastateltavat osallistuivat melko tasapuolisesti haastattelun kulkuun ilman, että meidän tarvitsi puuttua haastatteluihin. Annoimme kuitenkin aikaa ja mahdollisuuden siihen, että jokainen haastateltava pystyi kertomaan omat kokemuksensa, jos niin halusi. Ryhmä-



haastattelun yhtenä ongelmana on usein haastattelun litterointi sen osalta, kuka haastateltavista puhuu milloinkin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Mikäli olisimme tienneet etukäteen tekevämme ryhmähaastattelun parihaastattelun sijaan, olisimme kysyneet haastateltavilta oppilailta ja heidän huoltajiltaan lupaa haastattelujen videointiin. Ilman lupaa emme voineet videoida haastatteluja, joten toinen meistä haastattelihoista kirjoitti paperille haastateltavien istumajärjestyksen ja heidän puheenvuorojensa aloitukset. Tällä tavalla pystyimme litterointivaiheessa tunnistamaan, kuka haastateltavista oli milloinkin äänessä. Videoinnin puuttuminen ei siis haitannut.

Molemmat ryhmät osallistuivat haastattelutilanteeseen vain kerran. Äänitimme haastattelutilanteet kolmella eri laitteella, kahdella matkapuhelimella ja yhdellä tablet-laitteella. Kumpikin haastattelutilanteista kesti noin 15 minuuttia. Olimme molemmat mukana haastattelutilanteessa, mutta toinen meistä toimi enemmän haastattelijan roolissa ja toinen teki muistiinpanoja tilanteesta sekä vastasi äänityslaitteiden toiminnasta ja puheenvuorojen aloitusten kirjoituksista. Vaikka olimme suunnitelleet haastattelurungon etukäteen, olimme haastattelutilanteessa sen suhteen todella joustavia. Emme pitäytyneet tarkassa sanamuodossa tai esittäneet kaikkia kysymyksiä samassa järjestyksessä. Lisäksi esitimme tilannekohtaisesti tarkentavia kysymyksiä oppilaille ja muokkasimme kysymyksiä tarpeen mukaan.

## 5.4 Aineiston analyysi

Yhdistimme tutkimuksemme analyysivaiheessa kahta analyysimenetelmää: sisällönanalyysiä sekä diskurssianalyysiä. Aineistoa on siis analysoitu yhdistäen piirteitä ja keinoja molemmista menetelmistä. Diskurssianalyysi on laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä, jonka avulla tutkitaan puhetta ja kieltä sekä niiden merkityksiä (Suoninen 1999, 18–19). Diskurssintutkimuksessa tutkitaan kieltä ja sen eri käyttötapoja, mutta kieltä tutkittaessa saadaan samalla tietoa myös kulttuurista sekä yhteiskunnasta, jossa kieltä käytetään (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13–14). Puheella ja kielen käytöllä on aina jonkinlainen tarkoi-

tus. Sen avulla luodaan merkitystä asioille, joista puhumme. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 37.) Kielellä on myös funktionaalinen luonne, jolla tarkoitetaan sitä, että kielelliset merkitykset tuotetaan sosiaalisessa kanssakäymisessä ja ne ovat tilannekohtaisia. Yksilöllä on tiettyjen rajojen sisällä mahdollisuus valita, millaista kieltä hän käyttää missäkin tilanteessa. Merkitykset kielelle syntyvät siis samalla, kun kieltä konkreettisesti käytetään vuorovaikutuksellisessa tilanteessa. Tilannesidonnaisuus ja kielen tehtävä ovat asioita, jotka ovat funktionaalisen kielikäytön keskiössä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14–15.)

Diskurssianalyysissä tutkitaan tekstiä hyvin tarkasti ja siinä voidaan huomioida pienetkin yksittäiset sanavalinnat sekä ilmaukset (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 225–226). Puheella on useita merkityksiä (Wood & Kroger 2000, 5) ja jopa yhdellä sanalla voi olla useampi merkitys. Sanan tarkoitus todentuu kontekstissa eli lauseessa, jossa se sanotaan. Myös äänensävyt ja painotukset voivat olla tärkeitä tulkinnan kannalta, sillä lause voi saada aivan eri merkityksen sen mukaan, millä tavalla se on sanottu. Puhutulla kielellä on lisäksi yhteys haastattelutilanteen ulkopuolelle. Tätä kutsutaan kulttuuriseksi kontekstiksi ja sen ymmärtäminen vaatii tutkijalta kulttuurin tuntemista. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 30–32.) Tutkittaessa haastatteluaineistoa diskurssianalyysin keinoin tutkimusraportissa esitellään haastatteluotteiden kautta haastateltavien käyttämiä sanavalintoja sekä mahdollisesti puheen eri variaatioita. Haastatteluaineistosta pyritään löytämään myös eroja sekä yhtäläisyyksiä käytetyn puheen suhteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 226.) Diskurssianalyysin keinoin saadut tutkimustulokset ovat aina tutkijoiden omia tulkintoja aineistosta, eivät siis aineistossa valmiina esiintyviä (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 28).

Kieli ja identiteetti liittyvät vahvasti toisiinsa. Erilaisten ryhmien sekä yksilöiden identiteetit rakentuvat ja muotoutuvat samalla, kun kieltä käytetään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Identiteettejä myös kuvataan kielen eri keinoin, jonka lisäksi kieltä käytetään keinona välittää tietoa yksilöistä, ryhmistä sekä yksilöiden ja ryhmien välisistä suhteista. Yksilön identiteetti on toisaalta omakohtainen kokemus, mutta se kuitenkin muotoutuu sosiaalis-

sa tilanteissa toisten ihmisten kanssa. Kieli ja sen käyttö siis muovaavat yksilöiden identiteettiä, sillä yksilö tulkitsee olevansa osittain myös sitä, mitä muut yksilöt hänestä kertovat. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 63–64.)

Toteutimme diskurssianalyysiä tutkimuksessamme siten, että etsimme litteroidusta tekstistä kohtia, joissa sovittelijat kuvaavat sovittelua tai sovittelijaa sekä ilmauksia, jotka kuvaavat heidän identiteettiään. Ympyröimme tekstistä eri väreillä näitä kuvauksia ja tulkitsimme niitä ja niiden merkityksiä. Vertailimme kuvauksia ja etsimme niistä eroja ja yhtäläisyyksiä. Tarkastelimme myös merkityksiä, joita sovittelijat rakensivat puheessaan.

Diskurssianalyysin lisäksi analysoimme aineistoamme sisällönanalyysin keinoin. Se on yleinen ja kaikkeen laadulliseen tutkimukseen soveltuva perusanalyysimenetelmä. Sisällönanalyysin avulla aineisto järjestetään tiivistettyyn muotoon johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91, 103.) Sisällönanalyysi lähtee liikkeelle päätöksestä, mikä aineistossa kiinnostaa. Rajauksen on oltava tarkka ja valittu näkökulma käydään huolellisesti läpi, kaikki muu jätetään pois. Rajaus tehdään tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelman mukaan. Tämän jälkeen aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Tutkimuksessamme käytimme teemoittelua, jossa aineistosta aiemmin esille nostetut ja rajatut asiat jaetaan määriteltyjen teemojen alle. Teemahaastattelun vuoksi teemat muotoutuivat melko helposti, sillä teemoina voidaan käyttää haastatteluihin valikoituja teemoja. Teemoittelun jälkeen eri teemojen alle muodostuneita näkemyksiä käydään läpi ja niistä tehdään johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 92–93.)

Litteroimme äänitetyt haastattelut tekstitiedostoksi. Haastatteluita tuli litteroituna tekstinä yhteensä 13 sivua, pistekoolla 12, rivivälin ollessa 1,5. Litteroimme aineistomme sanatarkasti, sillä erityisesti diskurssianalyysissä se on tärkeää. Litteroinneissa otimme huomioon myös normaalia pidemmät tauot, hiljaisuudet ja naurahdukset. Tutkimuksemme kannalta on siis oleellista, että myös sanottujen sanojen takana olevat puheen syvemmät tarkoitukset tulevat esille haastateltavien itse esiin tuomien asioiden ja kokemusten lisäksi. Litteroidessamme aineistoamme nimesimme haastateltavat sukupuolen mukaan:

pojat P1-P5 ja tytöt T1-T8 sekä itsemme haastattelijoina H1 ja H2. Tässä vaiheessa myös muutimme kaikki aineistossa esiintyvät erisnimet peitenimiksi. Merkitsimme haastatteluotteisiimme [...] silloin, kun jätimme jotakin kyseisestä kohdasta pois. Tämän teimme siksi, että otteen lyhentäminen selkeyttää mieles-tämme luettavuutta, tiivistää saman asian ja välttää turhaa toistoa.

Luimme litteroidun aineiston useamman kerran huolellisesti läpi. Keskus-telimme yhdessä aineistosta ja tämän jälkeen kirjasimme ylös siitä mieleen tul-leita ajatuksia. Pyrimme löytämään aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia eri haastateltavien ja aiheiden välillä. Löysimme litteroiduista haastatteluista tietyt teemat, jotka olivat osittain samoja, joita hyödynsimme teemahaastattelun runkoa suunnitellessamme. Aloimme käydä aineistoa läpi alleviivaamalla eri väreillä kohtia, joissa haastateltavat tuovat esiin vertaissovittelua koskevan 1) positiivisen kokemuksen, 2) negatiivisen kokemuksen ja 3) ”neutraalin” (ei luo-kiteltavissa positiiviseksi tai negatiiviseksi) kokemuksen. Lisäksi alleviivasim-me kohtia, joissa vertaissovittelijat mainitsevat 4) käsityksiä hyvästä sovittelijas-ta sekä 5) muuta tärkeää. Tämän jälkeen järjestimme eri väreillä alleviivattuja kohtia näiden teemojen alle ja aloimme tutkia tarkemmin niiden eroja ja yhtä-läisyyksiä.

Tämän lisäksi etsimme litteroidusta tekstistä kohtia, joissa haastateltavat kuvaavat puheissaan sovittelua tai sovittelijaa. Ympyröimme näitä kohtia litte-roituun aineistoon eri väreillä. Löysimme ympyröidyistä kohdista paljon yhtä-läisyyksiä ja samanlaisia teemoja sekä myös samasta teemasta esitettyjä erilaisia kuvauksia. Teimme itsellemme muistiinpanoja näistä ja tulkitsimme yhdessä aineistoa diskurssianalyysin keinoin, haastateltavien sanavalintojen sekä heidän käyttämien kielellisten merkitysten mukaisesti.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkijat tekevät ensimmäisiä eettisiä valintojaan jo silloin, kun he valitsevat tut-kimukselleen aiheita sekä näkökulmaa (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 53). Tut-kimus ei saa millään tapaa vahingoittaa tutkittavia tai tuottaa tutkittaville hait-

taa (Mäkelä 2005, 390). Lähdimme omassa tutkimuksessammekin liikkeelle siitä, miten saisimme tutkimusaiheemme näkökulmasta luotettavaa tietoa, mutta niin, että se olisi mahdollisimman kunnioittavasti tutkittavia kohtaan kerätty.

Kuten kaikissa haastatteluissa, myös lasten haastattelussa on tärkeää muistaa kertoa vanhempien lisäksi lapselle ymmärrettävästi tutkimuksen tavoitteista sekä siitä, mihin haastatteluja tullaan käyttämään. Lapsen on tärkeä olla tietoinen myös siitä, että haastattelut ovat luottamuksellisia, jotta lapsi ei välttelisi vaikeistakaan asioista puhumista. (Alasuutari 2005, 148.) Tutkimukseemme osallistuneet ovat kaikki alaikäisiä lapsia. Suomen lainsäädäntö ei anna yleistä ohjetta siitä, kuka päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Yleisenä ohjeistuksena pidetään kuitenkin, että lapsen huoltaja päättää viime kädessä tästä asiasta. (Nieminen 2010, 33.) Lapsia haastateltaessa tulee muistaa kysyä lupa huoltajan lisäksi lapselta itseltään (Aarnos 2010, 173; Nieminen 2009, 245–249). Perustuslain 2. luvun 6§:ssä määrätään, että lapsella on oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavalla tavalla (Perustuslaki 1999/731). Myös tämän mukaan siis lapselta tulee kysyä suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Mikäli huoltaja suhtautuu kielteisesti tutkimukseen osallistumiseen, ei lapsella välttämättä ole mahdollisuuksia päättää itse omasta osallistumisestaan (Nieminen 2010, 33).

Tutkimukseemme osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Lähetimme koulun kautta koteihin lupakirjeet (Liite 1). Kirjeissä kerrottiin tutkimuksen aiheesta, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, haastattelujen nauhoittamisesta, tutkittavien anonymiteetistä sekä aineiston hävittämisestä. Kirjeessä oli myös omat kohdat sekä lapsen että vanhemman suostumukseen osallistua haastatteluihin. Meiltä tutkijoilta sai halutessaan kysyä lisätietoa tutkimuksesta. Tutkittavia tuleekin informoida etukäteen kaikista näistä seikoista (Kuula 2006, 99–100; Alderson & Morrow 2011, 17). Koska olimme suunnitelleet tekevämme haastattelut parihaastatteluina, kysyttiin näihin etukäteen lupaa vertaissovittelijoiden koteihin koulun kautta lähetetyissä lupakirjeissä. Vertaissovittelusta vastaavan opettajan pyynnöstä haastattelut kuitenkin toteutettiin ryhmähaastatteluina. Emme nähneet pari- ja ryhmähaastattelujen välillä niin

suurta eroa, että kysymämme lupa parihaastatteluun ei olisi riittänyt ryhmähaastatteluun. Oppilailla itsellään oli kuitenkin mahdollisuus kieltäytyä haastatteluista vielä ennen niiden alkamista tai keskeyttää haastattelut niiden aikana. Kuulan (2006) mukaan vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumisesta tulee olla ehdotonta ja tutkimuksesta tulee voida vetäytyä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa (Kuula 2006, 87).

Pyrimme tekemään haastattelutilanteesta haastateltaville mahdollisimman luonnollisen ja rennon. Kerroimme haastattelujen aluksi vielä hieman itses-  
tämme ja tutkimuksestamme ja yleisistä asioista, kuten haastattelujen nauhoitamisesta, haastateltavien anonymiteetistä ja siitä, että keskustelu saa olla hyvinkin vapaata. Ruusuvuori ja Tiittula (2005) toteavatkin, että haastattelijan on hyvä tuoda haastattelun alussa esille oma roolinsa sekä kertoa lyhyesti tutkimuksesta sekä sen tavoitteista (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24–25). Pyrimme luomaan haastattelutilanteeseen rennon ilmapiirin ”lämmittelykysymysten” avulla.

Tutkimuseettisten sääntöjen mukaisesti tutkijan on säilytettävä tutkittavien anonymiteetti tutkimuksen kaikissa vaiheissa, ellei tutkittavien kanssa ole sovittu toisin. Anonymiteetin avulla luodaan vapaampi ilmapiiri ilmaista omia kokemuksia, ilman pelkoa tunnistetuksi tulemisesta ja tämän kautta mahdollisesti aiheutuvista haitoista. (Mäkinen 2006, 114–115; Kuula 2006, 200–201.) Omassa tutkimuksessamme haastateltavat lapset eivät ole millään tavalla tunnistettavissa tutkimuksesta. Olemme muuttaneet lasten nimet koodi- ja peitenimiksi. Emme ole myöskään kertoneet lasten koulun nimeä, vaan ainoastaan maakunnan, jossa koulu sijaitsee. Tutkijaa sitoo täydellinen vaitiolovelvollisuus, josta hänen tulee pitää kiinni (Mäkelä 2005, 390).

Vertaissovittelijoina toimivia oppilaita sitoo vaitiolovelvollisuus, jota pyrimme kunnioittamaan tekemissämme haastatteluissa. Muistutimme oppilaita haastattelujen alussa heitä koskevasta vaitiolovelvollisuudesta. Pyysimme oppilaita yrittämään välttää vertaissovittelutapauksissa mukana olleiden nimien kertomista sekä tapausten tarkkojen yksityiskohtien kuvaamista. Kerroimme, että tilanteista voidaan keskustella yleisellä tasolla, mutta tutkimuksen keskiös-

sä on kuitenkin sovittelijoiden omat, henkilökohtaiset kokemukset, joten esimerkiksi sovittelutilanteiden ja niihin johtaneiden syiden kuvaaminen ei olisi tarpeellista. Kerroimme kuitenkin haastateltaville, että jos joku nimi sattuu vahingossa tulemaan esille, meitä tutkijoitakin koskee vaitiolovelvollisuus myös tämän osalta, joten nimi jää vain meidän tietoomme, eikä sitä raportoida eteenpäin. Tällä tavoin pyrimme kunnioittamaan oppilaiden vaitiolovelvollisuutta, mutta kuitenkin rohkaisimme kertomaan vapaasti omista kokemuksista, sillä niistä keskusteleminen on sallittua ja toivottua.

Saatuamme tutkimushaastattelut litteroitua, hävitimme kaikki äänitykset eri laitteista pysyvästi. Hävitämme myös litteroidun haastatteluaineiston asianmukaisesti tutkimuksemme tarkastamisen jälkeen. Säilytämme aineistoa asianmukaisesti niin, että vain me tutkijat pääsemme siihen käsiksi.

Tutkijat ovat itse vastuussa tutkimuksensa toteuttamisesta sekä sen raportoinnin avoimuudesta sekä laadusta. Tutkimuksen tuloksista ja niihin vaikuttavista seikoista pitää raportoida tarkasti, huolellisesti ja avoimesti. Tutkimuksen tuloksia ei voi vääristellä, eikä toisen kirjoittajan tekstiä voi esittää omanaan. (Pietarinen 2002, 66; Clarkeburn & Mustajoki 2007, 81.) Myös esimerkiksi käytetyistä metodeista, materiaaleista, laitteista, koejärjestelyistä sekä tutkimukseen osallistuneista henkilöistä tulee kertoa avoimesti. Tutkijan kyseisiin seikkoihin liittyvillä valinnoilla saattaa olla huomattava merkitys tutkimuksen tuloksiin sekä niiden tulkitsemiseen. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 101.) Olemme pyrkineet tunnistamaan kaikki tutkimukseemme vaikuttaneet seikat ja olemme raportoineet näistä kaikista mahdollisimman tarkasti, avoimesti ja ymmärrettävästi. Olemme pyrkineet omassa tutkimuksessamme noudattamaan kaikkia yleisiä tutkimuseettisiä sääntöjä ja normeja.

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Jaoin tutkimustulokset kahden eri luvun alle. Ensimmäisessä alaluvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset koskien ensimmäistä tutkimuskysymystä. Esittelemme tuloksia vertaissovittelijoiden kokemuksista sovittelijana toimimisesta sekä sovittelusta. Toinen alaluku sisältää tulokset toiseen tutkimuskysymykseen sekä alakysymykseen. Luvussa esittelemme vertaissovittelijoiden kuvauksia sovittelusta ja sovittelijasta sekä sovittelijan identiteetistä.

### 6.1 Vertaissovittelijoiden kokemuksia sovittelijana toimimisesta ja sovittelusta

Haastattelemamme vertaissovittelijat poikkesivat toisistaan sovittelukokemuksensa suhteen. Osalla vertaissovittelijoista oli kokemusta vasta yhden tilanteen sovittelusta ja osa taas oli ollut sovittelijoina jo hieman kauemmin ja ehtinyt sovitteluun useamman tapauksen. Sovittelijat toivat haastatteluissa esiin monenlaisia kokemuksia ja tunteita vertaissovittelusta menetelmänä, sovittelijana toimimisesta sekä muista näihin liittyvistä asioista. Suurin osa sovittelijoiden esiin tuomista kokemuksista oli keskenään hyvin samankaltaisia, mutta osa sovittelijoista oli kuitenkin kokenut joitain asioita hieman eri tavalla kuin toiset.

Sovittelukoulutuksen käytyään vertaissovittelijat pääsevät sovitteluun oikeita konfliktitilanteita koulutuksessa opitun avulla. Vaikka koulutuksessa on harjoiteltu sovittelutilanteita monipuolisesti, on ensimmäinen oikea sovittelutilanne kuitenkin erilainen aidon konfliktin vuoksi. Ensimmäinen sovittelutilanne on sovittelijoille ainutlaatuinen ja he muistavat sen tarkasti. Haastatellut vertaissovittelijat kertoivat ensimmäisestä sovittelutilanteestaan melko runsaasti muuhun litteroituun aineistoon verrattuna. Seuraavaksi analysoimme



kaksi eri haastatteluista valittua keskustelupätkää koskien ensimmäistä vertais-  
sovittelutilannetta.

H1: [...]Miltä se teiän ensimmäinen sovittelutilanne tuntui? Osa oli ollutki  
vissiin vasta yhdessä tilanteessa, mut miltä se eka sovittelutilanne tuntu?

T1: No.. on se silleen aika jännittävä. Tai silleen niinku että.. Kyl se vähä  
jännittää silleen ekan kerran mennä sinne sovittelemaan niitten toisten riit-  
toja.

H1: Niinpä.

T5: Kyl munki mielestä se oli vähä jännittävää, mut kyl se oli sit ihan kivaa  
tai silleen...kun sinne pääsi.

H1: Joo. Entäs muut?

P1: Kyllä se vähän kyllä jännitti ku siis et onnistuuko nyt se sovittelu siinä  
ku ensimmäistä kertaa...

T2: Ja semmonen ihan selkee että Ossi puhuu ja mää kirjoitan.

H1: Okei eli ihan työnjako.

T2: Nii. Mut sit se voi olla myös silleen hankalaaki jos siel on joku semmon-  
nen aggressiivinen tapaus.. niinku mulla ja Ossilla oli siinä ensimmäisessä.

P1: Nii ettei viittiny puhumaan mitään.

H1: Okei. Et se tuntu sit vähä hankalalta?

T2: Nii just ne saattaa olla vähä hankalia.

H2: ööö.. Miltä.. Tai onks teil kaikil ollu yks tilanne?

Kaikki: Joo, mmmm...

H2: Miltä se tilanne tuntu?

T8: Aluks aika oudolle.

P5: Kyl se aluks vähän jännitti, ku se oli kuitenkin niinku eka kerta... mut sit  
se oli ihan helppoo.

T7: Aluks vähän jännitti.

H2: Jännittiks teitä etukäteen se tilanne?

Kaikki: No eiii..

H1: Nii et vasta sit se tilanne?

Kaikki: Joo.

Molemmissa haastatteluotteissa kaikki haastateltavat kertovat kokeneensa en-  
simmäisen sovittelutilanteen jännittävänä. Haastateltavien voidaan tulkita ko-  
keneen tilanteen jännittävänä, koska ensimmäisessä tilanteessa heillä ei ole vie-  
lä kokemusta todellisessa tilanteessa sovittelijana toimimisesta. Ensimmäisessä  
haastatteluotteessa jännityksen tuottaneeksi asiaksi mainitaan se, että kyseessä  
ovat toisten oppilaiden aidot riidat, jotka täytyisi saada sovittelua. Sovittelijoita  
jännittää se, riittävätkö omat taidot sovittelutilanteen hoitamiseen onnistuneesti  
ja ratkaisun etsimiseen. Ensimmäisen tilanteen edetessä sovittelu alkaa kuiten-  
kin olla jo "ihan kivaa tai silleen", eli sovittelijan voidaan tulkita rentoutuneen

jo heti ensimmäisen tilanteen aikana huomattavasti. Myös toisessa haastattelutehtävässä P5 kertoo ensimmäisen tilanteen tuntuneen lopulta ihan helpolta. Hänen mukaansa alun jännitys johtui ainoastaan siitä, että kyseessä oli ensimmäinen vertaissovittelutilanne. Otteesta voidaan tulkita, että sovittelijaoppilaat ovat saaneet sovittelukoulutuksesta hyvän pohjan sovittelutoimintaan ja näin he osasivat toimia jo ensimmäisessä tilanteessa niin, että tilanne oli ”ihan helpo”. Lisäksi T8:n mukaan ensimmäinen tilanne tuntui ”aluks aika oudolle”, joten myös hänen sanomastaan voidaan tulkita, että tilanteen edetessä sovittelu alkaa tuntua helpommalta ja itselle luontevammalta.

Ensimmäisessä haastattelutehtävässä yksi sovittelijapari kertoo, että he olivat sopineet työtehtävät molemmille sovittelijoille jo etukäteen. Tästä voidaan tulkita, että he olivat valmistautuneet jo ennalta ensimmäiseen tilanteeseen ja sen hoitamiseen. Sama sovittelijapari kohtasi heti ensimmäisessä sovittelutilanteessa aggressiivisen soviteltavan, joten ensimmäinen tilanne tuntui hieman hankalalta. Tästä ei kuitenkaan voida päätellä, johtuiko tilanteen hankaluus todella siitä, että se oli sovittelijaparin ensimmäinen sovittelukerta vai siitä, että soviteltavana oli aggressiivinen tapaus.

Haastatteluissa vertaissovittelijat toivat esille hyviä ja positiivisia kokemuksia vertaissovittelutoimintaa koskien. Molemmissa haastatteluissa positiivisia kokemuksia oli kysyttäessä paljon. Näitä kokemuksia löytyi myös paljon muualta haastatteluista. Yleisesti haastateltavat kertoivat vertaissovittelumeneelmästä hyvin positiiviseen sävyyn.

P1: Henkinen voittaja.

T4: Mut se on sit parasta, mun mielestä se paras asia on niinku sit se ku ne sopii sit ne, ettii sitä ratkaisuu siihen asiaan..mikä se on.

P5: [...] kaikki se on hauskaa kuunnella ja sit niinku hauska selvittää niitä.

P5: No koska ei tarvi olla opettajan tunneilla.

Sovittelijat kokevat sovittelutoiminnan positiiviseksi monestakin eri syystä. Riitojen kuunteleminen, ratkaiseminen ja selvittäminen koettiin haastatteluissa

positiivisina asioina. Sopivan ratkaisun löytyminen johti siis siihen, että sovittelijat pitivät sovittelutoimintaa positiivisena, vaikka vertaissovittelussa käsiteläänkin negatiivissävytteisiä asioita. Ensimmäisen haastatteluotteen mukaan sovittelija voi tuntea itsensä jopa ”henkiseksi voittajaksi” selvittäessään konfliktitilanteita. Hänelle vertaissovittelutoiminta tuo siis niin suurta iloa, että tilanteiden jälkeen hän tuntee itsensä voittajaksi. Viimeisen haastatteluotteen mukaan sovittelutoiminta on kivaa, sillä se korvaa joitakin normaaleja oppitunteja, jolloin sovittelijan ei tarvitse olla omilla oppitunneilla, vaikka muut oppilaat ovat siellä.

Lähes kaikki haastateltavat kertoivat aluksi jännittäneensä sovittelijana toimimista. Jännitys kuitenkin laantui tilanteen edetessä ja kokemuksen karttuessa. Eräs sovittelija kertoi jännittäneensä sovittelutilanteessa sitä, että saadaanko tapausta ratkaistua. Muut eivät kertoneet tarkempaa syytä jännitykselleen.

T1: No.. on se silleen aika jännittävä. Tai silleen niinku että.. Kyl se vähä jännittää silleen ekan kerran mennä sinne sovittelemaan niitten toisten riitoja.

T5: Kyl munki mielestä se oli vähä jännittävää mut kyl se oli sit ihan kivaa tai silleen..kun sinne pääsi.

P5: Kyl se aluks vähän jännitti ku se oli kuitenkin niinku eka kerta... mut sit se oli ihan helppoo.

T4: Sit se saattaa olla myös silleen et löytääks sitä ratkasua siihen asiaan, et jos ei saakaan sovittua niin seki vähä jännittää siin että.. ku ne alkaa kertoa niit tapauksia et saaks tota sovittua vai ei.

Sovittelijat eivät kuitenkaan jännittäneet tilannetta etukäteen, vaan vasta tilanteen alkaessa. Haastatteluotteista voidaan tulkita, että jännityksen laantuessa sovittelutoiminta koetaan kuitenkin mieluisaksi. Ensimmäinen sovittelutilanne jännittää siis sen vuoksi, että aidosta sovittelutilanteesta ei ole aiempia kokemuksia. Viimeisessä haastatteluotteessa sovittelijaa on jännittänyt se, saako hän tilannetta ratkaistua ollenkaan. Sovittelija ei voi etukäteen tietää, millainen tilanne hänellä on ratkaistavana. Sovittelija kertookin, että kun hän saa kuulla tapahtuneesta konfliktista sovittelutilanteessa, saattaa häntä alkaa jännittää ti-

lanteen ratkaisu jo soviteltavien kuvatessa konfliktia. Tästä voidaan tulkita, että sovittelijan kuullessa hankalan konfliktitilanteen, myös jännitys ratkaisun etsimisestä kasvaa. Tästä taas voidaan tulkita, että sovittelijan oletetaan saavan tilanteeseen ratkaisu. Hän pitää tilannetta ja mahdollista epäonnistumista jopa hieman stressaavana.

Haastatteluotteissa sovittelu ei vertaissovittelijoiden mukaan aina synnytä itsessä pelkkiä positiivisia tunteita, vaan sovittelijat kokevat myös negatiivisia tunteita. Vertaissovittelijat ovat selvittämässä aina konflikteja, joissa on tapahtunut jonkinlaista kiusaamista ja mielenpahoittamista. Vertaissovitteluun tulevat tapaukset ovat aina negatiivisia ja ikäviä, joten sisällöltään sovittelutapaukset eivät koskaan ole mukavia.

T3: No, kyllähän se aina ikävää on kuulla jos esim. toista kiusataan. Niin eihän se mitenkään kauheen mukavaa oo, ku ne kertoo et miten on kiusattu ja onks tönitty, haukuttu, nii eihän se kauheen mukavaa oo kuunnella niitä.

T2: [...]se voi olla myös silleen hankalaaki jos siel on joku semmonen aggressiivinen tapaus...niinku mulla ja Ossilla oli siinä ensimmäisessä.

Haastatteluotteista voidaan tulkita, että sovittelijoiden ikävät kokemukset liittyvät lähinnä sovittelutapausten sisältöihin. Lisäksi otteista voidaan päätellä, että ikävien kiusaamiskokemusten kuuleminen ei ole mieluista sovittelijoille. Myös itse sovittelutilanteessa voi olla osallisina oppilaita, joiden kanssa toimimista ei nähdä mieluisana tai helppona. Toisessa otteessa haastateltu sovittelija käyttää sanaa "hankala" puhuessaan aggressiivisesta tapauksesta, jolla hän viittaa soviteltavaan oppilaaseen. Sanavalinta "hankala" on terminä kuitenkin melko hienovarainen. Otteesta voidaan tulkita, ettei sovittelija pitänyt kyseistä tilannetta suoranaisesti pelottavana tai epämiellyttävänä, vaan ainoastaan hieman tavanomaista sovittelutilannetta vaikeampana.

Vaikka sovittelijat joutuvat kohtaamaan ikäviä asioita sovittelutilanteissa, haastatteluissa selvisi, etteivät nämä negatiiviset asiat tai sovittelutilanteet ylipäätään jää pyörimään sovittelijoiden mieleen enää tilanteiden jälkeen. Mo-

lemmissä haastatteluissa sovittelijaoppilaat olivat hyvin yksimielisiä asian suhteen.

H1: No onko ne sovittelutilanteet jääny mietityttämään teitä jälkikäteen?  
Kaikki (yhteen ääneen): Eeei... Ei.

H2: No tää tilanne... Onks se jääny mietityttämään sen tilanteen jälkeen?  
T6: Ei.  
P4: Ei.  
Loput haastateltavat (yhteen ääneen): Eii...

Kuten haastatteluotteista voidaan tulkita, kaikilla sovittelijoilla oli samanlainen kokemus siitä, etteivät sovittelutilanteet jää mietityttämään enää niiden loputtua. Kukaan haastateltavista ei kommentoinut asiaa tätä kielteistä vastausta enempää. Vastaukset tulivat haastatteluissa myös nopeasti ja varmasti jokaiselta sovittelijalta, minkä voidaan tulkita kertovan vastausten varmuudesta. Ootteista voidaan siis tulkita, että vertaissovittelijoilla on taito toimia vertaissovittelijan roolissa vain sovittelutilanteessa. Näihin tilanteisiin kuuluu osana myös ikävien kokemusten kuuleminen. Negatiiviset tunteet kuuluvat kuitenkin vain sovittelutilanteeseen, jonka jälkeen sovittelijan identiteetistä ja siihen liittyvästä roolista irtauduttuaan sovittelija myös pääsee näistä ajatuksista eroon.

Vertaissovittelijoita sitoo ehdoton vaitiolovelvollisuus, joten he eivät saa puhua soviteltavista tapauksista tai niihin liittyvistä oppilaista muille. Vaitiolovelvollisuuden noudattaminen on asia, johon jokaisen sovittelijan on sitouduttava, jotta he voivat toimia sovittelijoina. Sovittelijat olivat melko yksimielisiä siitä, että kenenkään ei ole ollut vaikeaa pitää kiinni vaitiolovelvollisuudesta.

H1: Joo. Onks teiän ollu helppo pitää siitä vaitiolovelvollisuudesta kiinni?  
Kaikki: On! Joo.

H2: No onks ollu hankalaa olla kertomatta näist tilanteista?  
Suurin osa (yhteen ääneen): Ei.  
P4: No ei hirveen.  
T8: No ei.

Ensimmäisessä haastatteluotteessa kaikki haastateltavat ovat yksimielisiä siitä, että vaitiolovelvollisuutta on ollut helppo noudattaa. Toisessa haastatteluottes-

sa voidaan tulkita P4:n hieman epäröivän, mutta kuitenkin hän otteen perusteella noudattanee vaitiolovelvollisuutta. Haastateltavan sanavalinnat ”no ei hirveen” voidaan tulkita kuvaamaan sitä, että tilanteista kertomatta jättäminen ei ole ollut todella hankalaa, mutta se on mahdollisesti ollut hieman hankalaa tai ainakin mietityttänyt sovittelijaa jossakin määrin. T8 vastasi haastattelutilanteessa kysymykseen vaitiolovelvollisuudesta ”no ei” sellaisella äänensävyllä, josta voidaan tulkita hänen pitäneen kysymystä jopa hieman outona. T8:n voidaan päätellä siis pitävän vaitiolovelvollisuutta jopa niin itsestään selvänä asiaina, että pitää sen rikkomista epätodennäköisenä asia ja näin ollen kyseenalaistaa koko kysymyksen.

Sovittelutilanteet, tilanteisiin johtaneet tapahtumat sekä niihin osalliset oppilaat kiinnostavat jossakin määrin myös niitä oppilaita, jotka eivät liity tapauksiin mitenkään. Osa vertaissovittelijoista on joutunut kokemaan sovittelutilanteista kyselemistä muilta oppilailta, osan sovittelijoista välttyessä utelulta.

H2: No onks muut oppilaat ketkä ei oo ollu mukana näis sovittelutilanteissa, vaikka teijän luokkalaiset, ni onks ne yrittäny kysellä jotain niist sovittelutilanteista?

P5: Esim. ekana ku me tultii ni yks mun luokkalainen kysy, että mitä ne oli tehny ni mä sanoin et ei me saada kertoa.

P4: No multki mun luokkalaiset kysy, että keitä siel oli, mut en mä kertonu.

T6: Meiltki.

P3: Multaki.

T7: Mitä siel tehtiin...

P4: Mitä siel tapahtu.

H1: Entä onko ketkään oppilaat koskaan yrittäny kysellä niistä tilanteista mitenkään teiltä?

Kaikki: Ei oo. Ei oo kyselly.

Otteista voidaan tulkita, että ainakin osa vertaissovittelijoista joutuu kokemaan pientä painostusta muiden oppilaiden taholta kertoa tapahtumista. Otteiden perusteella voidaan kuitenkin tulkita, että sovittelijoiden on uteluista huolimatta ollut mahdollista pitäytyä vaitiolovelvollisuuden noudattamisessa. Tästä kertovat ensimmäisen otteen P5:n ja P4:n vastaukset haastattelijan kysymykseen. P5:n voidaan tulkita viittaavan otteessa sovittelijoita sitovaan vaitiolovelvollisuuteen. Tätä kuvaa haastateltavan sanavalinnat ”ei me saada kertoa”. Tämän

mukaan käskyn voidaan tulkita tulevan koulutuksessa opituista ja omaksutuisista vertaissovittelijoiden säännöistä sekä opettajalta.

Vertaissovittelijat eivät osanneet haastattelutilanteessa suoraan kysyttäessä kertoa mitä he itse olivat oppineet vertaissovittelun avulla. Ainoastaan yksi haastateltavista kertoi oppineensa rauhallisuutta, mutta muut eivät osanneet kertoa oppineensa itse mitään, vaan pysyivät hiljaa. Oppiminen mainittiin haastatteluissa oppimisena vain vertaissovittelusta menetelmänä ja sen toimintatapojen noudattamisena. Litteroidussa tekstissä on kuitenkin muutamia kohtia, joista on tulkittavissa sovittelijoiden oppimista.

P4: No esim. sen että toistaa ne mitä se sanoo... Esim. jos ne sanoo että "Olen lyönyt toista" niinku et "ai oot lyönyt toista"... Ettei ne vaa ala vaihtelee.

T1: [...] ei saa siinä sovittelutilanteessa olla kummankaan puolella.[...]

Ensimmäisessä otteessa haastateltava kertoo oppineensa toimimaan vertaissovittelumenetelmän toimintatapojen mukaisesti. Hän mainitsee oppineensa toistamaan tilanteessa sen, mitä soviteltava tilanteesta kertoo. Haastateltava on siis ymmärtänyt, että soviteltavan kertomuksen toistaminen tehdään sen vuoksi, ettei soviteltava vaihda tarinaansa kesken sovittelutapahtuman, ja että sovittelijat ja konfliktin osapuolet ovat ymmärtäneet asian samalla tavalla, kuin soviteltava sen tarkoitti. Toisessa haastatteluotteessa sovittelijan voidaan tulkita oppineen tasapuolisuutta sovittelijana toimimisessa. Ote voidaan tulkita siten, että haastateltava on oppinut asennoitumaan itse vertaissovittelutilanteessa siten, että on puolueeton, vaikka todellisuudessa olisikin toisen soviteltavan puolella. Näiden haastatteluotteiden lisäksi eräs haastateltava kertoi, että he ovat vertaissovitteluparinsa kanssa oppineet tekemään yhteistyötä keskenään ja oppineet työnjakoa. Lisäksi useista haastattelun kohdista on tulkittavissa se, että sovittelijat ovat oppineet auttamaan konfliktitilanteiden ratkaisujen etsimisessä.

## 6.2 Vertaissovittelu ja -sovittelija sovittelijoiden kuvaamana

Vertaissovittelijat rakensivat puheessaan merkityksiä hyvälle sovittelijalle. Vertaissovittelijat osasivat nimetä useita heidän mielestään hyvän sovittelijan piirteitä, joista osa kuvailee myös heitä itseään sovittelijoina. Haastateltavien mielestä hyvän vertaissovittelijan on tärkeää olla muun muassa rohkaiseva, reipas, luotettava ja puolueeton.

T2: Iloinen tai silleen jos et mulla on vaikka huono päivä nii mä en sitte niinku pura niitä niihin..niihin joilla on se riita. Ja sit niinku rohkasen niitä siinä sovittaa niitä.. silleen ratkasemaan.

T3: Noo, semmonen joka ei silleen sovittelun jälkeen mee muille kavereille kertomaan et mimmonen se tilanne on ollu et se ei saa kertoa et sen pitää olla luotettava et sen pitää tietää nää.. pitää ne omana tietonaan sitte.

T1: Ja se ei saa siinä sovittelutilanteessa olla kummankaan puolella.. [...]

T6: Ei voi olla mikään kauheen ujo, koska muuten toinen vaa puhuu ja toinen on sillee...

Ensimmäisessä otteessa haastateltava kertoo iloisuuden olevan tärkeä piirre hyvälle sovittelijalle. Hän tarkentaa heti perään, että sovittelija ei saa purkaa omaa huonoa päiväänsä sovittelaviin. Sovittelijan tulee siis osata piilottaa negatiiviset tunteensa sovittelun ajaksi ja keskittyttävä sovitteluprosessiin ja sovittelavien rohkaisemiseen. Ensimmäisen otteen haastateltavan mukaan sovittelijan tulee siis olla myös rohkaiseva henkilö. Toisessa otteessa puolestaan haastateltava kertoo hyvän sovittelijan piirteeksi luotettavuuden. Sovittelijan on hänen mukaansa osattava pitää sovittelussa kuulemansa asiat omana tietonaan. Kolmannen otteen haastateltavan mukaan puolueettomuus on tärkeä piirre sovittelijalle. Hänen puheestaan voi päätellä, että puolueettomuuden ei tarvitse yltää arkisiin tilanteisiin, vaan sovittelijan on oltava puolueeton ainoastaan vertaissovittelutilanteessa. Viimeisen haastatteluohteen mukaan sovittelija ei voi olla "mikään kauheen ujo". Hän määrittelee ujon hiljaiseksi: "koska muuten toinen vaa puhuu". Haastateltavan puheesta voi siis päätellä, että hyvä sovittelija on "ei [...] mikään kauheen ujo" eli melko rohkea. Viimeisestä haastatteluohteesta



voidaan myös tulkita, että kun sovittelutilanteissa toimitaan parin kanssa, on molempien oltava sen verran rohkeita, että he uskaltavat osallistua tasapuolisesti tilanteeseen sekä siinä puhumiseen.

Sovittelijoiden kuvaama hyvä sovittelija pitää kiinni vaitiolovelvollisuudesta ja soviteltavat voivat luottaa tähän. Koska soviteltavat voivat luottaa sovittelijaan, he uskaltavat kertoa avoimesti oman näkökulmansa tapahtumiin. Tämä taas auttaa haastateltavan mukaan ratkaisun etsimisessä.

T4: Ja ne saa kertoa niinku semmoselle joka ei oikein kukaan kaveri et se ei voi oikein levitellä sitä, et se on semmonen luotettava, jolle voi oikeesti puhuu siit tapauksesta ja sit voi ratkasta paremmin.

T3: Nii ja sit se voi uskoo, et sitä ei levitellä...eteenpäin sitä et se jää sit vaan...niitten kahen välille, et sitä ei eteenpäin levitellä.

Ensimmäisessä otteessa haastateltava kertoo, että vertaissovittelijan tulee olla luotettava henkilö, joka osaa kuunnella soviteltavia osapuolia ja näin ratkaista konfliktin paremmin. Hänen mukaansa sovittelija ja soviteltava eivät voi olla keskenään kavereita. Haastateltavan mukaan se, että soviteltava ja sovittelija eivät ole kavereita keskenään, takaa sen, että soviteltava asia ei leviä eteenpäin. Myös toisen otteen mukaan hyvä vertaissovittelija on sellainen henkilö, johon soviteltavat voivat luottaa. Hyvä sovittelija ei siis kerro sovittelutilanteesta eteenpäin kenellekään. Otteista voidaan tulkita, että luotettavan sovittelijan on paljon helpompi saada jokaisen soviteltavan ääni kuuluviin ja kaikkia osapuolia tyydyttävä ratkaisu syntymään. Vaitiolovelvollisuuden noudattaminen sekä luotettavuus ovat siis haastateltavien mukaan tärkeitä hyvän vertaissovittelijan piirteitä ja ne tuotiinkin haastatteluissa esiin useampaan kertaan.

Vertaissovittelun ideana on se, että nimenomaan vertaiset sovittelevat toistensa riitoja, koska tällöin kaikki ovat valta-aseman suhteen samalla tasolla. Kysyessämme vertaissovittelijoilta suoraan heidän asemastaan soviteltaviin nähden, vertaissovittelijat kertoivat pitävänsä itseään täysin samanarvoisena soviteltaviin nähden.

H2: Mites te näette itsenne suhteessa näihin soviteltaviin? Minkälainen rooli teil on niihin? Pidätteks te itseänne vaikka parempana tai alempiarvoisena?  
T7: Tasapuolisena.

Litteroidusta haastattelutekstistä voidaan kuitenkin haastateltavien sanavalintojen perusteella tulkita tilanteen soviteltavien suhteen olevan hieman toisin.

P1: Siis yleensä tossa tossa meil on tota tossa kirjastokäytävällä on huone jonne viiän [...]

P5: [...] Sitte se on hauskaa ku ne pienet vaa alkaa siellä heti sopimaan [...]

Ensimmäisessä haastatteluotteessa haastateltava kertoo vertaissovittelun aloituksesta. Haastateltavan sanavalinta "jonne viiään" paljastaa epäsymmetrisen valtasuhteen sovittelijan ja soviteltavan välillä. Sovittelijat ja soviteltavat eivät siis yhdessä mene kirjastokäytävällä sijaitsevaan huoneeseen, vaan sovittelijat vievät ikään kuin johtajan roolissa soviteltavat sinne. Toisessa otteessa haastateltava kuvaa soviteltavia pienempinä verrattuna itseensä. Todellisuudessa ikäeroa soviteltaviin ei useinkaan ole muutamaa vuotta enempiä, sillä konflikteja on sovittelemassa aina osapuolia vanhemmat oppilaat. Näin ollen esimerkiksi neljäsluokkalainen sovittelija on korkeintaan kolme vuotta soviteltavia vanhempi. Otteesta voidaan tulkita, että haastateltava pitää itseään vanhempana ja isompana soviteltaviin nähden. Vertaissovittelun virallisten sääntöjen ja niistä koostuvan puheen sekä sovittelijoiden omien kokemusten välillä vallitsee pieni ristiriita. Vertaissovittelijan pitäisi virallisten käsitysten mukaan olla tasavertainen muiden oppilaiden kanssa. Heidän sovittelijaroolinsa vuoksi he kuitenkin ainakin oman kokemuksensa perusteella ovat auktoriteettiasemassa. Tätä he eivät kuitenkaan haastatteluissa tuo esille suoraan, mutta se voidaan tulkita useiden haastateltavien sanavalintojen pohjalta.

Vertaissovittelun peruseriaatteisiin kuuluu tietynlainen tasa-arvo ja sovittelijoiden ja soviteltavien symmetrinen valtasuhde. Todellisuudessa vertaissovittelumenetelmän toimiminen ja onnistuminen kuitenkin vaatii ainakin jonkinasteista auktoriteettiasemaa sovittelijoina toimivilta oppilailta. Koska tämän auktoriteettiaseman tuominen esille ei ole vertaissovittelun normien mukaista,

voidaan haastatteluotteissa nähdä vain hienovaraisia viittauksia asiaan. Osa vertaissovittelijoiden identiteettiä on siis ominaisuus pystyä tarvittaessa toimimaan sopivassa auktoriteettiasemassa.

Kuten jo nimi vertaissovittelija kuvaa, sovittelijoiden oletetaan olevan vertaisia ja tasa-arvoisia sovitteluun tulevien sekä muiden oppilaiden kanssa. Sovittelijoiden mukaan heidän oma käytöksensä tai suhtautumisensa muihin (ei soviteltavina olleisiin) oppilaisiin ei ole muuttunut sovittelijan roolin myötä mihinkään suuntaan.

H2: No mites teijän suhtautuminen koulun muihin oppilaisiin.. Onks se muuttunut mitenkään?

Kaikki (yhteen ääneen): Ei.

H1: [...]ku teistä on tullu sovittelijoita niin onks se muuttanu teijän omaa käytöstä koulussa tai onko jotenki erilaista olla koulussa nyt ku on sovittelija?

Kaikki (yhteen ääneen): Ei. Eeei.

H1: Onks teiän suhtautuminen toisiin oppilaisiin muuttunu jotenkin? Tai ootteko ite alkanu...

Kaikki (keskeyttävät kysymyksen, sanovat yhteen ääneen): Eeeiii.

Kysyttäessä suhtautumisesta muihin oppilaisiin, haastateltavat sovittelijat vastasivat kysymyksiin aina yhteen ääneen samalla tavalla. Vastaukset tulivat välittömästi kysymyksen jälkeen, mikä viittaa siihen, ettei haastateltavien tarvinnut miettiä vastausta, vaan se oli kaikille täysin selvä. Kukaan haastateltavista ei millään lailla tarkentanut vastausta sen enempää. Haastatteluaineiston perusteella voidaan tulkita, ettei vertaissovittelijan rooliin kuuluva auktoriteettiasema ulotu sovittelutilanteiden ulkopuolelle. Vertaissovittelijoiden suhtautuminen muihin oppilaisiin tai heidän käytöksensä koulussa ei ole muuttunut haastattelujen mukaan millään tavalla sovittelutoiminnan myötä. Otteista voidaan siis päätellä, että vertaissovittelijan identiteetti ja rooli kattavat vain vertaissovittelutilanteet. Sovittelutilanteiden ulkopuolella, koulun normaalissa arjessa, sovittelija on kuin kuka tahansa muu oppilas.

Haastateltavat kuvaavat monessa otteessa vertaissovittelun auttavan konfliktien selvittämisessä lopullisesti. Sovittelijoilla on suuri rooli ohjata riidan

selvittämistä ja yhteisen ratkaisun löytymistä. Vaikka vertaissovittelijat auttavat soviteltavia ratkaisujen löytämisessä, ovat konfliktin osapuolet kuitenkin niitä, jotka päättävät lopullisen ratkaisun käsittelyssä olleeseen riitaan. Useassa kohdassa haastateltavat kuitenkin korostavat omaa rooliaan ratkaisun löytymisessä.

T4: [...] voi auttaa niitä saamaan ne riidat niinku lopullisesti loppumaan.

T2: [...] jos ne riidat saadaan sovittuu niin sit on silleen et on saanu soviteltua ne kunnolla [...]

T1: [...] jos pystyy saamaan niitten toisten välit selväks että niitten välillä ei oo enää mitään. [...]

T4: Ite on niinku tehny sen eteen jotain että se selviää. On saanu sen ratkaisun ja silleen..

Haastatteluotteista voidaan tulkita, että vertaissovittelijat selvästi uskovat vertaissovittelumenetelmään ja itseensä sovittelijoina, sekä luottavat siihen, että vertaissovittelun avulla konfliktit saadaan selvitettyä lopullisesti. Haastateltavien sanavalinnat, esimerkiksi "lopullisesti loppumaan" ja "välit selväks", luovat merkityksiä vertaissovittelulle konfliktien lopullisena ratkaisumenetelmänä. Lopullisesti ratkaistut konfliktit eivät siis enää uusiudu myöhemmin. Vertaissovittelumenetelmällä pyritäänkin haastatteluotteiden perusteella pääsemään lopullisiin ratkaisuihin. Haastateltavat pitävät siis vertaissovittelua tehokkaana tapana lopettaa konfliktit. Jokaisessa haastatteluotteessa sovittelijat myös korostavat omaa rooliaan tapausten selvittämisessä ja ratkaisemisessa sanavalintojensa kautta. Sovittelijat kuvaavat itseään, eivätkä soviteltavia tai sovitellumenetelmää, avainhenkilöinä lopullisten ratkaisujen etsimisessä. Haastateltavien puheesta, esimerkiksi T1:n sanavalinnoista "jos pystyy saamaan niitten toisten välit selväks", saa sellaisen käsityksen, että vertaissovittelijat ovat niitä, jotka ratkaisevat kiistatilanteet, vaikka sovittelijat ovat todellisuudessa tilanteessa vain tukemassa sekä auttamassa soviteltavia löytämään ratkaisun konfliktiinsa.

Vertaissovittelijat kuvaavat monessa otteessa konfliktien ratkaisua. Vertaissovittelumenetelmä on ratkaisukeskeinen menetelmä, joten siihen kuuluu etsiä yhdessä keskustellen kaikkia osapuolia miellyttävä ratkaisu. Sovittelutilanteessa pyritään siis siihen, että ratkaisu löydetään ja kaikki osapuolet sitoutuvat noudattamaan sitä.

T4: Mut se on sit parasta, mun mielestä se paras asia on niinku sit se ku ne sopii sit ne, ettii sitä ratkaisuu siihen asiaan..mikä se on.

T4: [...] löytääks sitä ratkasua siihen asiaan [...]

Vertaissovittelulle ominainen ratkaisukeskeisyys näkyy myös haastateltavien puheessa. Haastatteluaineistosta on tulkittavissa, että sovittelijat ovat omaksuneet ratkaisukeskeisyyden osaksi toimintaansa. Sovittelutilanteessa on tärkeää löytää ratkaisu soviteltavana olevaan konfliktiin. Haastateltavat pitävät ratkaisun löytymistä konfliktiin tärkeänä asiana. Ratkaisun löytyminen on myös ainakin ensimmäisen haastatteluotteen perusteella palkitsevaa. Vertaissovittelutilanne ei siis ole keskustelutilanne, jossa torutaan konfliktin osapuolia tai jaetaan rangaistuksia, vaan siinä pyritään aktiivisesti pohtimaan tilannetta ja löytämään tilanteelle ratkaisu. Haastatteluotteista voidaan tulkita, että vertaissovittelijat ovat omaksuneet ratkaisukeskeisyyden periaatteen omaan toimintaansa sovittelijoina.

Useamman kerran haastattelujen aikana haastateltavat luovat merkitystä vertaissovittelijalle hänen tärkeästä roolistaan kuuntelijana vertaissovittelutilanteessa. Vertaissovittelijan yhtenä tärkeänä piirteenä nähdäänkin kuuntelemisen taito. Sovittelijan tulee osata olla hyvä kuuntelija, joka kuuntelee aidosti jokaista konfliktin osapuolta. Jokaisen soviteltavan tulee tulla kuulluksi ja saada kertoa vapaasti oma näkemyksensä riidasta.

T3: No, kyllähän se aina ikävää on kuulla jos esim. toista kiusataan. Niin eihän se mitenkään kauheen mukavaa oo ku ne kertoo, et miten on kiusattu ja onks tönitty, haukuttu, nii eihän se kauheen mukavaa oo kuunnella niitä.

P5: [...] kaikki se on hauskaa kuunnella ja sit niinku hauska selvittää niit.

Ensimmäisessä haastatteluotteessa tulee kuuntelemisen lisäksi esille toinen vertaissovittelijalle tärkeä ominaisuus: empatiakyky ja taito asettua konfliktin osapuolen asemaan. Sovittelijalla tulee olla kyky ajatella, miltä konfliktin osapuolelta tuntuu ja tätä kautta lähteä auttamaan konfliktin ratkaisussa. Vaikka sovittelijasta itsestäänkin tuntuu ikävältä kuunnella negatiivisia asioita sovittelutilanteessa, on aito kuunteleminen kuitenkin tärkeää ja osa sovittelijan työtä. Toisessa haastatteluotteessa sovittelija puolestaan kokee kuuntelemisen hauskana asiana ja osana konfliktien ratkaisua. Hän ymmärtää, että kuuntelu on tärkeä osa ratkaisun löytymistä konfliktiin. Sovittelijat kokevat kuuntelemisen siis luontevana osana vertaissovittelua, mutta se, miten he kuulemiinsa asioihin suhtautuvat, riippuu sovittelijan omista luonteenpiirteistä ja persoonasta tai vastaavasti vain tilanteesta esille tulleista ja tilanteesta kerrotuista asioista.

Vertaissovittelijana ei voi toimia kuka vain oppilas, vaan sovittelijalta vaaditaan haastateltavien mukaan tietynlaista käyttäytymistä ja tiettyjä luonteenpiirteitä edellä esitettyjen kuuntelemisen taidon ja empatiakyvyn lisäksi.

T5: No esim jos sä haluat vaikka vertaissovittelijaks niin sitten pitäis ainaki olla silleen ettei kauheesti riitele tai sillai haasta riitaa.

T6: Meillä niinku vähä niinku äänestettiin et ketkä on niinku reiluiimpia meidän luokalla.

P5: Nii meilläki äänestettiin se et ketkä sopis siihe.

Haastateltavat kuvaavat vertaissovittelijaksi sopivaa sellaiseksi oppilaaksi, joka on itse esimerkkinä muille oppilaille. Ensimmäisen otteen mukaan vertaissovittelijana toimiva oppilas ei saa olla riidan haastaja tai riitelijä. Otteessa haastateltava kuitenkin käyttää sanaa ”kauheesti”, joka tulkintamme mukaan antaa vertaissovittelijana toimivalle pientä armoa: vertaissovittelijankaan ei tarvitse olla täydellinen ja myös hänelle sallitaan pienet konfliktit, kunhan ne eivät ole toistuvia. Toisessa otteessa kuvataan, että sovittelijoiksi sopivat luonteeltaan ja toimintatavoiltaan reilut oppilaat. T6:n luokalla vertaissovittelijan oletetaan siis olevan luokan reiluin. Haastateltavan luokalla ei siis äänestetty luokkalaisten mielestä parhaiten vertaissovitteluun sopivia oppilaita vaan luokan reiluiimpia

oppilaita. Kolmannesta otteesta voidaan tulkita, että haastateltava olettaa sovittelijaksi soveltuvan oppilaan piirteiden olevan yleisesti tiedossa eli kaikki oppilaat tietävät, mitä sopivalta sovittelijalta vaaditaan. Luokan vertaissovittelijaoppilaan äänestys kertoo myös siitä, että sovittelijaoppilaaksi valikoituu sellainen oppilas, joka omaa muiden oppilaiden mielestä siihen tarvittavia luonteenpiirteitä.

Edellisissä haastatteluotteissa tuotiin esille se, että vertaissovittelijat valitaan äänestämällä luokasta niitä oppilaita, jotka sopisivat tehtävään luonteensa ja käytöksensä vuoksi. Toinen haastatteluissa mainittu tapa tulla sovittelijaksi on se, että opettaja on valinnut mielestään sopivimmat sovittelijaoppilaat mukaan toimintaan.

T8: No meidän tota opettajat kaikki päätti sen.

P4: Mua ainaki tultii pyytämään siihen ja sitte mä suostuin.

Haastatteluotteita tulkitsemalla voidaan huomata, että sovittelijat eivät itse ilmaise haluaan tulla sovittelijoiksi, vaan tämä ehdotus tulee ulkopuolelta eli muilta oppilailta tai opettajalta. Ensimmäisestä haastatteluotteesta voidaan tulkita, että opettaja määrää mielestään sopivan oppilaan mukaan toimintaan, eikä oppilas voi valintaan vaikuttaa. Toisen haastatteluotteen ”sitte mä suostuin” perusteella voidaan kuitenkin tulkita, että vertaissovittelijan roolista on mahdollisuus myös kieltäytyä. Vertaissovittelija voidaan valita myös äänestyksellä (haastatteluotteet edellisessä kappaleessa). Otteista ei käy kuitenkaan ilmi, onko jokainen oppilas, jonka arvioidaan täyttävän vertaissovittelijalta vaaditut kriteerit, automaattisesti mukana äänestyksessä ja onko hänen suostuttava toimintaan saadessaan eniten ääniä. Opettajan valinnan ja äänestyksen lisäksi mainittiin arvonta sovittelijaoppilaiden valikointitavaksi.

T1: Aina mun mielestä joka vuoden alussa niinku koko luokan kanssa niinku mietitään et ketkä vois lähtee ja sitte joillaki arvotaan, joillaki ihan päätteään äänestyksellä silleen.

Haastatteluaineistosta ei kuitenkaan käy ilmi, onko arvonnassa mukana jokainen luokan oppilas, vai ainoastaan vertaissovittelijaoppilaan kriteerit täyttävät oppilaat. Myöskään oppilaiden halukkuuden huomioiminen sovittelijoiden arvonnassa ei käy ilmi haastatteluaineistosta. Oteessa ensiksi mainitussa valinnassa sovittelijaoppilas valitaan miettimällä koko luokan kesken sovittelijaksi soveltuvia oppilaita. Edellä olleiden haastatteluotteiden perusteella näyttää siltä, että yhdenkin koulun sisällä on useita erilaisia tapoja valita toimintaan soveltuvimmat oppilaat vertaissovittelijoiksi.



## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelua

Selvitimme tutkimuksessamme, millaisia kokemuksia vertaissovittelijoilla on sovittelijana toimimisesta ja sovittelusta. Tutkimuksemme ensimmäinen päätulos tämän tutkimuskysymyksen näkökulmasta on, että vertaissovittelijoiden kokemukset sovittelijana toimimisesta ja sovittelutoiminnasta ovat pääosin positiivisia. Lisäksi tutkimuksestamme selvisi, että sovittelijoilla on erityinen sovittelijan rooli, joka koskee vain sovittelutilanteita. Tutkimuksemme mukaan sovittelijat oppivat sovittelutilanteiden avulla, mutta he eivät itse välttämättä tunnista oppimistaan.

Lisäksi halusimme selvittää, miten vertaissovittelijat kuvaavat puheessaan vertaissovittelijaa ja -sovittelua sekä sovittelijan identiteettiä. Myös tutkimuksemme toiseen tutkimuskysymykseen oli kolme keskeistä tulosta. Tutkimuksessamme sovittelijat rakentavat puheissaan hyvän sovittelijan kuvaa hyvin samankaltaisin adjektiivein. Tutkimuksemme mukaan sovittelijat kertovat puheessaan pitävänsä itseään tasavertaisina soviteltavien kanssa, mutta kuvaavat kuitenkin useassa kohdassa valta-aseman epäsymmetrisyyttä. Lisäksi tutkimuksesta selvisi, että vertaissovittelijat kuvaavat luottavansa vertaissovitteluun menetelmänä sekä itseensä sovittelijoina.

Tutkimuksemme mukaan vertaissovittelijoilla on pääosin positiivisia kokemuksia. Haastatteluaineistossa oli runsaasti mainintoja positiivisista kokemuksista sovitteluun tai sovittelijana toimimiseen liittyen. Koko haastattelujen ajan sovittelijat kuvasivat sovittelua hyvin positiiviseen sävyyn. Näiden positiivisten kokemusten lisäksi haastateltavilla oli myös jonkin verran negatiivisia kokemuksia sovittelijoina toimimisesta. Toisessa haastatteluryhmässä kukaan haastateltavista ei kuitenkaan kertonut vertaissovittelun tuottamista ikävistä tunteista, vaikka kysyimme aiheesta. Pohdimme sitä, johtuiko tämä ryhmien välinen ero opettajan läsnäolosta haastattelutilanteesta. Vaikuttiko opettajan

läsnäolo toiseen ryhmään siten, ettei kukaan uskaltanut kertoa mahdollisista ikävistä kokemuksista, vai johtuiko se siitä, ettei kukaan uskaltanut kertoa negatiivisista kokemuksista ensimmäisenä ja tämän vuoksi kaikki olivat hiljaa kysymyksen esittämisen jälkeen? Saattoi olla myös niin, että toisessa haastatteluryhmässä kaikilla haastateltavilla oli vain vähän tapauksia soviteltuna, minkä vuoksi ikäviä kokemuksia ei ainakaan vielä ollut.

Toisaalta myös vuonna 2005 Suomen kouluissa tehdyn kyselytutkimuksen tulokset osoittavat, että tutkimuksen 413:sta sovittelumenetelmän arvioinnista kertovista kommentaareista 80 % oli myönteisiä kokemuksia ja vain 20 % kommentaareista oli kielteisiä kokemuksia (Gellin 2011a, 122). Myös vuotta myöhemässä, vuonna 2006, tehdyssä kyselytutkimuksessa 90 % sovittelijoina toimivista oppilaista piti sovittelijana toimimista itselleen mieluisana asiana (Gellin 2010, 78). Tutkimuksemme tulokset ovat siis samansuuntaisia näiden aiemmin toteutettujen kyselytutkimusten kanssa. Sovittelijoilla on toiminnasta pääosin positiivisia kokemuksia, mutta he raportoivat jonkin verran myös negatiivisista kokemuksista.

Kuten vertaissovittelu jo nimelläänkin kertoo, on toiminnan tarkoituksena se, että konflikteja selvitetään yhdessä vertaisten, siis valtasuhteiltaan samanvertaisten kesken. Cohenin (1995) mukaan se, että vertaissovittelussa oppilaiden välillä valtasuhteet ovat tasavertaiset, toisin kuin opettajan ja oppilaiden välillä, takaa sen, että konflikteja ratkotaan oppilaiden oman ikätason mukaisesti (Cohen 1995, 44). Vertaissovittelijoiden onkin tärkeää muistaa, että heidän roolinsa on tasavertainen soviteltavien kanssa (Gellin 2011a, 192). Kysyimme vertaissovittelijoilta, miten he näkevät itsensä suhteessa soviteltaviin. Vastaus oli molemmissa ryhmissä hyvin yksimielinen: tasavertaisena. Tarkemmin diskurssianalyysin keinoin litteroitua haastattelutekstiä analysoituamme huomasimme, että haastateltavien puhe ja sanavalinnat viestivät muusta kuin tasavertaisuudesta. Pohdimmekin, vastasivatko vertaissovittelijat kysymykseemme siten kuin sovittelukoulutuksen käyneen sovittelijan oletetaankin vastaavan. Emme kuitenkaan valitettavasti saaneet käsiimme sovittelukoulujen virallisia

sovittelijaoppaita, emmekä voi tietää tarkalleen, mitä asioita ja miten sovittelukoulutuksessa todella käydään läpi. Tulkintamme mukaan haastateltavat kuitenkin rakentavat sovittelutilanteessa tasavertaisen identiteetin oheen jonkinlaista auktoriteetti-identiteettiä. He siis pitävät itseään valtahierarkiassa sovitteluvia hieman korkeammalla, ainakin sovittelutilanteissa.

Tutkimuksemme mukaan sovittelijat kokevat sovittelutoiminnan itselleen jollain tapaa luontevaksi toiminnaksi, johon sisältyy sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. Vertaissovittelijat ovat ottaneet sovittelijan roolin osaksi omaa identiteettiään. Woodwardin (2002) mukaan yksilön identiteettiin vaikuttavat ne sosiaaliset ryhmät, joissa yksilö on osallisena. Yksilö on samaistunut ryhmään ja näin ryhmä vaikuttaa yksilön identiteettiin. (Woodward 2002, xii.) Vertaissovittelijan identiteettiin vaikuttaa siis kuuluminen oman koulunsa vertaissovittelijoiden ryhmään.

Vertaissovittelijan identiteettiin kuuluu oleellisena osana myös sovittelijan roolista irtautuminen. Vaikka sovittelijat joutuvat olemaan tekemisissä ikävien asioiden ja tunteiden kanssa, eivät nämä tilanteet vaivaa heitä enää sovittelujan ulkopuolella. Tämä siis osoittaa mielestämme sen, että sovittelijoilla on tietynlainen sovittelijan identiteetti. Identiteettiin kuuluva sovittelijan rooli on käytössä vain sovittelutilanteessa. Osa sovittelijan ammattitaitoa on elää sovittelutilanteiden ulkopuolella "tavallisen" oppilaan elämää. Tätä oletusta tukee mielestämme myös se, että pienestä sovittelijan valta-asemastaan huolimatta sovittelijoina toimivat oppilaat eivät ole itse alkaneet suhtautua muihin oppilaisiin eri tavalla. Kuten jo aiemmin totesimme, vertaissovittelijoilta vaaditaan sovittelutoiminnan onnistumiseksi pientä valta-asemaa, mutta haastatteluissa sovittelijat eivät tuoneet tätä suoraan esille. Haastateltavien puheista tämä auktoriteettiasema oli kuitenkin tulkittavissa. Tulkitsemme tutkimuksemme mukaan tämän valta-aseman kuitenkin esiintyvän vain sovittelutilanteisiin liittyvissä tapahtumissa.

Haastatteluissa kävi ilmi, että sovittelutilanteet eivät jää mietityttämään sovittelijoita enää niiden jälkeen, vaikka niissä käsitellään ikäviäkin aiheita.

Voisiko syynä tähän olla se, että konflikteihin etsitään yhteinen ratkaisu ja näin ne tavallaan käsitellään pois päiväjärjestyksestä. Koska ratkaisu syntyi, ei tilanne mietitytä sovittelijaa jälkikäteen. Sovittelutilanteissa on lisäksi soviteltavina oppilaita, jotka eivät ole sovittelijoille tuttuja tai ainakaan läheisiä kavereita, joten sovittelijalla ei siis ole tunnesidettä soviteltaviin oppilaisiin. Tällä saattaa olla vaikutus siihen, että tilanteet jätetään sovitteluhuoneeseen, eikä niitä pohdita enää jälkikäteen. Myös Kiilakosken haastattelemat sovittelijat olivat yksimielisesti sitä mieltä, ettei sovittelijan rooli ole tuottanut heille negatiivisia asioita (Kiilakoski 2009, 28–29). Tutkimuksemme tulokset tukevat sitä päätelmää, että sovittelijoilla on tietynlainen sovittelijan identiteettiin kuuluva rooli, joka on käytössä vain sovittelutilanteessa.

Tutkimuksemme tuloksista selviää, että vertaissovittelijat luottavat sovitteluun menetelmänä sekä itseensä sovittelijoina. Pohdimme tämän johtuvan siitä, että sovittelijat ovat saaneet hyvän koulutuksen sovittelijana toimimiseen ja tätä kautta riittävästi itsevarmuutta toimia tehtävässään. Sovittelijoilla ei välttämättä ole yhtään sovittelutilannetta takana, jota ei olisi vertaissovittelun avulla saatu selvitettyä, joten myös tämän takia luottamus sekä menetelmään että itseensä sovittelijana on vahva. Kiilakosken (2009) tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia oman tutkimuksemme tulosten kanssa. Myös hänen tutkimuksensa mukaan vertaissovittelijaoppilaat luottavat sovitteluun menetelmänä ja uskovat, että kaikki konfliktit saadaan ratkaistua sen avulla. (Kiilakoski 2009, 24.)

Sovittelijat kuvasivat sekä suoraan kysyttäessä että yleisesti puheissaan hyvän sovittelijan piirteitä keskenään hyvin samankaltaisesti molemmissa haastatteluissa. Hyvän sovittelijan piirteet olivat osittain sellaisia, jotka kuuluvat yleisiin vertaissovittelun pääperiaatteisiin (Gellin 2007a, 57). Näitä piirteitä olivat esimerkiksi puolueettomuus ja luotettavuus sekä vaitiolovelvollisuuden noudattaminen. Adjektiivit, joilla sovittelijat kuvaavat hyvää sovittelijaa, ovat keskenään vain hieman erilaisia, ja ne kaikki ovat positiivisia. Osa näistä adjektiiveista kuvasi myös haastateltavia itseään sovittelijana. Haastatteluissamme

moni vertaissovittelija nimesi juuri luotettavuuden ja vaitiolovelvollisuuden noudattamisen hyvän sovittelijan piirteiksi. Pohdimme, johtuuko tämä siitä, että vertaissovittelukoulutuksessa korostetaan vaitiolovelvollisuuden tärkeyttä sovittelijana toimimisessa.

Huomasimme litteroitua tekstiä lukiessamme ristiriidan vertaissovittelijoiden puheen sekä vertaissovittelun yleisten periaatteiden välillä. Vertaissovittelun ideana on se, että konfliktin osapuolet eli soviteltavat ovat aktiivisessa ja keskeisessä roolissa sovittelutilanteessa konfliktin ratkaisun suhteen. Vertaissovittelijat ovat siis tilanteessa vain ohjaamassa ja auttamassa konfliktin osapuolia löytämään itse ratkaisun riitaansa. (Kiilakoski 2009, 15–16.) Haastatteluissa sovittelijaoppilaat kuitenkin toistuvasti korostivat itseään konfliktin ratkaisijoina. Vertaissovittelun periaatteiden vastaisesti sovittelijat kertoivat useassa kohdassa olevansa suuressa roolissa ratkaisun syntymisessä sekä tekevänsä päätöksen ratkaisusta. Pohdimme, voisiko tämä johtua siitä, että sovittelukoulutuksessa ei tuotu tarpeeksi esille sovittelijan ja soviteltavan roolia ratkaisun löytymisessä. Toisaalta tämä oman roolin korostaminen saattaa kertoa myös siitä, kuinka paljon sovittelijat arvostavat omaa työtään sovittelutilanteessa.

Tutkimuksessamme haastatellut sovittelijaoppilaat eivät osanneet kysyttäessä kertoa oppineensa mitään sovittelutilanteista. Omasta mielestään he eivät olleet oppineet sovittelijauransa aikana muuta kuin sovittelusta menetelmänä, kuten sovittelutilanteen kaavan. Aiempien tutkimusten mukaan vertaissovittelukoulutuksineen kuitenkin muun muassa parantaa oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja sovitteluprosessien myötä heidän itsetuntonsa vahvistuu (Gellin 2011a, 209).

Sovittelijat oppivat vertaissovittelutoiminnassa Gellinin (2011b) tutkimuksen tulosten mukaan sosiaalisia taitoja, empatiataitoja, vastuunottoa omasta käytöksestä, henkilökohtaista pystyvyyttä sekä aktiivisen kansalaisen taitoja. Näihin taitoihin sisältyy esimerkiksi kuunteleminen, riitojen ratkaisu, toisten kunnioittaminen ja ymmärtäminen, itsekuri, itsehillintä, auttaminen, puolueettomuus, kärsivällisyys sekä osallisuus ja yhteisiin asioihin vaikuttaminen (Gel-

lin 2011b, 29). Sovittelijat saavat myös aikuisilta luottamusta osakseen, kun he näkevät nuorten pärjäävän ja osaavan hoitaa konflikteihin ratkaisut ilman aikuisia. Vertaissovittelu kehittää lisäksi oppilaiden valmiuksia ratkaista ongelmia myös vertaissovittelutoiminnan ulkopuolella. (Gellin 2011a, 209.) Myös ulkomaisten tutkimusten mukaan juuri vertaissovittelijat oppivat sovittelutoiminnan avulla kaikista eniten. Sovittelijat kokoontuvat yhteisiin tapaamisiin, joissa käydään läpi erilaisia tilanteita sekä ratkaisumalleja näihin. Teoriatiedon ja käytännön sovittelutilanteiden ansioista sovittelijat ovat etuoikeutetussa asemassa, sillä heillä on muita oppilaita enemmän voimavaroja ja välineitä käsitellä konfliktitilanteita. (Bickmore 2002, 33–34.) Uskomme, että myös omassa tutkimuksessamme haastatellut sovittelijat ovat oppineet huomaamattaan näitä taitoja sovittelutoiminnan myötä, mutta he eivät osaa vielä tunnistaa ja nimetä oppimaansa. Nuorten oppilaiden on ehkä hankalampi tunnistaa oppineensa jotakin, mikä ei ole niin helposti havaittavissa, kuten esimerkiksi vastuunottoa ja vuorovaikutustaitoja. Vertaissovittelun kaava ja toimintamalli ovat konkreettisempia asioita, joten niiden oppimisen tunnistaminen onnistuu helpommin myös nuorilta sovittelioppilailta.

Haastatteluissa selvisi, että vertaissovittelijoiden on ollut omasta mielestään helppo pitää kiinni vaitiolovelvollisuudesta ja olla kertomatta tilanteista muille oppilaille uteluista huolimatta. Sovittelijat olivat yksimielisiä asiasta. Toisaalta, jos joku vertaissovittelijoista olisi rikkonut vaitiolovelvollisuutta, olisi tämän kertominen haastatteluissa muiden sovittelijoiden sekä opettajan kuullen ollut varmasti todella rohkeaa ja jopa vaarantanut sovittelijauran. Vaitiolovelvollisuuden noudattaminen on kuitenkin yksi tärkeimmistä edellytyksistä sovittelijana toimimiseen. Tämän kysymyksen kohdalla sovittelijoiden keskuudessa saattoi siis olla pieni ryhmäpaine vastata samalla tavalla kuin muutkin. Kuten aiemmin totesimme vertaissovittelutoimintaa esitellessämme, myös Kiilakosken mukaan vertaissovittelijat pitävät yleisesti tiukasti kiinni vaitiolovelvollisuudestaan, eivätkä kerro asioita eteenpäin (Kiilakoski 2009, 15). Gellinin (2007b) kyselytutkimuksen mukaan soviteltavista 85 % oli sitä mieltä, että ver-

taissovittelijat olivat pitäneet vaitiolovelvollisuudestaan kiinni. Ainoastaan 3 % kyselyyn vastanneista oli kokenut sovittelijoiden rikkoneen vaitiolovelvollisuuslupaustaan. (Gellin 2007b, 10–11.)

Tutkimuksemme haastatteluissa korostui useampaan kertaan vertaissovittelutoiminnan ratkaisukeskeisyys ja ratkaisujen lopullisuus. Ratkaisukeskeisyys onkin yksi vertaissovittelun peruseräkkeistä (Gellin 2007a, 56). Yksi haastateltavista kertoi jännityksensä syyksi pelon siitä, ettei sovittelutapaamisen aikana löydetä ratkaisua konfliktiin. Vaikka ratkaisukeskeisyys on yksi vertaissovittelun peruseräkkeistä, ei sen pitäisi kuitenkaan liialti ohjata sovittelutilannetta. Myös tulososiossa esittelemämme ratkaisun lopullisuus liittyy tähän. Mikäli sovittelijat liikaa miettivät lopullisen ratkaisun löytymistä konfliktiin, saattaa se haitata tilanteen ratkaisua. Larssonin (2012) mukaan olisikin tärkeämpää keskittyä parhaan mahdollisen ratkaisun etsimisen sijaan siihen, että konfliktin osapuolet lähenisivät toisiaan ja näin löydettäisiin osapuolia tyydyttävä ratkaisu. Tällä tavoin löydetty ratkaisu ei kuitenkaan välttämättä ole paras mahdollinen, ”täydellinen ratkaisu”, mutta sekin on paljon parempi kun ei ratkaisua ollenkaan. (Larsson 2012, 110.)

Sovittelutilanteessa on siis tärkeää päästä edes jonkinlaiseen ratkaisuun, mikäli lopullinen ratkaisu tuntuu liian kaukaiselta. Täydellisen ja konfliktin lopullisesti ratkaisevan ratkaisun etsiminen saattaa haitata keskinkertaisten ratkaisuehdotusten läpiviemistä, mistä on haittaa silloin, kun täydellistä ratkaisua ei löydetä. Kokemus sovittelutilanteista antaa varmasti tietynlaista varmuutta toimia tilanteissa ja ohjata osapuolia ratkaisujen pariin. Osa haastateltavista sovittelijoista oli sovitellut vasta yhden tilanteen, jossa onkin luonnollista jännittää menetelmän toimivuutta sekä sitä, miten itse pärjää tilanteessa sovittelijan roolissa. Sovittelijat toimivat kuitenkin pareina, joka saattaa osaltaan hälventää pelkoja, sillä kukaan ei ole tilanteissa yksin toimimassa.

Sovittelijat saattavat tuntea itsensä etuoikeutetuksi, sillä heillä on sovittelijoiden yhteisiä tapaamisia, jolloin he pääsevät oppitunneilta pois. Sovittelijat pääsevät osallistumaan toimintaan, joihin kaikilla oppilailta ei ole mahdolli-

suuksia. Sovitteluun liittyvät tapaamiset ovat erilaisia koulun normaaliin arkeen verrattuna, joten ne tuovat vaihtelua päiviin. Nämä olivat asioita, jotka motivoivat Kiilakosken tutkimuksessa sovittelijoita toimintaan (Kiilakoski 2009, 28). Omassa tutkimuksessamme sovittelijat eivät tuoneet tätä asiaa erityisen paljon esille, mutta yksi haastateltava mainitsi tunteilta pois olemisen hauskakksi asiaksi sovittelutoiminnassa. Hän kuitenkin naurahti heti tämän sanottuaan, mistä voi päätellä, ettei hän pitänyt asiaa kovinkaan tärkeänä sovitteluun liittyvänä asiana. Usein sovitteluun tulevat tapaukset kuitenkin hoidetaan välituntien aikana, jolloin poissaoloja tunteilta ei kerry. Oman tutkimuksemme perusteella sovittelijoita motivoi sovittelutoimintaan enemmän ratkaisujen etsiminen ja konfliktien selvittäminen, kuin toiminnan tuomat mahdollisuudet poissaoloihin.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mitään yleistä ohjetta, jonka mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida. Triangulaation avulla voidaan kuitenkin parantaa tutkimuksen luotettavuutta, joskin sitäkin on monenlaista. Triangulaatio voi olla tutkimusaineistoon, tutkijaan, teoriaan ja metodeihin liittyvää. Tutkimusaineistoon liittyvällä triangulaatiolla tarkoitetaan useiden eri tiedonantajien käyttöä tutkimuksessa. Jos tutkimuksessa on useampi eri tutkija, voidaan puhua tutkijaan liittyvästä triangulaatiosta. Teoriaan liittyvästä triangulaatiosta voidaan puhua puolestaan silloin, kun tutkimuksessa on käytetty useita eri teoreettisia näkökulmia. Metodeihin liittyvällä triangulaatiolla tarkoitetaan useiden tutkimusmetodien käyttöä tutkittaessa samaa ilmiötä. Tutkimuksessa voidaan siis yhdistää esimerkiksi haastattelua, havainnointia ja erilaisten dokumenttien analysoimista. (Denzin 1978, 294–298; Patton 2002, 247.)

Tutkimuksessamme triangulaatio toteutuu tutkijaan ja teoriaan liittyvin osin. Tutkijoihin liittyvä triangulaatio toteutuu, sillä meitä on kaksi tutkijaa niin aineistonkeruutilanteessa kuin myös aineiston analysointivaiheessa. Esimerkik-



si aineistosta tehdyt tulkinnat ovat siis kahden tutkijan tekemiä ja samalla luotettavampia. Käytimme aineiston analysointiin useampaa menetelmää, jotta löytäisimme sieltä luotettavasti tutkimuksemme kannalta oleelliset asiat. Tutkimuksessamme on esitelty useita teoreettisia näkökulmia sekä aiempia tutkimuksia aiheesta, joten myös teoriaan liittyvä triangulaatio toteutuu. Toisaalta lähes kaikki tutkimukset, joihin olemme tutkimuksessamme viitanneet, ovat kotimaisia ja ainoastaan muutaman eri tutkijan tekemiä. Tämä johtuu siitä, että Suomessa vertaissovittelua on tutkinut vain muutama tutkija. Muualla maailmassa vertaissovittelu on erilaista, joten siellä tehdyt tutkimukset eivät ole suoraan verrattavissa omaan tutkimukseemme eivätkä vertaissovitteluun Suomessa. Luotettavuutta olisimme voineet lisätä esimerkiksi metodeihin liittyvällä triangulaatiolla. Olisimme voineet vertaissovittelijoiden haastattelun lisäksi pyytää heiltä esimerkiksi kirjoitelmaa tai piirrosta aiheesta, jolloin olisimme mahdollisesti saaneet syvällisempää tietoa jokaiselta tutkittavalta henkilökohtaisesti.

Tutkimusotoksemme on melko pieni ja kaikki haastateltavat ovat samasta koulusta, joten tuloksia ei voida yleistää koskemaan laajempaa joukkoa. Tämä ei tosin olekaan tutkimuksessamme tarkoituksena, sillä tavoitteenamme on tuoda muutamien vertaissovittelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä esille koskien tutkittavaa ilmiötä. Pieni aineiston koko on perusteltua myös käyttämämme diskurssianalyysin vuoksi. Koska tutkimme tarkasti sanavalintoja ja -muotoja, ei suuri aineiston koko olisi relevanttia.

Olemme pyrkineet raportoimaan tutkimuksemme kulusta sekä aineiston analyysistä mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Mäkelä (1998) toteaa, että tutkimuksen raportointivaiheessa tulee tuoda selkeästi esille tutkijan tai tutkijoiden päätelmät ja tulkinnat aineistosta sekä se, miten ne on tehty. Ulkopuolinen pystyy näiden avulla seuraamaan tarkasti tutkijan päättelyprosessia. Aineiston luokittelusta on kerrottava totuudenmukaisesti ja niin yksiselitteisesti, että toinen ulkopuolinen tutkija voisi aineistoa ja sen raportointia sovel-

tamalla päästä samoihin tuloksiin. Analyysin on siis oltava arvioitavaa sekä toistettavaa. (Mäkelä 1998, 53.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijat itse arvioivat omaa tutkimustaan ja sen luotettavuutta koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 2008, 210). Olemme pyrkineet toteuttamaan tutkimuksemme mahdollisimman avoimesti ja arvioimaan sitä alusta asti. Pyrimme esittelemään tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tekijät mahdollisimman tarkasti.

Haastattelurunko oli huolella laadittu ja kysymykset tarkasti valittuja. Haastattelutilanteessa kuitenkin kysyimme kysymyksiä vapaamuotoisemmin eli emme siis täysin sanatarkasti paperista lukien. Aineiston litterointivaiheessa huomasimme monta kysymyksenasettelua, jotka olisimme tilanteessa voineet tehdä toisin. Osa kysymyksistä ei ollut riittävän avoimia, vaan antoivat haastateltaville mahdollisuuden vastata vain lyhyesti myöntävästi tai kieltävästi. Esimerkki tällaisesta kysymyksestä on ”Onko suhtautumisesi toisiin oppilaisiin muuttunut?” Olisimme voineet muotoilla kysymyksen esimerkiksi ”Miten suhtaudut muihin oppilaisiin (nyt kun olet sovittelija)?”

Olisimme voineet tehdä etukäteen testihaastattelun, jolloin olisimme testanneet kysymyksiämme ja voineet vielä muokata niitä lopullisiin haastatteluihin. Tämä ei kuitenkaan ole välttämättä näin pienessä tutkimuksessa mahdollista, sillä testihaastattelujen tekeminen on aikaa vievää. Olisimme kysymysten asettelua pohtimalla voineet saada kuitenkin vielä syvällisempää tietoa aiheesta. Toisaalta lapset ovat haastatteluissa usein kysymyksistä huolimatta melko vähäsanaisia. Toinen asia, jota pohdimme, oli meidän oma roolimme haastattelijoina. Olisimme voineet vielä aktiivisemmin tarttua haastateltujen sovittelijoiden puheisiin ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Aineistoa litteroidessa huomasimme useita kohtia, joissa tarkentavat kysymykset olisivat mahdollisesti tuoneet vielä syvempää ja luotettavampaa tietoa.

Ryhmähaastattelun yhtenä hankaluutena ja luotettavuuteen vaikuttavana seikkana näemme sen, että osa haastateltavista saattoi tuntea muiden haastateltavien osalta pientä painostusta vastata muun ryhmän mukana johonkin kysy-

mykseen samalla tavalla. Joihinkin kysymyksiin suurin osa ryhmästä alkoi vastata yhteen ääneen esimerkiksi "joo" ja vastaukseen tulivat lopulta kaikki mukaan. Tässä tilanteessa yhden, mahdollisesti eri mieltä olevan, haastateltavan saattaa olla hankala alkaa kertomaan eriävää mielipidettään tai kokemustaan asiasta.

Eräs maininnan arvoinen asia on se, että haastattelujen ajan koulun vertaissovittelusta vastaava opettaja oli tilassa paikalla. Pohdimme, että uskalsivatko oppilaat kertoa esimerkiksi negatiivisista asioista avoimesti sovittelutoiminnasta vastaavan opettajan läsnä ollessa? Toisaalta opettaja oli haastattelujen aikana eri puolella luokkaa ja teki omia töitään eikä siis keskittynyt aktiivisesti kuuntelemaan haastattelua, mutta hänen läsnäolonsa saattoi haitata siitä huolimatta joitakin haastateltavia ja näin vaikuttaa heidän vastauksiinsa.

### 7.3 Jatkotutkimusaiheita

Vertaissovittelu on käytössä useassa suomalaisessa koulussa, mutta sitä on tutkittu melko vähän. Tulevaisuudessa aihetta voisi tutkia monestakin eri näkökulmasta. Jatkossa vertaissovittelua voisi lähestyä muun muassa soviteltavien oppilaiden näkökulmasta ja tutkia sitä, miten he näkevät sovittelijaoppilaat sekä oman suhteensa heihin. Olisi mielenkiintoista tietää soviteltavien kokemuksia sovittelijaoppilaiden valta-asemasta suhteessa soviteltaviin.

Omaa tutkimustamme voisi laajentaa havainnoimalla sovittelijoita sekä sovittelutilanteissa että niiden ulkopuolella. Havainnoinnin avulla voisi selvittää muun muassa sovittelijoiden roolia ja sen muutoksia eri tilanteissa. Lisäksi tutkimustamme voisi laajentaa vertailututkimukseksi tutkimalla useamman eri koulun sovittelijoita ja sovittelukäytänteitä.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alderson, P. & Morrow, V. 2011. The Ethics of Research with Children and Young People. A Practical Handbook. London: SAGE.
- Bickmore, K. 2002. Good Training is Not Enough: Research on Peer Mediation Program Implementation. *Social Alternatives* 21(1), 33–38.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.
- Cohen, R. 1995. Peer Mediation in Schools: Students Resolving Conflict. Glenview: Goodyear Books.
- Cremlin, H. 2007. Peer Mediation. Citizenship and Social Inclusion Revisited. London: Open University Press.
- Denzin, N. K. 1978. The Research Art: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York: McGraw-Hill.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–48.

- Fadjukoff, P. 2011. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–193.
- Gellin, M. 2007a. Sovittelulla riidoista ratkaisuihin. Oppilaiden osallisuus voimavarana työrauhaa turvattaessa. Teoksessa A. Gretschel, T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: Julkaisuja 77, 56–70.
- Gellin, M. 2007b. Vertaissovittelumenetelmä vertaissovittelijoina ja osallisina olleiden oppilaiden kokemana. Artikkelit vertaissovittelutoiminnan seurantakyselyjen tuloksista. Suomen sovittelufoorumi ry.
- Gellin, M. 2010. Koulussa sopu sijaa antaa - vertaissovittelun tuloksia. Teoksessa E. Poikela (toim.) Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–89.
- Gellin, M. 2011a. Sovittelu koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gellin, M. 2011b. "Lapsikin osaa sovitella." Minkälaista oppimista koulujen restoratiivinen toiminta tuottaa?  
<http://www.sovittelu.com/vertaissovittelu/assets/files/Artikkeli%20Restoratiivinen%20oppiminen%20%20MGellin%202011.pdf> Luettu 19.10.2015.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Helsinki: Lasten keskus.
- Hall, S. 2002. Identiteetti. (suom. M. Lehtonen & J. Herkman). Tampere: Vastapaino.
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Harjankoski, S-M. & Harjankoski, R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen - Haaste kasvattajalle. Helsinki: Kirjapaja.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the Participation Agenda Forward. *Children & Society* 18, 77–96.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Hopkins, B. 2004. *Just Schools. A Whole School Approach to Restorative Justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Isotalo, P. 2008. Kohti sovintoa – kokemuksia MLL:n Tampereen osaston koulusovittelu-projektista. Teoksessa P. Isotalo & A. M. Nupponen (toim.) *Puhutaan ja sovitaan. Koulusovittelun perusteita ja käytäntöä*. Tampere: Mannerheimin lastensuojeluliiton Tampereen osasto ry, 42–88.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1996. Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools. *Review of Educational Research*; Winter 1996, Vol. 66, No. 4, 459–506.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 2004. Implementing the "Teaching Students To Be Peacemakers Program". *Theory into Practice* 2004: 43(1), 68–79.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Kiilakoski, T. 2009. "Parempihan se on että sovitellaan kuin että ei sovitella." *Vertaissovittelu, konfliktit ja koulukulttuuri. Vertaissovittelun ulkopuolinen arviointiraportti*. Nuorisotutkimusverkosto. Verkkojulkaisuja 30. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/sovittelu.pdf> Luettu 29.10.2015.
- Kinnunen A. 2010. Resolving Conflicts in Schools in Finland. Artikkelit EUCPN raportissa: *European Best Practices of Restorative Justice in the Criminal Procedure*, Conference Publication 2010. Ministry of Justice & Law Hungary, Work programme of the European Crime Prevention Network, 67–71.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lahtinen-Salila, I. 2009. Vertaissovittelu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–159.
- Laine, T. 2002. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

- Larsson, L. 2012. *Sovittelun taito*. Helsinki: Basam Books Oy.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Liebmann, M. 2007. *Restorative Justice : How it Works*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Marklund, L. 2007. *Skolmedling i teori och praktik*. Licentiate`s Dissertation at Uppsala University, Department of Law. Uppsala.
- Mäkelä, K. 1998. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudemus, 42–61.
- Mäkelä, K. 2005. Sosiaalitutkimuksen eettinen sääätely. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (4), 386–395.
- Mäkinen, M. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Mäkinen, M. 2011 *Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–108.
- Nieminen, L. 2009. Lapset tutkimuskohteena: Kuka päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen? *Lakimies* 2009/2, 226–253.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti. *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuoristotutkimusseura, 25–42.
- Nupponen, A. M. 2008. Koulusovittelun perusteita. Teoksessa P. Isotalo & A. M. Nupponen (toim.) *Puhutaan ja sovitaan. Koulusovittelun perusteita ja käytäntöä*. Tampere: Mannerheimin lastensuojeluliiton Tampereen osasto ry, 8–41.
- Opetushallitus. 2014. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3 Edition. Thousand Oaks CA: Sage.

- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat, Helsinki: Gaudeamus, 58–69.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pirttinen S. 2007. Oppilaiden osallisuus ja vaikuttamismahdollisuudet. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Rigoff, J. Kuusela, H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen kouluissa – peruseräraportti kyselystä 7.- 9- vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus, Stakes, 49–55.
- Perustuslaki. 1999/731. Oikeusministeriö.
- Poikela, E. 2010. Oppiminen sovittelun ytimenä – restoratiivisen ohjauksen lähtökohtia. Teoksessa E. Poikela (toim.) Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–246.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saastamoinen, M. 2009. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 170–180.
- Sulkunen, P. 1998. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Suomen sovittelufoorumi ry. <http://ssf-ffm.com/vertaissovittelu>. Luettu 1.10.2015, 21.10.2015 ja 3.11.2015.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011 Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.



Vuorinen, R. 1995. *Persoonallisuus & minus*. Helsinki: WSOY.

Wood, L. A & Kroger, R. O. 2000. *Doing Discourse Analysis: Methods for Studying Action in Talk and Text*. SAGE Publications.

Woodward, K. 2002. *Understanding Identity*. London: Arnold Publishing.

Zehr, H. 2002. *The Little Book of Restorative Justice*. Intercourse, PA: Good Books.

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuslupa

Hei!

Olemme luokanopettajaopiskelijat Elina Lappalainen ja Pia Perälä Jyväskylän yliopistosta. Teemme pro gradu -tutkielmaamme alakoulussa toteutettavaan vertaissovittelu-toimintaan liittyen. Tarkoituksenamme on haastatella vertaissovittelijoina toimivia oppilaita ja kuulla heidän omia kokemuksiaan vertaissovittelijoina toimimisesta. Jokainen haastateltava osallistuu parinsa kanssa parihaastatteluun kerran opettajan ja oppilaiden kanssa sovittuna ajankohtana. Haastattelut toteutetaan koulupäivän tai välitunnin aikana koulun tiloissa. Haastattelu kestää noin 15 minuuttia ja haastattelut äänitetään. Tutkimuksemme avulla voidaan saada tietoa siitä, miten vertaissovittelijat kokevat toimimisen tehtävässään ja millaisia hyviä asioita sekä haasteita vertaissovittelijat ovat kohdanneet. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

*Pro gradu -tutkielmaamme mahdollisesti valittavissa haastatteluotteissa ei ole nähtävillä haastateltavien tai haastatteluissa muiden esille tulleiden henkilöiden nimiä. Haastateltavat eivät ole millään lailla tunnistettavissa aineistosta. Tutkimuksemme valmistuttua hävitämme asianmukaisesti keräämämme aineiston.*

Voitte ottaa missä vain tutkimukseen liittyvässä asiassa yhteyttä meihin!

Elina Lappalainen  
\*\*\*\*\*@student.jyu.fi

Pia Perälä  
\*\*\*\*\*@student.jyu.fi

-----

Pyytäisimme palauttamaan tämän lapun alaosan täytettynä lapsenne mukana luokanopettajalle keskiviikkoon 19.3.2015 mennessä.

\_\_\_\_\_

oppilaan nimi

- [ ] saa osallistua vertaissovittelutoimintaa käsittelevän tutkimuksen haastatteluihin.  
[ ] ei saa osallistua vertaissovittelutoimintaa käsittelevän tutkimuksen haastatteluihin.

\_\_\_\_\_

vanhemman allekirjoitus

\_\_\_\_\_

oppilaan allekirjoitus

## **Liite 2. Haastattelurunko**

Aluksi yleistä tietoa tutkimuksestamme sekä haastattelusta

Haastateltavien nimet

### **Lämmittelykysymyksiä:**

Milloin ja missä sovitellaan? Kauanko tilanteet kestävät? Kuinka usein sovittelet?

### **Varsinaiset kysymykset:**

Miten sinusta tuli vertaissovittelija? (Mitkä asiat vaikuttivat siihen, että juuri sinut valittiin verso-koulutukseen? *Arvonta, open määräys? Äänestys? Vapaaehtoisuus?*)

Miltä sinusta on tuntunut vertaissovittelijana toimiminen? Mikä on tuntunut kivalta, mikä ikävältä?

Mitä ajattelet itsestäsi sovittelijana? Kuvaile itseäsi muutamalla adjektiivilla.

Millainen on mielestäsi hyvä vertaissovittelija?

Miltä sinusta on tuntunut vertaissovittelutilanteissa? Entä tilanteiden jälkeen? Miksi?

Ovatko sovittelutilanteet jääneet mietityttämään sinua jälkikäteen? Miten?

Ovatko sovittelun osapuolet lähestyneet sinua tapaamisten jälkeen? Miten ja miksi?

Miten näet itsesi suhteessa soviteltaviin? (Vertaisena? "Parempana"? Alempiarvoisena?)

Onko suhtautumisesi toisiin oppilaisiin muuttunut? (myönteisemmäksi tai kielteisemmäksi) Miten?

Ovatko muut oppilaat kyselleet sovittelutilanteista sinulta? Miten?

Onko ollut hankalaa pitää kiinni vaitiolovelvollisuudesta? Miten tämä on ilmennyt?

Mitä olet itse oppinut vertaissovittelun avulla?

Onko jotain muuta mitä haluaisit sanoa/kertoa?