

**”Lapsi on hyvä, teko on väärä.”**

**Fenomenografinen tutkimus restoratiivisesta sovittelusta varhais-  
kasvatuksessa osana positiivista kasvatusta**

Pro gradu -tutkielma

Tuuli Pitkänen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yleinen kasvatustiede

Lapin yliopisto

Kevät 2021

## Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Lapsi on hyvä, teko on väärä.”

Fenomenografinen tutkimus restoratiivisesta sovittelusta varhaiskasvatuksessa osana positiivista kasvatusta

Tekijä/-t: Tuuli Pitkänen

Koulutusohjelma/oppiaine: Yleinen kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma\_x\_ Lisensiaatintutkimus\_\_

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 79 sivua +1 liite

Vuosi: 2021

### Tiivistelmä:

Tutkielmani tarkoituksena on tutkia, minkälaista oppimista restoratiivinen sovittelu varhaiskasvatuksessa tuottaa. Tätä päätutkimuskysymystä tukemaan olen muodostanut kolme alakysymystä: 1. Mitä lapset oppivat restoratiivisessa sovittelussa? 2. Mitä yhteyksiä varhaiskasvatuksen työntekijät huomasivat restoratiivisen sovittelumenetelmän käytön ja oman toiminnan välillä? 3. Miten sovittelumenetelmä linkittyy positiiviseen kasvatukseen? Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavan aiheen ympäriltä.

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenografinen tutkimus, jonka avulla on mahdollista tutkia ihmisten käsityksiä ilmiöistä. Aineistonkeruumuotona olen käyttänyt avoimia kysymyksiä sisältävää kyselylomaketta. Kyselylomakkeeseen vastasi viidestä eri päiväkodista yhteensä 23 varhaiskasvatuksen opettajaa, -lastenhoitajaa ja varhaiskasvatusyksikön johtajaa. Haen aineistosta vastauksia tutkimuskysymyksiini lasten oppimiseen ja kasvattajien toimintaan liittyen sekä vertaan saamiani vastauksia Eliisa Leskisenojan (2019) ja Tiia Trogenin (2020) luomiin positiivisen kasvatuksen menetelmiin.

Sovittelu opettaa tämän tutkimuksen perusteella lapsia rakentamaan konfliktinratkaisuun, eli selvittämään riitoja itsenäisesti ja keskustelua riidoista ja riitatilanteissa, syy-seuraussuhteiden ymmärtämiseen, eli ymmärtämään tekojensa vaikutuksia ja kantamaan vastuuta teoistaan, ja tunnetaitoja, eli omien tunteiden tunnistamista ja nimeämistä sekä empatiataitoja. Kasvattajien toimintaan sovittelu tuo muutoksia tavassa olla vuorovaikutuksessa ristiriitatilanteissa lisääntyneen kuuntelun, myönteisemmän oman puheen ja tunteiden hallinnan kautta. Ristiriitatilanteiden ohjauksessa tapahtuu muutosta tilanteisiin pysähtymisen ja lasten itsenäisen riitojen selvittelyn tukemisen kautta. Sovittelumenetelmällä ja positiivisen kasvatuksen menetelmillä on paljon yhtäläisyyksiä, joten sovittelu asettuu hyvin osaksi positiivisen kasvatuksen ideologiaa.

Avainsanat: restoratiivinen sovittelu, positiivinen pedagogiikka, fenomenografia, positiivinen kasvatusta, varhaiskasvatusta

\_x\_ Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja

## **University of Lapland**

Title: "The child is good, the action is wrong." A phenomenographic study of restorative mediation in early childhood education as a part of positive education

Author: Tuuli Pitkänen

Educational sciences

Master's thesis

Number of pages: 79 pages + 1 appendix

Year: 2021

### **Abstract:**

The purpose of my thesis is to study what kind of learning is generated through restorative mediation in early childhood education. In support of this primary research question, I have formed three sub-questions: 1. What do children learn from restorative mediation? 2. What connections did early childhood education employees find between use of the mediation method and their own action? 3. How does the mediation method link with positive education? The aim of the thesis is to increase understanding regarding the research topic.

The methodology applied in the thesis is phenomenography, which enables the study of persons' experiences of different phenomena. A questionnaire with open questions was used in collection of study material. The questionnaire was answered by altogether 23 kindergarten teachers, child care providers and daycare managers from five different kindergartens. I analyze the study material to find answers to my research questions regarding children's learning and educators' actions and compare the received answers with positive education methods established by Eliisa Leskisenoja (2019) and Tiia Trogen (2020).

Based on this thesis, mediation teaches children constructive conflict resolution, i.e. independent solving of arguments and conversation skills regarding arguments and argument situations, understanding of causal connections, i.e. understanding the implications of one's own actions and taking responsibility for these actions, and emotional skills, i.e. recognition and naming of their own emotions as well as empathy skills. As regards the educators' actions, mediation brings change in the manner of interaction in conflict situations through increased listening, increased positivity in one's own speech as well as emotion control. Change takes place in conflict situation management through pausing in such situations and supporting children to solve conflicts independently. The methods of mediation and positive education have much in common, meaning that mediation is well-suited to form a part of the positive education ideology.

Keywords: restorative mediation, positive pedagogy, phenomenography, positive education, early childhood education

\_x\_ The thesis does not include personal data of subjects other than the author/authors.

## SISÄLLYSLUETTELO

1 Johdanto .....	4
2 Sovittelu konfliktinratkaisukeinona.....	8
2.1 Sovittelun määritelmä .....	8
2.2 MiniVerso kouluttaa sovitteluosaamista varhaiskasvatukseen .....	12
2.3 Sovitteluprosessin eteneminen eri konteksteissa .....	13
2.4 Sovittelumenetelmän tavoitteena on oppiminen .....	16
3 Vuorovaikutustaitojen ja tunnetaitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa .....	20
3.1 Vuorovaikutustaitojen harjoittelu varhaiskasvatuksessa.....	20
3.2 Varhaiskasvatusikäisen lapsen tunnetaidot .....	24
4 Positiivinen psykologia positiivisen pedagogiikan taustateoriana.....	29
4.1 Positiivisen psykologian määritelmä .....	29
4.2 Positiivinen pedagogiikka pyrkii lapsen hyvinvointiin .....	33
5 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus.....	37
5.1 Laadullinen tutkimus .....	37
5.2 Fenomenografinen tutkimus sovittelusta varhaiskasvatuksessa.....	40
5.3 Aineiston analyysi .....	42
6 Restoratiivisen sovittelun tuottama oppiminen varhaiskasvatuksessa .....	46
6.1 Restoratiivisen sovittelun käyttö opettaa lapsille rakentavaa konfliktinratkaisua, ymmärrystä syy-seuraussuhteista ja tunnetaitoja .....	46
6.2 Restoratiivisen sovittelumenetelmän käyttö ja kasvattajan toiminta .....	51
6.3 Sovittelu positiivisen kasvatuksen menetelmänä .....	55
6.4 Johtopäätökset tuloksista.....	61

7 Pohdinta .....	63
7.1 Tutkimusprosessin arviointi.....	65
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	69
7.3 Jatkotutkimusideoita .....	72
Lähteet.....	73
Liitteet .....	80

## 1 Johdanto

Valmistuin varhaiskasvatuksen opettajaksi Helsingin yliopistosta vuonna 2008. Varhaiskasvatuksen opettajana työskennellessäni lasten ristiriitatilanteet ja niiden selvittely kuuluivat jokapäiväiseen työhön. Toisen mielen pahoittaminen, töniminen, lelun kädestä vieminen tai leikistä pois jättäminen ovat esimerkkejä riitatilanteista, joita päiväkodissa usein kohtasin. Tilanteesta keskustelu, kieltäminen, anteeksipyyttäminen ja toisen tunnetilojen käsittely olivat aktiivisessa käytössä, mutta eivät mielestäni useinkaan johtaneet kovin kestäväään lopputulokseen. Nopea anteeksipyyntö toi helpon vapautuksen tilanteesta, aikuisjohtoinen tunteiden nimeäminen ja ei-toivotusta käytöksestä nuhteleva vaikutti mielestäni vain lyhytkestoisesti, ja usein toistuessaan tilanteet tuntuivat välillä jopa melko kuormittavilta.

Aloittaessani kasvatustieteen maisteriopinnot Lapin yliopistossa pääsin tutustumaan emeritusprofessori Esa Poikelan (2013) ohjaamalla kurssilla restoratiiviseen sovitteluun. Olin työhöni kaivannut menetelmää, jossa lasten välisten konfliktitilanteiden harjoittelulla olisi pitkäkestoisia vaikutuksia, ja jotka tuottaisivat oppimista. Näin ollen sovittelumenetelmä, jolla lapset oppivat Poikelan (2011, 9) sanoin kansalaistaitoja, ja jota pääsee harjoittelemaan ihan jokapäiväisessä arjessa, herätti kiinnostukseni.

Kerätessäni tämän pro gradu -tutkielman aineistoa vuoden 2014 alussa sovittelun käyttö varhaiskasvatuksessa oli vielä suhteellisen uusi toimintatapa. MiniVerso -hanke oli perustettu kouluttamaan varhaiskasvatuksessa työskentelevää kasvatushenkilökuntaa ja lapsia sovittelumenetelmän käyttöön vuonna 2011, ja muutamia kaupunkeja oli jo käynyt MiniVerso -koulutuksen. Tänä päivänä Miniverso -koulutuksen on käynyt jo suuri määrä päiväkotia, ja menetelmä on ollut käytössä jo pidempään.

Mielenkiinnonkohteenani oli tutkia, minkälaista oppimista sovittelumenetelmän käyttö oli päiväkotien kasvatushenkilöstön käsitysten mukaan tuottanut niin lasten oppimisen suhteen kuin varhaiskasvatuksen kasvatusvastuullisen henkilökunnan ammattiosaamisen suhteen. Tutkimuskysymykseksi muotoutui *Minkälaista oppimista restoratiivinen sovittelu varhaiskasvatuksessa tuottaa?* Päättökysymyksen lisäksi muodostin kolme alakysymystä:

1. *Mitä lapset oppivat restoratiivisessa sovittelussa?*
2. *Mitä yhteyksiä varhaiskasvatuksen työntekijät huomasivat restoratiivisen sovittelumenetelmän käytön ja oman toiminnan välillä?*
3. *Miten sovittelumenetelmä linkittyy positiiviseen kasvatukseen?*

Restoratiivisen sovittelumenetelmän keskeisin idea on, että riita on asianomaisten välinen asia, joka on heidän keskenään sovittavissa ulkopuolisen, puolueettoman sovittelijan tukeamana. Sovittelija ei määrää rangaistuksia, vaan antaa sovitteluosapuolille mahdollisuuden kertoa vuorollaan tapahtumista ja niiden herättämistä tunteista niin, että sovitteluosapuolet pääsevät yhdessä sopimaansa ratkaisuun. Tässä pro gradu -tutkielmassa halusin selvittää, miten sovittelu nivoutuu osaksi positiivisen kasvatuksen perinnettä.

Viime vuosina kasvatuksessa on noussut vahvasti esille positiivinen pedagogiikka erilaisine toimintatapoineen. Tiia Trogen (2020) ja Eliisa Leskisenoja (2019) ovat muiden muassa esittäneet positiivisen kasvatuksen menetelmiä, joita harjoittelemalla tuemme lasten kasvua ja kehitystä myönteisin keinoin. Tutustuttuani positiiviseen kasvatukseen graduprosessini ollessa jo käynnissä, totesin, että sovittelun päämäärät tuntuvat olevan hyvinkin linjassa positiivisen kasvatuksen tavoitteiden ja toimintatapojen kanssa.

Yhteiskunta on muuttunut ja sitä myötä myös kasvatuksen tavoitteet ovat muuttuneet. Jos emme ota huomioon muuttuneen yhteiskunnan ja työelämän haasteita ja mahdollisuuksia, tai huomioi tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja ajattelutaitoja, toteutamme hyvin lyhytnäköistä kasvatusta. (Trogen 2020, 13.) Varhaiskasvatuksen kentälle on kertynyt vuosien varrella paljon osaamista ja kokemustietoa. Kasvatusperinteitä tulisi kuitenkin kehittää uuden tutkimustiedon ja laajentuneen ymmärryksen kautta, jotta pedagoginen toiminta tukisi parhaalla mahdollisella tavalla lapsen hyvinvointia sekä oppimista. Varhaisvuosien oppimisella ja hyvinvoinnilla on perusteelliset ja kauaskantoiset vaikutukset ihmiselämässä. (Leskisenoja 2019.)

Tätä pro gradua kirjoittaessani koulukiusaaminen on noussut mediassa esille Helsingin Koskessa vuonna 2020 tapahtuneen surullisen ja kauhistuttavan toiminnan seurauksena, jossa kiusaaminen päättyi lopulta nuoren pojan kuolemaan. Maija Gellin on tutkinut paljon koulusovittelua ja tehnyt uranuurtavaa työtä sovittelutoiminnan tuomisessa Suomen kouluihin ja päiväkoteihin. Helsingin Sanomissa 11.1.2021 julkaistussa artikkelissa Gellinin sanoo, että kyseisen teon kaltaisissa tilanteissa pitäisi kiusaamis-termin sijasta puhua kouluväkivallasta. Gellin toteaa, että jo pienten lasten kiusaamistapauksiin tulee puuttua varhaisessa vaiheessa.

Kiusaajan rankaiseminen jälki-istunnolla ei useinkaan johda kiusaamisen loppumiseen, vaan pahimmillaan rankaiseminen johtaa siihen, että uhri salailee kiusaamista koston tai tilanteen pahenemisen pelossa. Gellinin mukaan sovittelu on keino, josta voi sen sijaan seurata paljon hyvää. Lapsi voi sovittelun avulla oppia vuorovaikutuksen tapoja, jotka kantavat koko elämän ajan. Sovittelussa keskustellaan kiusaamisen syistä ja pohditaan, miten riita ratkaistaan niin, että päästään asian yli ja miten ottaa vastuuta omasta käytöksestään. (Kallionpää 11.1.2021.) Sovittelun ideologiassa rangaistuksia ei jaella ylhäältä käsin. Trogen (2020) kirjoittaa, että käyttämällä uhkailua, kiristystä ja lahjontaa, kasvatamme ihmisiä, jotka uhkailevat, kiristävät ja lahjovat. Käyttäytymistä ohjaa pelko rangaistuksesta tai toivo palkkiosta. (Trogen 2020, 298.)

Uskon, että kasvatuksessa siirrytään tulevaisuudessa yhä enemmän lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen positiivisen kasvatuksen keinoin. Positiivisen kasvatuksen tavoitteet, kuten vahvuuksien tukeminen, osallisuus, tunnetaidot, sosiaaliset- ja vuorovaikutustaidot, ja lapsen parhaimman mahdollisen minän esiintuominen kasvatuksessa löytyvät myös valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 tavoitealueista. Sovittelu sopii hyvin yhdeksi positiivisen kasvatuksen työvälineeksi, ja positiivisen pedagogiikan hyödyistä tehdyt tutkimukset tukevat näkemystäni mukaan sitä, miksi sovittelua tulisi soveltaa jo varhaiskasvatuksessa.

Tämä pro gradu -tutkielma on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka tieteenfilosofisena lähestymistapana on fenomenografinen tutkimusote. Tutkimus on toteutettu avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen avulla, johon vastasivat varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen lastenhoitajat ja muutama varhaiskasvatustyöyksikön johtaja. Tästä tutkimusjoukosta käytän tässä tutkimuksessa selkeyden vuoksi yhteisnimitystä kasvattajat. Tulosten analysoinnissa olen käyttänyt fenomenografista analyysiä ja sisällönanalyysin käsitteitä.

Tutkimusraportin teoreettisessa viitekehyksessä perehdyn sovittelun käsitteeseen, avaan sovitteluprosessin kulkua ja sovittelun yhteyttä oppimiseen. Tätä pro gradua tehdessäni en löytänyt yhtään varhaiskasvatuksessa käytettävään sovitteluun liittyvää tutkimusta, joten muodostin teoreettisen viitekehyksen muun sovittelusta kerätyn tiedon ympärille. Mutta kuten tutkimustuloksia esitellessäni tulee ilmi, muu sovittelusta saatu informaatio toimii hyvin taustateorianana myös varhaiskasvatussovittelulle ja tulokset ovat linjassa keskenään. Avaan myös varhaiskasvatuksen käsitettä, ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun asetettuja tavoitteita valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) pohjalta ja tunnetaitoja



varhaislapsuuden näkökulmasta. Käsittelen myös positiivisen pedagogiikan käsitettä ja positiivisen pedagogiikan taustalla vaikuttavaa positiivista psykologiaa.

Tulososiossa esittelen saamani tutkimustulokset. Saamieni tulosten perusteella muodostin kolme kokoavaa luokkaa liittyen lasten oppimiseen: rakentava konfliktinratkaisu, syy-seuraussuhteet ja tunnetaidot. Aikuisen toimintaan liittyen muodostin kaksi kokoavaa luokkaa: vuorovaikutus kasvatustilanteissa ja lapsen toiminnan ohjaaminen. Tulososiossa vertaan myös saamiani tuloksia Leskisenojan (2019) ja Trogenin (2020) kehittämiin positiivisen kasvatuksen menetelmiin ja teen yhteenvedon tuloksista. Lopuksi pohdinta -kappaleessa pohdin muun muassa tutkimuksen merkitystä, onnistumista ja luotettavuutta sekä esitän jatkotutkimusideoita.

## 2 Sovittelu konfliktinratkaisukeinona

Sovittelu on tämän tutkimuksen keskeinen käsite. Tässä kappaleessa avaan sovittelun käsitettä ja sitä, mitä sovittelulla tarkoitetaan ja mihin sillä pyritään. Kuvaan sovitteluprosessin kulkua, sovittelijan roolia, ja kerron varhaiskasvatuksen sovittelukoulutusta järjestävästä MiniVerso -hankkeesta.

Oppiminen liittyy vahvasti sovitteluun, joten tarkastelen myös sitä, miten sovittelu ja oppiminen liittyvät toisiinsa. Oppimisen kautta sovittelu linkittyy osaksi kasvatustieteellisen tutkimuksen tutkimuskenttää.

### 2.1 Sovittelun määritelmä

Yksinkertaisesti sanottuna sovittelu on neuvottelutilanne, jossa sovittelijan rooli on fasilitatiivisesti toimien ohjata riidan osapuolia tehokkaampaan keskusteluun, kuin mihin he keskenään pystyisivät. Sovittelijan ohjauksessa osapuolet löytävät riitaan luovia, mutta realistisia ratkaisutapoja. (Stitt 2004, 1.) Fasilitatiivinen sovittelu on sovittelumalli, jossa ulkopuolinen sovittelija ohjaa sekä prosessia että riidan osapuolia löytämään ratkaisun tilanteeseen keskenään. Sovittelija ei pohdi ratkaisuvaihtoehtoja, vaan riidan osapuolet toimivat itse ongelman ratkaisijoina. Fasilitatiivisen vastakohta on evaluatiivinen, eli asiakeskeinen sovittelu, jossa sovittelija osallistuu aktiivisesti konfliktin ratkaisuun. Sekä fasilitatiivinen että evaluatiivinen sovittelu ovat restoratiivisen sovittelun alalajeja. (Pehrman 2011, 24; SSF 2021; Stitt 2004, 2–4.) Sovittelu on vapaaehtoisuuteen perustuva konfliktinhallintamenetelmä, jonka arvopohjan muodostavat suvaitsevaisuus, kunnioitus, luottamus, myötätunto ja anteeksianto (SSF 2021). Ervastin ja Nylundin (2014) mukaan sovittelussa on kyse ongelmanratkaisusta. Oikeuslaitos, lait ja säännökset ovat tarpeellisia, mutta pystyvät harvoin ratkaisemaan nimenomaisesti ihmisten ongelmia konfliktitilanteissa. Sovittelu antaa keinon selvittää, mitä ovat ihmisten neintressit, ongelmat ja tarpeet, jotka vaativat vastauksia. Jokapäiväisessä elämässämme kohtaamme ristiriitatilanteita, joihin keksimme ratkaisuja. Aina emme kuitenkaan pysty löytämään ratkaisuja tilanteisiin ilman ulkopuolista apua, jolloin professionaalinen jäsentynyt

menettely voi auttaa löytämään tyydyttävän ratkaisun ongelmaan. Tuomioistuin on viime kädessä käytettävä ratkaisu konfliktien selvittelyssä, jos sopuun ei löydy ratkaisua sovittelemalla. (Ervasti & Nylund 2014, 2.) Poikela (2011) puhuu sovittelusta kansanliikkeenä, joka pyrkii palauttamaan ihmisille oikeuden ratkoa itse omia ristiriitojaan ja konfliktejaan. Erilaiset konfliktit ja haasteet ovat arkipäivää ihmiselämässä, mutta niiden ratkaisemiseen ihmiset tarvitsevat tukea ja valmiuksia. Jos vain asiantuntijat ratkaisevat ihmisten riitoja, ihmisten oikeudet ja kyvykyys ottaa itse vastuuta elämästään heikentyvät. (Poikela 2011, 8–9.)

Sovitteluratkaisua on mahdollista hakea monissa erilaisissa rikos- ja riita-asioissa. Erilaisia konteksteja, joissa sovittelua hyödynnetään, ovat muun muassa riita- ja rikosasioiden sovittelu, huoltoriitojen sovittelu, perheasioiden sovittelu, koulujen vertaissovittelu, katusovittelu, naapurussovittelu ja työyhteisösovittelu. (Turkka & Saarholm 2021.) Kaikissa näissä sovitellaan tekoja, joissa toista on loukattu tavalla tai toisella, tai henkilö kokee tulleen loukatuksi (Brunila 2010, 38).

Sovitteluliikkeen tärkeänä taustateorianana on restoratiivinen oikeus, eli korjaava konfliktinratkaisu. Parhaiten se toteutuu fasilitatiivisessa sovittelussa, jossa kaikki osapuolet ovat henkilökohtaisesti läsnä. (SSF 2021.) Restoratiivisen oikeuden tavoitteena on kasvattaa kansanliike, joka ajaa rauhanomaisten ja ei-rangaistuksiin perustuvien käytänteiden syntyä ongelmien ratkaisemiseksi muun muassa oikeudenloukkaustapauksissa (Fronius, Persson, Guckenburger, Hurley & Petrosino 2016, 1). Restoratiivisuuden käsite tulee englannin kielen sanasta *restorative*, joka tarkoittaa muun muassa eheyttävää, palauttavaa ja korjaavaa (Turkka & Saarholm 2021).

Bonafé-Schmitt tuo esiin näkökulman, jonka mukaan sovittelu ei ole kurinpitomenetelmä, vaan oikeastaan sen vastakohta. Kurinpidollisiin menetelmiin liittyy usein leimaamista ja rangaistuksena toimii esimerkiksi sosiaalisesta tilanteesta eristäminen. Koulusovittelu on yksi sovittelun soveltamistapa, jossa pyrkimyksenä on kehittää keskusteluun ja kommunikaatioon perustuva tapa konfliktien ratkaisuun. Sovittelulla pyritään kompromissiin löytymiseen, luottamuksen ylläpitämiseen ja yksimielisyyden syntymiseen. Sovittelun avulla on mahdollisuus oppia kantamaan vastuuta ihmissuhteissa, löytää uusia keinoja toteuttaa yhteisvastuullisuutta ja ratkaista riitoja paremmin. (Bonafé-Schmitt 2012, 55–56.)

Froniuksen ym. (2016) mukaan restoratiivinen lähestymistapa nähdään myös vaihtoehtona tavanomaisille kurinpitomuodoille, joita kouluissa on perinteisesti totuttu käyttämään. Restoratiivisten toimintamallien käyttöä koulussa perustellaan usein sen tiedon valossa, että

pelkästään rangaistuksiin ja kurinpitoon liittyvien menetelmien käyttö voi olla jopa haitallista lapsille. Esimerkiksi Yhdysvalloissa laajasti käytettyjen nollatoleranssiin pohjautuvien menetelmien (*zero-tolerance policies*), joihin kuuluu esimerkiksi koulusta erottaminen, on huomattu vaikuttaneen negatiivisesti kouluihin ja oppilaisiin. Pelkästään kurinpitoon perustuvien menetelmien riskinä on, että ristiriitatilanne jää vaille ratkaisua tai uhrin näkökulmasta tilanne jää ikään kuin auki. Joidenkin tutkimusten mukaan myös rangaistusten laatu on ollut erilaista eri etnisiin ryhmiin kuuluvien oppilaiden välillä. (Fronius ym. 2016, 10.) Sovittelusta puhuttaessa Brunila (2010) tuo esiin sen, että yksi syy, miksi sovittelussa ei haeta syyllistä tai anneta rangaistusta, on se, että aina kiusaaja ei ymmärrä kiusanneensa. Kuten kaikessa kanssakäymisessä, myös konflikteissa puhutaan teoista. Tietyt teot loukkaavat tai ne koetaan loukkaaviksi, ja jotkut teot ovat rikollisia ja ne on säädetty laissa rangaistaviksi. (Brunila 2010, 38.)

Pehrman (2011) tuo esiin saman näkökulman kuin Brunila (2010, 38), että sovittelussa on yleistä, ettei kiusaaja välttämättä ymmärrä loukkaavansa. Vaatii siis aikaa ja itsereflektiota, jotta ymmärrys kasvaa. Muutokset vanhoissa toimintatavoissa ovat edellytys sille, että tapahtuu oppimista, johon fasilitatiivinen sovittelu tähtää. (Pehrman 2011, 255–256.)

Swinson ja Harrop (2012) toteavat, että kaikki sanktiot tai annettavat varoitukset eivät kuitenkaan aina ole merkityksellisiä tai tarpeettomia, ja niihin joutuu joskus turvautumaan opiskelurauhan säilymisen vuoksi. Vakavissa tapauksissa on joskus syytä harkita koulusta erottamista, mutta sen on oltava aina viimeinen vaihtoehto sanktioita määrättäessä. (Swinson & Harrop 2012, 117.) Turkka ja Saarholm (2021) toteavat myös, että sovitteluakaan ei voi käyttää kaikkien konfliktien ratkaisuun, mutta sen peruseriaatteita voi käyttää monin tavoin konfliktiratkaisun aikana ja sitä voi pitää osana laajempaa konfliktinratkaisua esimerkiksi vakavissa koulukiusaamis- ja häiriköintitapauksissa (Turkka & Saarholm 2021).

Nollatoleranssiin pohjautuvien menetelmien tavoitteena on ollut varmistaa turvallinen ja oppimisen mahdollistava kouluympäristö. On kuitenkin havaittu, että liian monia oppilaita jää näillä menetelmillä vaille riittävää opetusta eikä suurien oppilasmäärien erottaminen koulusta ole kuitenkaan johtanut välttämättä turvallisempaan tai tuotteliaampaan kouluympäristöön. Häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden erottamisella ei olla siis onnistuttu saavuttamaan koulurauhaa turvaavia tavoitteita. Koulujen ilmapiiri ja turvallisuus eivät ole parantuneet nollatoleranssiin perustuvan menetelmän käytöllä, vaikka intuitiivisesti näin saattaisi olettaa. Häiritsevien oppilaiden poistaminen tai jatkuvien rangaistusten saaminen eivät myöskään ole

parantaneet huonosti käyttäytyvien oppilaiden käytöstä, eivätkä myöskään niiden oppilaiden, jotka ovat olleet todistamassa tilannetta toisen oppilaan saamasta rangaistuksesta. (American psychological association 2008, 857, 860.) On myös tärkeää muistaa, että ihmismieli rakentuu ihmissuhteissa, joten ilman vuorovaikutusta ihmisen kehitys pysähtyy. Ryhmässä olemisen taitoja ei voi oppia muutoin kuin olemalla ryhmässä. (Sajaniemi & Mäkelä 2014.)

Ahonen (2017) toteaa, että kasvattajien arvot ja uskomukset vaikuttavat vahvasti kasvatuksellisiin vuorovaikutustilanteisiin. Lapset, joiden kanssa syntyy usein konfliktitilanteita, saataan nähdä vaikeina, tai että lapsi käyttäytyy tahallisesti väärin. Tällöin on vaarana, että kasvattaja arvioi lapsen osaamisen heikoksi sosiaalis-emotionaalisten taitojen lisäksi muillakin oppimisen osa-alueilla. (Ahonen 2017.) Restoratiivisten toimintamallien on sen sijaan huomattu parantavan oppilaiden välisiä suhteita, opettajan ja oppilaan välisiä suhteita ja myös kasvattajien välisiä suhteita, jolloin kasvattajat voivat toimia roolimalleina lapsille. (The Advancement project 2014, 2.)

Sovitteluratkaisu perustuu osapuolten tarpeisiin eikä niinkään laillisiin oikeuksiin. Suurimpina esteinä sovittelulle nähdään olevan voimakas rankaisemisen tarve, piintyneet ajattelutavat ja asiantuntijoiden ja päättäjien vaikeus luopua vallastaan. (SSF 2021.) Onnistuessaan sovittelu kuitenkin tuottaa täyden oikeushyödyn kaikille osapuolille, koska sovittelun avulla pystytään palauttamaan luottamus ja ihmiset voivat sopeutua elämään toistensa kanssa. Pohjoismaista saadun kokemuksen mukaan sovittelulla päästään ratkaisuun 80—90 prosentissa tapauksista rikos- ja riita-asioiden sovittelussa. (Brunila 2010, 42.)

Gellinin (2019) mukaan koulukontekstissa tapahtuvassa sovittelussa haasteena saattaa olla, että sovittelun päämäärä ei ole selvillä, jos aiemmin on ollut vallalla pääosin sanktioihin perustuvat menettelyt. Omien tunteiden ja tarpeiden käsittely sekä oman osallisuuden myöntäminen vaatii rohkeutta. Tilanteesta keskustelu nostaa pintaan loukkaantumisen kokemukset ja ikävinä koetut tunteet. Aina osapuolilla ei ole myöskään motivaatiota omaksua uutta käyttäytymistapaa ja luopua toista loukkaavasta käytöksestä. Sovittelutilanne saattaa myös aiheuttaa epävarmuutta. Sovittelu ei siis aina ole suinkaan helppoa. (Gellin 2019, 142—143.)

Gellinin (2019) mukaan restoratiivisen sovittelun mallia käyttäneet opettajat kuvailivat sovittelun olevan kuitenkin selkeä prosessi, jonka vaiheita ja kulkua selittämällä ja avaamalla on kuitenkin mahdollisuus vähentää oppilaiden tuntemaa epävarmuutta käsittelyn tullessa läpinäkyvämmäksi. Osapuolten näkemysten arvostaminen ja työskentelyn syyttelemättömyys

ovat asioita, jotka on syytä myös nostaa esille, ja kun riidan osapuolia arvostetaan oman riitansa asiantuntijoina sovittelutilanteessa, epävarmuus ja tarve selitellä tai syytellä vähenee. (Gellin 2019, 142–143.)

Anteeksipyyntö on yleisesti käytetty tapa osoittaa katumusta, mutta sovittelussa se ei ole prosessin tarkoitus, eikä päämääränä ole anteeksipyynnön esittäminen eikä anteeksi antaminen. Tärkein päämäärä on, että osapuolet ottavat vastuun teoistaan, osoittavat katumusta ja ovat halukkaita muuttamaan käytöstään. Jotta osapuolet voivat päästä tilanteesta eteenpäin, harmia aiheuttaneen henkilön on luvattava, ettei enää toista tekoaan. (Chapman, Gellin, Aertsen & Anderson 2015, 16–17.)

Ihmisoikeuksiin kuuluu, että ihminen saa itse osallistua omien asioidensa käsittelyyn ja ratkaisuun. Suomen perustuslaissa (14.3 §) on Suomen sovittelufoorumin mukaan säädetty, että ”julkisen vallan tehtävänä on edistää yksilön mahdollisuuksia häntä itseään koskevaan päätöksentekoon”. Fasilitatiivinen sovittelu mahdollistaa tämän konkreettisesti. (SSF 2021.) Brunila (2010) tuo esiin perustuslain kohdan (6.3 §), jossa mainitaan myös, että lapsella tulee olla mahdollisuus vaikuttaa kehitystasonsa mukaisesti häntä koskeviin asioihin. Tämän vuoksi esimerkiksi koulujen vertaissovittelu kuuluu Brunilan mukaan lapsen perusoikeuksiin. Toista lasta loukkaava käytös on aina loukkaus ihmisten välillä ja heidän yhteiseloan kohtaan. (Brunila 2010, 41.) Restoratiivisessa sovitteluprosessissa on mahdollisuus tulla heti kuulluksi, joka antaa lapselle mahdollisuuden osallistua aktiivisesti itseen liittyvien asioiden käsittelyyn (Gellin 2019, 144).

## 2.2 MiniVerso kouluttaa sovitteluosaamista varhaiskasvatukseen

Suomen sovittelufoorumi (SSF) perustettiin vuonna 2003 toimimaan yhteistyöorganisaationa sovittelun kentällä Suomessa. Tavoitteena on parantaa yhteisöjen hyvinvointia sovittelun avulla ja osallistua ja vaikuttaa yhteisöjen kehittämiseen. SSF:n ideologia perustuu modernille sovitteluliikkeelle, ja se on itsenäinen, voittoa tavoittelematon organisaatio. (Gellin 2018, 254.)

Verso-ohjelma käynnistää ja ylläpitää varhaiskasvatuksen ja koulujen sovittelutoimintaa. MiniVerso on hanke, jonka tarkoituksena on kouluttaa lapsia ja henkilökunnan jäseniä

sovittelijoiksi varhaiskasvatuksessa (SSF 2021). Ensimmäiset MiniVerso-koulutukset pidettiin vuonna 2011. Toiminta sai alkunsa niiden hyvien kokemusten ja tulosten innoittamana, joita sovittelutoiminta Verso oli koulun puolella tuottanut. (Verso 2021.) MiniVerso on arjen työkalu varhaiskasvatuksessa käytäviin sovittelutilanteisiin. Varhaiskasvatuksessa sovittelu on osa henkilökunnan osaamista ja sen avulla sovittelukoulutuksen suorittanut henkilökunta auttaa lapsia löytämään yhdessä ratkaisun riitaan. MiniVerson tavoitteena on lasta kunnioittava, osallistava, kuunteleva ja yhteisön hyvinvointia tukeva toiminta. (SSF 2021.)

MiniVersolla sovitellaan arjen konfliktitilanteita. Näitä voivat olla haukkuminen, nimittely, työniminen, etuilu, leikistä pois jättäminen, toisen omaisuuden luvatta käyttäminen ja leikkien säännöistä syntynyt riita. Jos sovittelulla ei päästä ratkaisuun, kasvattaja huolehtii tilanteesta mahdollisimman empaattisesti varhaiskasvatussuunnitelman periaatteita noudattaen. Sovittelutilanne ei ole kuitenkaan mennyt hukkaan, koska lapsilla on ollut mahdollisuus harjoitella tilanteen ratkaisua myönteisesti keskustelemalla. Sovitteluun osallistuminen on aina vapaaehtoista. Syynä haluttomuuteen osallistua sovitteluun saattaa olla esimerkiksi se, että lapsi ei tunne sovittelua tarpeeksi tai hänellä on kokemuksia syyllisyydestä ja rangaistuksen saamisesta. Jos riitaa ei hoideta sovittelemalla, se hoidetaan muulla varhaiskasvatussuunnitelman mukaisella tavalla. (Verso 2021.)

Kuten muukin sovittelu, myös MiniVerso pohjautuu restoratiiviseen lähestymistapaan. Keskiössä ovat ihmissuhteet, tunteet ja tarpeet, jotka otetaan huomioon konfliktin ratkaisussa. Kohtaaminen, keskustelu ja yhteistyö ovat osa prosessia, jossa tavoitteena on ymmärryksen lisääntyminen. Riidan osapuolet ovat oman konfliktinsa asiantuntijoita ja toimivat aktiivisesti ratkaisun löytämiseksi. Tavoitteena on korjata rikkoutuneet välit, sopia hyvityksestä ja miettiä, miten riita ei enää toistuisi. Varhaiskasvatuksessa aloitettu sovittelutoiminta kantaa hedelmää tulevaisuuteen vähentäen häiriökäyttäytymistä ja lisäten kykyä ratkaista konfliktitilanteita myönteisellä tavalla myös tulevaisuudessa. (Verso 2021.)

### **2.3 Sovitteluprosessin eteneminen eri konteksteissa**

Sovittelun tarkoituksena ei ole löytää ehdotonta totuutta tai syyllistä, vaan molempia osapuolia tyydyttävä ratkaisu. Sovittelussa otetaan huomioon kulttuuritausta, sovittelija voi käyttää

asiatuntija-avustajaa ja osapuolet lainopillista avustajaa tai tukihenkilöä. Sovitteluun olisi tarkoitus kutsua kaikki henkilöt, jotka liittyvät tavalla tai toisella konfliktiin, jotta voidaan käsitellä myös konfliktin yhteisöllisiä vaikutuksia. (SSF 2021.) Sovitteluprosessi ja aikaansaadut ratkaisut ovat saavutuksia, jotka perustuvat vuorovaikutukseen ja kaikki syntyvät konfliktin osapuolten välisen neuvottelun tuloksena sovittelijan tukemana (Brunila 2010, 34). Sovittelijan rooli on olla rauhallinen, pysyä itse vaiti, mutta antaa puheenvuoroja molemmille riidan osapuolille. Tarvittaessa sovittelija tulkitsee osapuolia ja tekee yhteenvetoja. (SSF 2021.)

Suomen sovitteluforummin mukaan sovitteluprosessi lähtee liikkeelle siitä, että sovittelija kertoo osallistujille, mistä sovittelussa on kysymys, ja että sovittelija ei tee itse ratkaisuehdotuksia. (SSF2021.) Pehrmanin (2011) mukaan työyhteisösovittelussa sovittelutilanteen aikana kukin osapuoli saa kertoa oman näkemyksensä tilanteesta sen perusteella, miten he ovat itsensä kokeneet. Osapuolten näkemyksiä kuunnellaan, mutta heitä ei kuulustella tai syytellä. Tarkoituksena ei ole etsiä absoluuttista totuutta, vaan totuuden tuntu riittää, jotta yhteisymmärrys saadaan syntymään. Yhteisymmärrys lisää halua päästä sovintoon. (Pehrman 2011, 255–256.)

Ennen varsinaista sovittelutapahtumaa on tapana pitää luottamuksellisia erillistapaamisia. Näissä sovittelija pyrkii selvittämään osapuolten näkemykset, arvot, asenteet, intressit ja voimasuhteet. Sovittelija luo itselleen kokonaisnäkemyksen tilanteesta ja pyrkii luomaan osapuolten välille vuoropuhelun kautta luottamusta ja ymmärrystä siitä, että konflikti on heidän yhteinen ja he voivat ratkaista sen yhdessä. (SSF 2021.) Turkan ja Saarholmin (2021) mielestä erillistapaamiset ovat sovittelun onnistumisen kannalta merkityksellisimpiä tilanteita. Silloin osapuolten tunteet, ajatukset ja tarpeet tulevat esiin jo ennen varsinaista sovittelutapaamista ja osapuolilla on mahdollisuus jäsentää mielessään näitä merkityksellisiä asioita jo valmiiksi. Erillistapaamisissa sovittelija valmistelee osapuolia varsinaiseen sovitteluhetkeen, ja kertoo prosessin kulusta ja muista mahdollisista tukipalveluista. (Turkka & Saarholm 2021.)

Gellin (2019) esittää, että sovitteluprosessiin peruskoulukontekstissa kuuluu neljä vaihetta: keskustelu tapahtuneesta, tunteiden, tarpeiden ja vaikutusten tarkastelu, ratkaisujen etsiminen ja sopimuksen kirjaaminen. Sovitteluprosessin käynnistyminen tapahtuu konfliktin havaitsemisen ja sen myötä syntyneen intervention tarpeen kautta. Jo konfliktin käsittelyn avaus on tärkeä vaihe. Kunnioittava kohtaaminen ja kuuntelu, sovitteluprosessin avaaminen ja syyttämättä työskentely vähentävät sovittelutilanteessa vastustusta ryhtyä sovitteluun ja tukevat



motivaatiota osallisuuteen. Sovittelijan roolissa kasvattaja huolehtii prosessin etenemisestä tasapuolisesti, jotta osapuolet pääsevät itse kertomaan kokemuksistaan ja näkemyksistään liittyen konfliktitilanteeseen. Asiantuntijuus tapahtuneesta pysyy koko ajan riidan osapuolilla. (Gellin 2019, 145.) Sovittelijalla on mahdollisuus puuttua sovittelun kulkuun, jos tilanne muuttuu uhkaavaksi tai kohtuuttomasti toista osapuolta kohtaan. Sovittelijan osaamiseen kuuluu tasapainottaa vallan epätasapainoa, joka tilanteissa usein vallitsee. (Turkka & Saarholm 2021.)

Haavisto (2018) kuvailee perheasiainsovittelun menevän samankaltaisen kaavan mukaisesti. Erillistapaamisissa käydään aluksi läpi, mistä sovittelussa on kyse ja mistä asioista vanhemmat haluavat sopia, ja arvioidaan, onko sovittelu oikea tapa kyseisen riidan ratkaisuun. Yhteistapaamisia järjestetään yhdestä kolmeen kertaan. Paikalla on riidan osapuolien lisäksi kaksi sovittelijaa, jotka toimivat kommunikaatiota tukien. Vanhemmat etsivät keskustelemalla ratkaisuja lapsensa tilanteeseen huomioiden yhteishuoltajuuteen, lapsen tarpeisiin ja jokapäiväisiin käytänteisiin liittyvät seikat. Yhteistapaamisten jälkeen järjestetään seurantatapaaminen, jossa pohditaan, miten sopimukset ovat pitäneet ja tuetaan uudenlaista yhteishuoltajuuden tapaa. (Haavisto 2018, 56.)

Haynes, Haynes ja Fong (2004) tuovat esiin mielenkiintoisen näkökulman, jonka mukaan sovitteluun tullessaan osapuolet esittävät yleensä samat kolme kertomuksen osaa. Kertomukset ja niiden yksityiskohdat ovat ainutlaatuisia, mutta kertomuksen rakenne etenee usein saman kaavan mukaisesti. Ensimmäisenä käydään läpi oma versio tapahtuneesta, jonka takia sovitteluun päädyttiin. Tällöin osallistujilla on tapana yrittää vakuuttaa omaa syyttömyyttään ja korostaa sitä, kuinka hyvä ihminen hän oikeastaan on. Seuraavaksi esitetään toista osapuolta kohtaan syytöksiä ja yritetään korostaa toisen osapuolen ikävää käytöstä. Kolmantena kuvailaan ongelma, jonka takia sovittelussa ollaan. Tällöin on tyypillistä, että ongelma nähdään sellaisena, joka ratkeaa vain, jos toisen osapuolen käytös muuttuu. Osapuolet eivät välttämättä näe sovittelijan olevan heidän tukenaan, vaan sovittelija nähdään tuomarina, jolloin sovittelijan on vakuutettava osapuolet siitä, että hän ei ole paikalla tuomaroimassa. Lopulta päästään tilanteeseen, jossa sovittelijan avustamana osapuolet voivat muodostaa uuden, neutraalin ja yhteiseen ymmärrykseen perustuvan näkemyksen käsillä olevasta ongelmasta. (Haynes, Haynes & Fong 2004, 5.)

Jos on tarvetta, sovittelun kuluessa voidaan siirtyä takaisin erillistapaamisiin. Näin toimitaan silloin, jos tunteet ovat kuumentuneet liikaa, toinen osapuoli on jäämässä alakynteen tai ei ole

pystynyt tuomaan näkemyksiään esille riittävän selkeästi. Sovittelun voi myös milloin tahansa keskeyttää. Kun sovittelu on tuottanut halutun tuloksen, sopimuksen sisältö määritellään ja kirjataan ylös. Tietyn määräajan kuluttua voidaan järjestää seurantakokous, jossa tarkastellaan, onko sopimukseen kirjatut asiat toteutuneet. (SSF 2021.) Dokumentointi on varhaiskasvatuksessa keskeistä. Kuvat ja muut dokumentit tallentavat tilanteita, joissa lapset ovat olleet aktiivisina toimijoina. Dokumentoinneista keskustelu ja dokumenttien jakaminen auttavat lapsia jäsentämään kokemuksiaan, ja sanallistamaan tilanteita ja ihmissuhteita toimijuuden näkökulmasta. (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 173.)

Kuten muissakin sovitteluprosesseissa, myös varhaiskasvatuksessa sovitteluprosessiin osallistuvat osapuolet kertovat omat näkemyksensä tapahtuneesta, sanoittavat tuntemuksiaan ja pohtivat eri ratkaisuvaihtoehtoja. Lopulta edetään sopimukseen, jonka toteutumista seurataan, samoin kuin muissakin sovittelukäytänteissä. MiniVerson tarkoitus on lisätä lasten osallisuutta ja oikeuksia riitatilanteissa. Lasta kuunnellaan ja kunnioitetaan, eikä häntä syytellä tai leimata. Aikuinen toimii sovittelijana, mutta lapset saavat itse löytää ratkaisun riitoihinsa. (Verso 2021.)

## 2.4 Sovittelumenetelmän tavoitteena on oppiminen

Sovittelua kutsutaan oppivaksi oikeudeksi. Sovittelussa pyrkimyksenä on, että ihminen oppii muuttamaan ajatteluaan ja näin ollen kohtaamaan konflikteja uudella tavalla. Sovittelu saattaa johtaa myös uudenlaiseen käsitykseen oikeushyödyistä. Restoratiivisen oikeuden tavoite on palauttaa asiat oikeudenmukaiseen tilaan niin uhrien, rikosentekijöiden kuin yhteiskunnan osalta. Kostosta ja rankaisemisesta luopuminen ja huomion suuntaaminen tulevaan ovat koko restoratiivisen oikeuden idea. (Brunila 2010, 24, 34, 37.)

Restoratiivinen oikeus nähdään sosiaalisena prosessina, jolla on paljon hyötyä sekä nuorille että yhteisölle (Chapman ym. 2015,11). Restoratiivisilla menetelmillä jokaisen koulussa toimivan henkilön on mahdollista kehittyä ja toteuttaa kouluun omaksuttuja perusarvoja. Tilanteissa, joissa toiselle on tuotettu jollain tavalla vahinkoa, restoratiivinen lähestymistapa mahdollistaa loukkaukseen syyllistyneen henkilön kantamaan käytöksestään täyden vastuun. Jotta oppii kantamaan vastuuta teoistaan, on ymmärrettävä, miten oma käytös vaikuttaa toisiin.

Tämä tarkoittaa sitä, että tiedostaa oman käytöksen loukkaavuuden tai haitallisuuden toista kohtaan, tekee korjausliikkeen riidan ratkaisemiseksi ja tarvittavat muutokset omassa käyttäytymisessään, jotta vastaavaa ei enää tapahtuisi. (The Advancement project 2014, 2.)

Sovittelun taitoja tarvitaan, jotta saataisiin aikaan pysyviä ongelmanratkaisuvalmiuksia kerta-ratkaisujen sijaan. Oppimista ei tapahdu, jos osapuolet irrotetaan omista konflikteistaan ja keskinäisten ristiriitajensa ratkaisemisesta. Näin ollen ei synny myöskään osaamista, jolla kyettäisiin itse tai vertaisten tukemana ratkomaan ristiriitoja. (Poikela 2011, 8–9.) Toisen osapuolen näkökulmien, perusteluiden ja loukkaantumisen syistä ja tarpeista kuuleminen lisää sovintohalukkuutta ja asioista sovittaessa asenteet ja perspektiivit muokkautuvat. Tapahtuu oppimista ja näin ihmiset muuttavat käytöstään. (Pehrman 2011, 254–255.)

Sovittelutilanteessa oppimiskokemuksia voi tapahtua välittömästi ymmärryksen lisääntyessä tai myöhemmin itsereflektion myötä. Ihmiset eivät välttämättä tiedosta oppimistaan välittömästi, sillä muutos tapahtuu yleensä ajan kuluessa, mutta jo pienikin muutos tavassa ratkaista konflikteja ja kommunikoida on tärkeää. Kun näkökulmaerot ja väärinkäsitykset selviävät kommunikoimalla, oppivat osapuolet ymmärtämään toisiaan paremmin. Pehrman käyttää termiä restoratiivinen oppiminen, joka saavutetaan fasilitatiivisen sovittelun, ja vuorovaikutuksen sekä puhumisen avulla. Restoratiivisessa oppimisessa ristiriitatilanne muutetaan tunteiden käsittelyn, ymmärryksen lisääntymisen ja hyvän vuorovaikutuksen avulla tasolle, jossa mielihaha häviää tai häviää ja ihmiset voivat toimia sovussa keskenään. Sovittelussa tunteiden käsittely on tärkeää ja erilaisten tunteiden näyttäminen on erittäin toivottavaa. (Pehrman 2011, 253–254.) Sovittelu on siis menetelmä, joka antaa erinomaisen mahdollisuuden tunteiden käsittelyyn ja anteeksiantoon. Se lisää taitoa tunnistaa ja ymmärtää toisen ihmisen inhimillisiä luonteenpiirteitä ja tilanteita. (Brunila 2010, 24, 35)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) esittävät, että kaikki toimintamme on yhteydessä tunteisiin, joten myös erimielisyyksiä selvittäessä sillä on väliä, millä tunnetilalla tilanteessa operoidaan. Sillä on väliä, haetaanko sovintoa kiukkuisena vai myönteisessä tilassa. Ihmisen ollessa kiukun vallassa toinen osapuoli nähdään usein vastustajana, joka pitää kukistaa. Myönteisten tunteiden vallitessa on mahdollista nähdä tilanteen kokonaiskuva paremmin. Mieli rauhoittuu ja ajattelu muuttuu joustavammaksi. Esimerkkeinä myönteisistä tunteista voivat olla kiitollisuuden tunne itseä ja toista kohtaan siitä, että tilanteesta voidaan puhua, sitä pohditaan ja käsitellään. Myönteisyyttä ei voi pakottaa, mutta myönteisten tunteiden löytyminen

helpottaa kurjalta tuntuvien tunteiden, kuten häpeän ja pelon kokemusta. Samaan aikaan ei ole mahdollista kokea sekä myönteistä että ikävää tunnetta. Myönteisten tunteiden avulla pystymme säilyttämään yhteyden muihin ihmisiin myös vaikeina hetkinä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017.)

Poikelan (2010) mukaan merkityksen rakentaminen on tärkeä osa oppimisprosessia. Muistin varaan rakennettu tieto unohtuu helposti, mutta merkityksellisyys asian ympärillä tuottaa oppimista ja aihe on mahdollista omaksua. Joskus ihminen on saattanut omaksua väärää tietoa, jolloin niin sanottu parempi tieto ei korvaa vanhaa opittua. Tällöin oppimisen pitää ulottua syvemmälle ajattelutavan ja käyttäytymisen muutokseen. Tämä saattaa johtaa tarpeeseen muokata koko identiteetti uusiksi niin asenteiden, tuntemusten kuin senkin osalta, miten henkilö käsittää itsensä. Restoratiivinen oppiminen korjaa ja parantaa, joka saattaa järkyttää tai muuttaa jopa identiteettiä, mutta se myös muuttaa elämisen arvoja ja uudistaa yhteisöjen toimintatapoja. (Poikela 2010, 231, 243.)

Bonafé-Schmitt näkee koulusovittelusta puhuttaessa tärkeänä myös sovittelijan oppimisprosessin. Koulusovittelu on usein vertaissovittelua, eli sovittelijana toimii sovittelukoulutuksen käynyt oppilas. Sovittelijan roolissa oppilas oppii kommunikaatiotaitoja ja tekemään järkeviä ratkaisuja. Vertaissovittelija oppii kriittisen ajattelun taitoja, koska hän joutuu ottamaan huomioon riidan molempien osapuolten näkemykset asettumatta kummankaan puolelle. Sovittelija joutuu myös analysoimaan konfliktia sanallisesti, joka tukee kommunikaatiotaitojen kehittymistä. (Bonafé-Schmitt 2012, 56.)

Sovittelijan rooli sovittelutilanteessa on vahvistaa luottamuksen ilmapiiriä ja osoittaa empatiaa konfliktin osapuolia kohtaan (Bonafé-Schmitt 2012, 56). Monet tutkijat ovat Ervastin ja Nylundin (2014) mukaan sitä mieltä, että sovittelijalta vaaditaan paljon erilaisia ominaisuuksia ja taitoja. Sovittelijan osaamiseen kuuluvat itse sovittelumenettelyn hallinta, hänen tulee ymmärtää konflikteja ja hänen tulee osata ohjata osapuolten välistä kommunikaatiota. Sovittelijan pitää osata muuttaa omaa rooliaan nopeastikin, jotta sovittelijan oma rooli asettuisi tilanteeseen mahdollisimman hyvin. Ervasti ja Nylund (2014) kuitenkin toteavat, että sovittelu ja konfliktinratkaisu ovat opittavia taitoja, jotka eivät liity ensisijaisesti yksilön henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, esimerkiksi ajatukseen siitä, että toiset ovat syntyjään parempia sovittelemaan. Jokainen voi kehittyä hyväksi sovittelijaksi ammatista tai persoonatyypistä riippumatta.

Sovittelu on taito, joka vaatii koulutusta, harjoittelua ja harjaantumista. (Ervasti & Nylund 2014, 3, 263.)

Gellin (2011) on luonut tutkimuksensa pohjalta kolme restoratiivisen oppimisen teemaa. Ensimmäinen teema on restoratiivisen ympäristön tunnusmerkit. Näihin tunnusmerkkeihin kuuluu osallisuus, mikä tarkoittaa tässä tapauksessa sitä, että osapuolet ovat vapaaehtoisesti ja omasta halustaan vaikuttamassa riidan ratkaisuun ja ymmärtävät oman osallisuutensa tapahtuneeseen. Kohtaaminen on keskeinen sovittelun elementti, joka sisältyy osallisuuteen. Nämä yhdessä luovat edellytyksen yhteistyölle, jonka tavoitteena on löytää ratkaisu rangaistusten sijaan. Toinen teema on restoratiivisen oppimisen sosiaaliset ilmentymät, jotka heijastuvat sovitteluprosessista. Kuuntelu ja keskustelu ovat avainasemassa työstettäessä konfliktitilannetta, sen aiheuttamia tunteita, ajatuksia ja tarpeita sekä tekoja itsessään. Vuorovaikutuksen avulla voidaan saavuttaa ymmärrys ja sen kautta kunnioitus toista kohtaan. Oman käytöksen vaikutus muihin, sovinnon hakeminen ja ratkaisun löytyminen mahdollistuu vuorovaikutuksen kautta. Kolmas Gellinin luoma teema on restoratiivisen oppimisen tuottamat tulokset. Sovitteluprosessi luo Gellinin mukaan edellytykset restoratiiviselle oppimiselle. Empatiakyky vahvistuu vuorovaikutuksen ja ymmärryksen kautta, ja keskustelu tuottaa kykyä yhdessä muiden kanssa keksiä myönteisiä ratkaisuja riitoihin ja muodostaa uusia toimintamalleja. Sovittelusopimuksessa sitoudutaan siihen, että käyttäytyminen muuttuu. Tämän seurauksena oppilaille syntyy mahdollisuus kantaa vastuuta. Kun sopimus on pitänyt, muiden antama myönteinen palaute tuottaa tunteen pystyvyydestä, joka johtaa osallisuuden kokemukseen. (Gellin 2011, 177–179.)

Sovitteleva työote varhaiskasvatuksessa edistää lasten toimijuutta, elämäntaitoja ja mahdollisuuksia vaikuttaa. Riitatilanteet saatetaan helposti nähdä hankalina välikohtauksina aikuisten näkökulmasta. MiniVersossa tavoitteena on, että aikuisten asenteissa tapahtuvan muutoksen myötä he alkavat näkemään riitatilanteet oppimistilanteina, jotka kuuluvat elämään. Lapsi saa mahdollisuuden muuttaa käytöstään rakentavampaan suuntaan aiempien konfliktinratkaisutapojensa sijaan. Toisto ja harjoittelu johtavat lopulta sovittelevampaan käytökseen. (Verso 2021.)

### **3 Vuorovaikutustaitojen ja tunnetaitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa**

Varhaiskasvatustalain mukaisesti varhaiskasvatusta ohjaamaan on luotu oikeudellisesti velvoittava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tukee ja ohjaa varhaiskasvatuksen järjestämistä, kehittämistä ja toteuttamista sekä yhdenvertaista laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista Suomessa. Esiopetusta, joka on osa varhaiskasvatusta, ohjaa perusopetuslaki ja sen pohjalta laadittu velvoittava Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, hoitoa ja opetusta, jonka painopisteenä on pedagogiikka. Pedagogiikalla tarkoitetaan erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jota toteuttaa ammattihenkilöstö. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. (Opetushallitus 2018, 7–8, 14, 22.)

Esiopetuksen yhtenä tavoitteena on oppia arvostamaan ihmisten yhdenvertaisuutta ja omaa ainutlaatuisuuttaan. Esiopetuksessa lapsilla tulee olla mahdollisuus harjoitella sosiaalisia taitoja ja tilaisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen. (Opetushallitus 2014, 12.) Tässä kappaleessa käsittelen lapsen vuorovaikutustaitojen ja tunnetaitojen harjoittelua, tukemista ja kehitystä varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

#### **3.1 Vuorovaikutustaitojen harjoittelu varhaiskasvatuksessa**

Karilan (2018) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan vaikuttavat eri aikakausina vallitsevat käsitykset kasvatustalmenetelmistä ja kasvatuksen päämääristä (Karila 2013, 9). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapsi kasvaa, oppii ja kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa (Opetushallitus 2018, 21). Tästä aiheesta puhuu muun muassa Ahonen (2019). Lapsen käsitys itsestä muovautuu Ahosen (2019) mukaan vuorovaikutuksessa muiden, lapselle merkityksellisten ihmisten kanssa, ja kokonaisvaltaisen kehityksen pohja nojaa pitkälti lapsen ja häntä ympäröivän sosiaalisen todellisuuden vuorovaikutukseen. Vuorovaikutustilanteissa ilmenee

ihmisen kyky ilmaista tunteitaan, ajatuksiaan ja kokemuksiaan, ja nämä ovat ainoita keinoja, miten on mahdollista ymmärtää muita ja tulla itse ymmärretyksi. Varhaiskasvatuksessa laadukkaana pedagogiikan keskiössä on siis laadukas vuorovaikutus. (Ahonen 2017.)

Varhaiskasvatuksessa vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja harjoitellaan yhteistyöperustaisesti. Opeteltavia asioita ovat toisen asemaan asettuminen, asioiden tarkastelu eri näkökulmista ja ristiriitatilanteiden ratkaiseminen rakentavalla tavalla. Näiden asioiden opettelu vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja. (Opetushallitus 2018, 25.) Liisa Keltikangas-Järvisen (2011) määritelmän mukaan sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan taitoja, joilla selviää sosiaalisista tilanteista, kykyä tulla muiden kanssa toimeen, sekä ymmärtää toisen ihmisen näkökantoja ja tunteita. Tärkeimpänä sosiaalisena taitona voidaan nähdä kyky ratkaista sosiaalisia ongelmia, ja käyttää monia erilaisia vaihtoehtoisia toimintamalleja tilanteiden selvittämiseen rakentavalla ja asianmukaisella tavalla. Kasvatuksella on keskeinen rooli sosiaalisten taitojen harjoittelussa, jotta lapsi löytäisi parhaat ja eettisesti oikeat keinot toimia. Terve itseluottamus, tunne-elämän tasapainoisuus, oman käyttäytymisen kontrollointi ja arviointi sekä empatia luovat pohjan rakentavalle sosiaaliselle kanssakäymiselle. (Keltikangas-Järvinen 2011, 7–8, 10–11.)

Pieni lapsi oppii tekemällä ja leikkimällä. Pienen lapsen ominainen tapa oppia ei ole vain toisen ihmisen puhetta kuuntelemalla, vaan toiminnalla on keskeinen rooli. (Kronqvist 2020.) Varhaiskasvatusympäristö on lapselle usein ensimmäinen ja tärkein yhteisö, jossa lapsi pääsee harjoittelemaan toimimista vertaisryhmässä, ja sosiaalisten suhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen tarvittavia taitoja yhdessä muiden lasten kanssa. Kaikista parhaiten lapsi oppii sosiaalisia taitoja vertaisryhmän sisällä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Tästä huolimatta opettajan ohjaava rooli sosiaalisten taitojen tukemisessa on keskeinen. (Laine & Talo 2002, 150–151, 155)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) velvoittaa, että varhaiskasvatuksessa ei tule sallia kiusaamista, rasismia eikä väkivaltaa tai muuta häirintää missään muodossa. Lapsella tulee olla oikeus ilmaista mielipiteitään ja ajatuksiaan niillä keinoilla, mitä hänellä on. Sekä lasten että aikuisten fyysisestä, psyykkisestä että sosiaalisesta turvallisuudesta pidetään varhaiskasvatuksessa huolta. Kiusaaminen tunnistetaan, siihen puututaan ja sitä ehkäistään tietoisesti ja suunnitelmallisesti. Lapsella on oikeus kuulua ryhmään ja kokea yhteisöllisyyttä. Lapsella on oikeus käsitellä tunteita ja opetella ratkaisemaan ristiriitoja rakentavasti.

Ristiriitatilanteissa etsitään ratkaisuja yhdessä myös lapsen huoltajien kanssa. (Opetushallitus 2018, 20, 31–32.)

Kiusaaminen ei ole vain koulun ilmiö, vaan sitä tapahtuu myös varhaiskasvatusikäisten lasten parissa, jossa se näyttäytyy hyvin samankaltaisena kuin kouluissakin (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 41–42). Christina Salmivalli (2011) määrittelee kiusaaminen olevan systemaattista, yhteen ihmiseen jatkuvasti kohdistuvaa tahallista vihamielistä käytöstä ja harmin sekä haitan aiheuttamista. Kiusaamiseen liittyy myös se, että kiusatun ja kiusaajan suhde on epätasaväkinen, eli kiusaaja on jollain tavoin kiusattua vahvempi joko iän, fyysisen voiman puolesta tai kiusaajan asema ryhmässä on vahvempi. Kiusaajalla on siis voimaa ja valtaa, joita hän käyttää väärin kiusattuun nähden. Kiusatuksi joutuminen, etenkin pitkäkestoisesti, uhkaa aina tervettä kehitystä ja altistaa erilaisille mielenterveyden ongelmille. (Salmivalli 2011.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti 24.11.2016 työryhmän pohtimaan kiusaamisen ehkäisyä varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa. Työryhmän ehdotusten tavoitteena on turvata lasten ja nuorten hyvinvointi ja turvallisuus varhaiskasvatuksesta toisen asteen opintoihin saakka. Työryhmän yksi konkreettinen ehdotus kiusaamisen ehkäisemiseksi oli varhaiskasvatuksen ja kasvatuskentän sovittelun toimintakulttuurin vahvistaminen. He toteavatkin, että suomalainen sovittelukulttuuri on kansainvälisessä vertailussa arvostettua ja ainutlaatuista. Oppimisyhteisöissä sovittelu tuottaa konfliktitilanteissa yhteistoimintaa. Yhteistoiminnallisuuden kulttuuri muodostuu lapsen asiantuntijuuden ja näkemysten arvostamisen, ajatusten, tunteiden ja tarpeiden ilmaisun tukemisen ja yhteisön jäsenyyden vahvistamisen avulla. Sovittelun käytön on todettu toimivan niin välittömänä konfliktin käsittelyn toimintamallina kuin sosiaalisia taitoja opettavana ja kiusaamista ennaltaehkäisevänä toimintakulttuurina estäen konfliktien eskaloitumista. Sovitteluyhteisöissä harjoitellaan vuorovaikutus- ja tunnetaitoja ja harjoitellaan konfliktinhallinnan menetelmiä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 13, 16, 26.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaisesti demokratian toteutumista tukevia keskeisiä periaatteita tulee tukea varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus 2018, 26). Virkki (2015) toteaa, että demokratiakasvatus ja yhteisöllisyys mahdollistuvat, kun lapset pääsevät osallistumaan toiminnan suunnitteluun ja rakentamiseen. Kun lapset pääsevät vaikuttamaan varhaiskasvatuksen eri osa-alueilla, heille kehittyy tietoisuus omista



vaikutusmahdollisuuksistaan ja vastuustaan yhteisössä. Sekä yksilöllisyys että lasten välinen yhteistoiminta ovat piirteitä, jotka korostuvat tarkasteltaessa lasta omaehtoisena toimijana. (Virkki 2015, 135.)

Varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea lapsen osallisuutta ja vaikuttamisen taitoja (Opetushallitus 2018, 26). Osallisuus varhaiskasvatuksessa ei tarkoita vain mukanaoloa ja osallistumista johonkin valmiiksi suunniteltuun toimintaan, vaan se tarkoittaa sitä, että lapsi on tilanteessa vastavuoroisena toimijana, joka korostuu erityisesti sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa. Osallisuuteen kuuluu kaikkien läsnäolijoiden mahdollisuus tietoisesti vaikuttaa omaan ja yhteiseen olemiseen ja toimintaan. Tämä edellyttää sitä, että tulee kuulluksi ja kuuntelee itse muita. Lapsen näkökulma saattaa poiketa paljonkin aikuisen näkökulmasta, joka haastaa kasvattajaa itsereflektioon ja haastaa pohtimaan kyseenalaistaen omaa ajatteluaan. Kuulluksi tulemisen lisäksi osallisuuden peruslähtökohta on se, että lapsi saa osallistua päätöksentekoon. Osallisuuden kulttuurissa korostuukin nimenomaan demokraattiseen ajattelu- ja toimintatapaan kasvaminen. Täten on tärkeää, että lapsille avautuu tilaisuuksia harjoitella taitoja, joita demokraattinen yhteiselo tarvitsee. Näitä ovat erityisesti oman ajattelun ajattelu mielipiteiden muodostamiseksi, ajatusten ilmaisu, muiden ihmisten asemaan asettuminen ja kuunteleminen, näkökulmien perusteleminen ja yhteisen ratkaisun löytäminen. (Turja & Vuorisalo 2017.)

Päivi Virkki (2015) esittää, että osallisuus ja toimijuus liittyvät vahvasti toisiinsa (Virkki 2015, 136). Käsitteenä toimijuus tarkoittaa sitä, että lapsi osallistuu aktiivisesti sosiaalisiin yhteisöihinsä ja hänen toiminnallaan on seurauksia ja vaikutuksia, ja tekojen avulla on mahdollista saavuttaa muutoksia. Toimijuuden ja osallisuuden käsitteissä on yhteistä kiinnostus siihen, miten lapsi voi toimia erilaisissa toimintaympäristöissään, erityisesti varhaiskasvatuksessa. Osallisuus voidaan nähdä näin ollen pedagogisena vastauksena toimijuuden toteutumiseen erityisesti vuorovaikutussuhteissa. (Turja & Vuorisalo 2017.)

Aikuisten toimijuutta määriteltäessä yhtenä kriteerinä käytetään toiminnan tavoitteellisuutta. Lasten kohdalla kykyä tavoitteelliseen toimintaan on kyseenalaistettu kielellisten ja kognitiivisten kykyjen kehittymättömyyden takia. On kuitenkin havaittu, että puheen kehittymättömyys ei tarkoita sitä, että lapsen toiminnassa ei olisi tavoitteellisuutta, ja että lapsella on jo hyvin varhain kyky näyttää toiminnallisesti se, mitä ei osaa vielä ilmaista sanoin. Toiminnan

taustalla oleva tavoite voidaan saada selville lapsen toiminnan seurauksia tarkastelemalla. (Turja & Vuorisalo 2017.)

Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on elämään pitkälle ulottuva vaikutus. Varhaiskasvatus luo pohjan lapsen oppimiselle tukemalla lapsen yksilöllistä kehittymistä mutta myös mahdollistamalla yhdessä oppimisen tilanteita. Varhaiskasvatus tasoittaa myös lasten perhetaustoista mahdollisesti johtuvia eroja. (Koivula, Siippainen ja Eerola-Pennanen 2017.) Hyvään varhaiskasvatukseen ei kuulu vain lapsen kehityksen seuranta, vaan se tukee lapsen kehitystä sensitiivisen ja lasten tarpeet huomioivan kasvattajan avulla (Kronqvist 2020).

### 3.2 Varhaiskasvatuskäisen lapsen tunnetaidot

Ihmisellä on luontaisia taipumuksia auttaa, jakaa ja ottaa muut huomioon, ja tämä ilmenee jo pienten vauvojen käytöksestä. Toisen paha mieli harmittaa vauvaa, mutta lohdutuksen näkeminen rauhoittaa ja rentouttaa. Sajaniemi ja Mäkelä toteavatkin, että ihmisellä näyttäisi olevan synnynnäinen moraalitietoisuus, joka tarkoittaa sitä, että jo pienellä lapsella on kyky ymmärtää, että kuuluu olla reilu ja auttaa toisia. Pitkään on kuitenkin ollut vallalla käsitys itsekkyydestä ihmisen lajityypillisenä käyttäytymismuotona. Lapsia on kohdeltu pahantahtoisina ja itsekkäinä sekä kohtuuttomina. On ajateltu, että kasvatuksen yksi tehtävä on kitkeä pois itsekkyyttä ja päästä eroon egosentrisyydestä, joten lajityypilliset hyväntahtoiset sosiaaliset piirteet eivät ole saaneet tarpeeksi huomiota. Kirkolliset opit perisyntisyydestä ovat vaikuttaneet asiaan, mutta myös yksilökeskeinen kehityspsykologia on saattanut johtaa siihen, että hyväntahtoiset sosiaaliset eleet ovat jääneet huomiomatta, koska on keskitytty tiettyjen toivottujen käyttäytymismallien oppimiseen. (Sajaniemi & Mäkelä 2014.)

Riihonen ja Koskinen (2020) puhuvat ihmisen synnynnäisestä taipumuksesta vuorovaikutukseen. Jo vauvoista voi havaita empatiataitoja, mutta empatiataitojen kehittymiseen menee kuitenkin jonkun aikaa. Taaperoiäinen toimii minäkeskeisesti ja toisen asemaan asettuminen on vielä vaikeaa. Hän tarvitsee vielä aikuisen tuen ja avun tunnesäätelyyn. (Riihonen & Koskinen 2020, 41.)

Taaperoiän jälkeen lapsi alkaa pikkuhiljaa oppia sosiaalisen kanssakäymisen perusperiaatteita ja syy-seuraussuhteita. Esimerkiksi jos kaverilta vie lelun kädestä, kaveri suuttuu ja siitä seuraa

itselle haittaa. Suurin piirtein kolmevuotiaana lapsi alkaa ymmärtää, että muilla ihmisillä on hänestä erillinen mieli, eli muilla saattaa olla erilaisia toiveita ja haluja kuin lapsella itsellään. Itsenäinen rauhoittuminen on tässä iässä vielä vaikeaa. Ikäkauden tärkein tavoite 2–4 -vuotiaan lapsen kohdalla on omien tunteiden nimeäminen ja tunteiden sietäminen. (Riihonen & Koskinen 2020, 45.)

Noin neljävuotiaasta alkaen lapsella kehittyy taitoja sosiaalisten sääntöjen omaksumiseen ja kyky neuvotella ja odottaa tarpeiden tyydyttämisestä. Noin kuuden vuoden iässä kehittyy kyky ajattelupuheeseen, jota lapsi käyttää itsensä ohjaamiseen. Aikuisen tukea tarvitaan vielä suurimpien tunteiden tynnyttelyyn, mutta lapsi kykenee jo jonkin verran säätelemään tunteitaan itsenäisesti. (Riihonen & Koskinen, 2020, 42, 46.)

Sajaniemi ja Mäkelä (2014) toteavat, että vaikka ihmisellä olisikin synnynnäinen moraalinen tarve sekin harjaantumista ja tukea, kuten mikä tahansa muukin synnynnäinen ominaisuus. Yksinkertaisuudessaan se tapahtuisi vahvistamalla hyväntahtoisuutta ja palkitsevaa sosiaalisuutta. Lapsella on jo hyvin varhain kyky peilata auttamisen aloitteita ja hän osaa jäljitellä niitä omassa toiminnassaan. Hyväntahtoisuus ja avuliaisuus ovat luontaisia taitoja, eikä niistä palkitseminen oikeastaan edes lisää niitä. Mutta vahvistuakseen, avuliaisuus ja hyväntahtoisuus tarvitsevat tilaisuuksia, kuten ryhmässä oloa, joissa harjoitella näitä taipumuksia. (Sajaniemi & Mäkelä 2014.)

Köngäs (2019) käsittelee aivojen kehittymistä suhteessa tunteiden hallintaan. Hänen mukaansa varhaiskasvatukseen lapsen aivot ovat vasta kehittymässä ja tunteiden hallintaa vielä opetellaan. Tämän vuoksi pieneltä lapselta on turha odottaa vielä täydellistä tunteiden hallintaa. Turvallisuudentunne on tärkeää, jotta kehittyvät aivot reagoisivat vastoinkäymisiin rakentavasti, eikä alkukantaisesti. Lapsuudessa aivojen limbisen järjestelmän alaosan ja yläosan välille muodostuvat kytkökset, jotka mahdollistavat tiedonkulun limbisen järjestelmän alkukantaisen alaosan ja kehittyneemmän yläosan, niin sanottujen ihmisaivojen, välillä. Vahvat kytkökset mahdollistavat harmonian ja sen, etteivät alkukantaiset tunteet hallitse elämää. Lapsen vielä vaillinaisesti kytkeytyneet aivojen osat saavat lapsen esimerkiksi suuttumaan ja murjottamaan lapsen hävitessä pelissä. Toimivasti keskustelevat aivojen osat taas sallivat lapsen sietää pettymyksen tunnetta ja siirtyä ilman katkeruutta tai huonommuudentunnetta muihin toimiin kurjalta tuntuneen tilanteen jälkeen. (Köngäs 2019.)

Varhaiskasvatusikäisten lasten konfliktitilanteita selvitettäessä selityksiksi saadaan usein vastauksia kuten en tiedä tai en muista. Riitaa selvitellessä aikuiset usein käyttävät kysymyksiä ”kuka teki” ja ”mitä teki ja kenen luvalla”. Tilanteessa pyritään löytämään syyllinen, jota voitaisiin moittia. Tällöin lapsen aivot valtaa pelkotila, jolloin tiedostamattaan lapsi alkaa ajatella, miten hän joutuu paheksutuksi tai häntä ei haluta enää joukkoon tai hänestä ei huolehdita, jos hän paljastuu syylliseksi. Tästä seuraa usein toisten syyttelyä, valehtelua, puhumattomuutta tai lohdutonta itkua. Jos taas aikuinen lähestyisi tilannetta empaattisesti ja kysymällä mitä tunteita kukin kokee, aivot eivät antautuisi alkukantaisen tunteen vietäväksi, vaan yhteys ihmisaivoihin säilyisi. Lapsi ei tällöin kokisi pelkoa hylätyksi tulemisesta tapahtuneen virheen takia. Köngäs (2019) esittääkin, että lasten riitatilanteita selvitellessä aikuisen roolin tulisi olla lempeä sovittelija, eikä julma tuomitsija, jonka tehtävänä on vain tuomita rikollinen faktat saatuaan. (Köngäs 2019.)

Ahosen (2017) mukaan lasten välisiä riitatilanteita selvitellessä kasvattaja turvautuu herkästi aiempaan kokemukseensa lapsen käyttäytymisestä, ja sen perusteella tulkitsee kyseessä olevan tilanteen aiemminkin huonosti käyttäytyneen lapsen syyksi. Tällöin lapsi kokee tulleen kohdelluksi epäreilusti, joka saattaa johtaa vahvan tunteenpurkauksen seurauksena jälleen epätoivottavaan käytökseen. (Ahonen 2017.)

Margaret Kernam, Elly Singer ja Rita Swinnen (2010) puhuvat samankaltaisesta ilmiöstä. Lapsiryhmässä toimiessaan lapset kohtaavat päivittäin erilaisia ristiriitatilanteita, ja harjoittelevat niissä toimimista. Suurin osa lapsista hakeutuu leikkiin muiden kanssa, mutta ryhmässä on yleensä myös lapsia, joille sosiaaliset vuorovaikutustilanteet tuottavat vaikeuksia. Muiden lasten kanssa toimiessaan lapset oppivat, että heidän teoillaan on vaikutusta, ja he voivat harjoitella erilaisia tapoja käyttää valtaa. Kernamin ym. (2010) esimerkin mukaisesti lapsilla on ymmärrys aikuisten tavoista reagoida kunkin lapsen aiheuttamiin konflikteihin, joten hän tiedostaa, että hyvin aikuista kohtaan käyttäytyvä lapsi nähdään harvemmin riidan aloittajana, kun taas enemmän konflikteja aiheuttava lapsi asetetaan yleensä syyllisen rooliin. Tämä tarkoittaa sitä, että lapset saattavat antaa aikuisen ymmärtää, että yleensä huonosti käyttäytyvä lapsi on ollut riidan aloittaja, vaikka näin ei todellisuudessa olisikaan käynyt, ja aikuinen kohdistaa nuhtelunsa lapseen, jonka on totuttu käyttäytyvän huonosti. Ilman aikuisen tukea näillä lapsilla on vaarana joutua eristetyksi ryhmästä muiden lapsien toimesta. (Kernam, Singer & Swinnen 2010, 5–6.)

Tunteiden säätelystä vastaavat etuotsalohkot ovat valmiit vasta 25—30 vuoden iässä. On siis täysin luonnollista, että lapsi saa voimakkaita tunteenpurkauksia ja on voimakkaan tunnetilan vuoksi kykenemätön kertomaan tapahtuneesta myöhemmin. Kielloilla ei myöskään ole tunnekaappauksen keskellä mitään vaikutusta eikä lapsi pysty lopettamaan toimintaansa. Tässä tilanteessa aikuisen rauhallinen käytös ja hyväksyvä äänensävy on paras keino auttaa tilanteesta ylipääsemisessä. Aikuinen sanoittaa, mikä tunne on kyseessä ja luo lapselle turvallisen ja hyväksytyin ilmapiirin. Tämä auttaa lasta nimeämään ja säätelemään omia tunteitaan. (Köngäs 2019.) Tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja arviointi ovat tunnesäätelytaitojen perusta (Riihonen & Koskinen 2020, 62).

Riihosen ja Koskisen (2020) mukaan arjessa on hyvin tärkeää puhua tunteista, koska muuten tunteen kehollinen vaste saattaa jäädä lapselle vieraaksi ja epämiellyttäväksi kokemuksiksi, jota hän pyrkii välttelemään. Kyvyttömyys kohdata omat tunteet saattaa johtaa aggressiiviseen tai vetäytyvään käyttäytymiseen. Myönteisten tunnetilojen kokeminen saattaa tuntua myös vaikealta ja aiheuttaa lapsessa voimakkaan reaktion, jolla lapsi yrittää päästä tunteesta eroon. (Riihonen & Koskinen 2020, 66.)

Kasvattajan tehtävänä on siis tukea lasta tunteiden säätelyssä. Jos lapsi ei ole saanut empatian, rauhoittumisen sekä läsnäolon kasvuun ja kehitykseen tukea, eivät nämä taidot kerry iänkään myötä. Laiminlyöntiä, piittaamattomuutta ja jopa pahoinpitelyä kohdanneet lapset ovat joutuneet vastaamaan tunnetaitojen harjoittelusta itsekseen. He ovat oppineet selviytymään, mutta eivät välttämättä osaa ilmaista tunteitaan kulttuurin normistojen mukaisesti. Tavat, joita heidän odotetaan noudattavan, aiheuttavat usein hämmennystä ja he harvoin saavat osakseen rauhallisuutta ja hellyyttä saatikka ymmärtäväistä ja kärsivällistä opetusta, jota he kovin tarvitsisivat. (Köngäs 2019.)

Sajaniemi ja Mäkelä (2014) toteavat, että tunnetaitoja pitäisi alkaa kehittää jo varhaisvuosista lähtien. Kun aivoihin pääsee juurtumaan väriä tunnetoimintamalleja, niistä on hyvin vaikea päästä eroon pelkästään sanallisin keinoin, koska aivoalueet, jotka kattavat tunneälyn eivät käsittele sanoja. Aika ennen kouluikää on tunneälyä ajatellen neurologiselta kannalta kaikkein merkittävien. Aivojen rakenteet mukautuvat tuottamaan pysyvää toimintaa varhaisista vuosista murrosikään saakka, joten on selvää, että pohja parhaalle tunneälyn käytölle tulee rakentaa jo lapsuudessa. Tämä vaatii tietoista ohjausta ja tukea. Tunneälyn tukeminen

varhaisvuosina estää vakavia ongelmia myöhemmässä elämässä. Neurologisen muovautuvuuden takia olisi hyvä suunnata tukitoimet jo alle kouluikäisiin. (Sajaniemi & Mäkelä 2014.)

## 4 Positiivinen psykologia positiivisen pedagogiikan taustateoriana

Positiivisen pedagogiikan teoriatausta löytyy positiivisesta psykologiasta, joten avaan tässä kappaleessa positiivisen psykologian ajatuksia ja perusperiaatteita. Määrittelen lisäksi positiivisen pedagogiikan käsitteitä ja tehtäviä niiltä osin, kun ne sopivat tämän tutkimuksen aihepiiriin.

Muualla maailmassa käytetään positiivisen pedagogiikan sijaan usein käsitettä positiivinen kasvatus, *positive education*, mutta Suomessa käsitteet ymmärretään usein synonyymeinä keskenään (Leskisenoja & Sandberg 2019). Tässä tutkimuksessa käytän rinnakkain positiivisen kasvatuksen ja positiivisen pedagogiikan käsitteitä, vaikka pedagogiikka terminä onkin laajalaisempi kuin kasvatus.

### 4.1 Positiivisen psykologian määritelmä

Positiivinen psykologia perustuu tieteelliseen tutkimukseen, jossa pyrkimyksenä on selvittää, millä tavoin ihminen saavuttaa optimaalisimman tavan olla ja toimia (Magyar-Moe 2015, 57). Positiivisen psykologian ideologia lähti liikkeelle Yhdysvalloista 2000-luvun taitteessa, kun professori Martin Seligman valittiin Yhdysvaltain psykologialiiton puheenjohtajaksi vuonna 1998. Tämä käynnisti positiivisen psykologian aikakauden Seligmanin julistaessa kyseisen vuoden teemaksi hyvinvoinnin. (Leskisenoja 2017.) On kuitenkin huomattava, että vaikka Seligmania usein tituleerataankin positiivisen psykologian isäksi, on jo aiemminkin psykologiassa kiinnitetty huomiota positiiviseen (Magyar-Moe 2015, 57). Magyar-Moe (2015) esittelee Beerin (1908) teoksen *A Mind That Found Itself*, jonka myötä aiemmin vallalla ollut ajatus mielenterveysongelmista kärsivien ihmisten ilkeydestä alkoi muuttua, ja mielenterveysongelmat alettiin nähdä parannettavina. Beerin teoksen seurauksena alettiin tunnistaa vahvuuksien olemassaolo, joiden avulla tervehtymiseen oli mahdollista päästä. (Magyar-Moe 2015, 57–58.)

Positiivinen psykologia tutkii sitä, miten voimme tunnistaa ja kehittää parhaita puolia toisiamme ja itsessämme ja edistää kaikkien mahdollisuutta menestykseen (Uusitalo-Malmivaara 2014). Leskisenoja (2017) kuvailee, että positiivisen psykologian keskeisimpänä tavoitteena on

ymmärtää niitä tilanteita ja olosuhteita, jotka saavat ihmiset kukoistamaan, ja tarjota välineitä hyvinvoinnin parantamiseen, inhimillisen kukoistuksen saavuttamiseen ja siihen, kuinka elää onnellista, täyspainoista elämää. (Leskisenoja 2017.) Alan Carrin (2011) määritelmän mukaisesti positiivinen psykologia on kiinnostunut mielekkään, sitoutuneen ja merkityksellisen elämän piirteistä, jotka liitetään myös hyvinvoinnin käsitteeseen (Carr 2011, 2). Positiivisen psykologian tutkimuskenttään kuuluu myös ihmisen vahvuuksien tutkiminen, ja niiden tekijöiden selvittäminen, joiden avulla ihminen selviää parhaiten ongelmista ja vastoinkäymisistä (Uusi-autti 2019). Petersonin (2006) mukaan vahvuudet nähdään positiivisessa psykologiassa hyvän elämän mahdollistajina (Peterson 2006, 63).

Seligman lähti aluksi määrittelemään positiivista psykologiaa onnellisuuden käsitteen kautta. Hän loi autenttisen onnellisuuden (*authentic happiness*) teorian, jonka mukaan autenttista onnellisuutta pystyttiin tutkimaan kolmen elementin kautta: positiivinen emotioni, eli mitä tunnemme, sitoutuminen, eli flow-kokemus, ja merkityksellisyys, eli kokemus yhteenkuuluvaisuudesta ja ajatus siitä, että toimii jonkin itseään suuremman asian hyödyksi. Myöhemmin Seligman näki kuitenkin tarpeelliseksi kehittää teoriaansa ja loi hyvinvointiteorian täydentämään ja jopa muuttamaan positiivisen psykologian määritelmää. (Seligman 2011.)

Seligmanin (2011) nykykäsityksen mukaan positiivisen psykologian ydinajatus on siis hyvinvoinnissa. Hän loi viisi elementtiä sisältävän hyvinvointiteorian, ja muistamisen helpottamiseksi hän loi elementeistä lyhenteen PERMA. PERMA muodostuu sanoista *positive emotion, engagement, relationships, meaning* ja *achievement*. Eli positiiviset emotionit, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen, jotka Seligmanin mukaan yhdessä määrittävät hyvinvoinnin käsitteen. Jokainen näistä viidestä elementistä pitää sisällään seuraavat asiat: se edistää hyvinvointia, sitä tavoitellaan itseisarvoisesti ja se määritellään ja mitataan itsenäisenä osana muista elementeistä. (Seligman 2011.)

Seuraavaksi avaan hieman enemmän PERMA:n käsitettä. Positiivisen emotionin elementti pitää sisällään ajatuksen miellyttävästä elämästä. Positiivisen emotionin elementti on hyvinvointiteorian kulmakivi, ja se oli myös Seligmanin autenttisen onnellisuuden teorian ensimmäinen kohta. PERMA-teoriassa onnellisuus ja tyytyväisyys elämää kohtaan ovat vanhempaan teoriaan verrattuna kuitenkin vain yksi piirre positiivisen emotionin elementin alla kokonaisen teorian tavoitteen sijaan. (Seligman 2011.)



Uusitalo-Malmivaara (2014) toteaa, että positiivisessa psykologiassa positiivisuutta lähestytään usein optimismin, toiveikkuuden ja positiivisen affektiivisuuden käsitteiden kautta. Positiivinen affektiivisuus ilmentää emootioiden kokemista. Positiiviset tunnetilat ovat ihmiselle erittäin tärkeitä ja niillä on laaja yhteys hyvinvointiin, fyysiseen terveyteen, havainnointikykyyn, onnistumisiin, muistiin, oppimiseen ja jopa geenien ilmenemiseen. Positiivinen psykologia ei kuitenkaan ole yhtä kuin positiivinen elämänasenne, vaikka positiivinen elämänasenne toki on yksi osa positiivisen psykologian tutkimusta. (Uusitalo-Malmivaara 2014.)

Sitoutumisesta puhuttaessa Seligman käyttää käsitettä flow, kuten autenttisen onnellisuuden teoriassaankin. Flow tarkoittaa tilaa, jossa ihminen on niin sitoutunut toimintaan, että itsetietoisuus ja ajan kulumisen kokemus katoavat syvän keskittymisen seurauksena. (Seligman 2011.) Näiden lisäksi Carrin (2011) mukaan flow-tilaan liittyy suoritteilla olevan tehtävän sopiva haasteellisuus ja mielekkyys. Tekeminen ei ole liian helppoa, mikä tuntuisi tylsältä, eikä liian vaikeaa, joka herättäisi ahdistusta, vaan se haastaa käyttämään koko osaamisen potentiaalinsa optimaalisella tavalla. (Carr 2011, 113.) Sitoutumisen ja positiivisen emotion elementit ovat mitattavissa vain subjektiivisesta näkökulmasta (Seligman 2011).

Ihmissuhteet ja muiden ihmisten läsnäolo ovat hyvin monien myönteisten tunteiden kokemisen taustalla. Ääneen nauraminen, ilo, merkityksellisyyden ja tarkoituksellisuuden kokemukset, ja ylpeys siitä, kun saavuttaa tavoitteensa toteutuvat parhaimmillaan, kun tilanteessa on muita ihmisiä. Seligmanin (2011) tutkimusten mukaan ystävällisen teon on havaittu hetkellisesti lisäävän hyvinvointia mitään muuta testattua toimintaa enemmän. (Seligman 2011.)

Sajaniemen ja Mäkelän (2014) mukaan postmodernin yhteiskuntamme viime vuosikymmeniä on leimannut vahvasti yksilöllisyyden korostaminen. Omien oikeuksien ja valinnanvapauden vaaliminen ja yksilökeskeisyys, muun muassa koulutuksessa ja opetuksessa, ovat olleet tavoiteltavina pidettyjä arvoja, vaikka yksilöllisyyden ja valinnanvapauden riskinä onkin itsekkyyden lisääntyminen ja oman edun tavoittelu. Ihmisellä on kuitenkin lähtökohtainen vahva tarve kuulua joukkoon, ja tarve yhteyteen muiden ihmisten kanssa on meille niin tärkeää, että esimerkiksi ryhmästä poisjättäminen vaikuttaa aivojen samoihin alueisiin kuin fyysinen kipu. Ilo taas on hyvinvointimme perustunne, ja ilon ja mielihyvän keskeisin ja syvin lähde ovat erilaiset sosiaaliset tilanteet. (Sajaniemi & Mäkelä 2014.)

Seligmanin (2011) luoma merkityksellisyyden elementti sisältää samoja aspekteja kuin autenttisen onnellisuuden teoriassakin sillä oli. Kokemus siitä, että kuuluu joukkoon ja palvelee

tarkoitusta, joka on itseä suurempi, on yksi hyvinvoinnin elementti. Merkityksellisyys ei ole välttämättä subjektiivinen tila, mutta se sisältää kolme aiemmin käsittelemääni elementtiä, jotka kuuluvat jokaiseen PERMA:n käsittävään elementtiin, eli se edistää hyvinvointia, sitä tavoitellaan itseisarvoisesti ja se määritellään ja mitataan itsenäisenä osana muista elementeistä. (Seligman 2011.)

Saavuttamisella tavoitellaan jonkin asian tekemistä ja jonkin saavuttamista asian itseisarvon vuoksi. Ihmisyyteen kuuluu tavoitella saavutuksia. Saavuttaminen hyvinvointiteorian näkökulmasta ei tarkoita, että pitäisi elää mahdollisimman paljon saavutuksia keräten tai voittaen, vaan elää elämää, jossa omistaudutaan saavutuksille saavutusten itseisarvon takia. (Seligman 2011.)

Aiemmissa psykologisissa suuntauksissa keskiössä on ollut mielenterveyden parantaminen, johon positiivinen psykologia on tuonut uuden näkökulman, kuten terveydenhoito-käsitteen tuominen sairaanhoito-käsitteen rinnalle. Terveydenhoidossa toimitaan sairauksien ehkäisemiseksi ja keskitytään siihen, miten ihminen voi saavuttaa parhaan mahdollisen toimintakyvyn. Mitä parempaa terveydenhoito on ollut, sitä vähemmän sairaanhoitoa tarvitaan. Positiivinen psykologia toimii siis samalla tavoin häiriökeskeisen psykologian rinnalla keskittyen ihmillisen kukoistuksen saavuttamiseen. Mitä vahvempi mieli, sitä vähemmän on tarvetta keskittyä sairauksiin. Positiivisessa psykologiassa keskitytään siis selvittämään niitä tekijöitä, jotka mahdollistavat parhaan mahdollisen mielen hyvinvoinnin. (Uusitalo-Malmivaara 2014; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017.) Carr (2011) kuitenkin toteaa, että positiivinen psykologia ei ole tullut korvaamaan perinteistä kliinistä psykologiaa, vaan pikemminkin täydentämään sitä (Carr 2011, 2).

Positiivista psykologiaa kohtaan on osoitettu myös kritiikkiä. Ojasen (2014) mukaan kritiikin aiheita ovat olleet esimerkiksi positiivisuuden kokemuksen tulkinnan määrittely, liiallinen positiivisuuden korostaminen tai liika lupailu. Ojala toteaaakin näiden kaikkien olevan todellisia vaaroja, mutta osuvan vain osaksi oikeaan. Positiivisuuden määrittely on oikeastaan melko yksiselitteistä. Pääasiallisesti ihminen haluaa olla mieluummin onnellinen kuin masentunut, terveenä on parempi olo kuin sairaana ja hyvät ihmissuhteet ovat merkityksellisiä kaikille. On totta, että positiivisuutta voidaan korostaa liikaa, mutta tämä lienee ymmärrettävää tarkastellessa psykologian historiaa, jossa positiivisuutta ei ole mainittu sanallakaan. Kärsimys on

osa ihmiselämää, mutta on tiedettävä mikä tuottaa hyvää, jotta kärsimystä voidaan poistaa. (Ojanen 2014.)

Leskisenoja (2019) toteaa, että positiivisen psykologian myönteisyyteen on kova tarve, koska negatiivisuuden on huomattu vaikuttavan ihmiseen positiivista suuremmin. Puhutaan ilmiöstä nimeltään negatiivisuuden vinouma. Negatiivisuuden vinouma saa meidät antamaan enemmän painoarvoa negatiivisille asioille kuin positiivisille, ja vaikuttaa arviointikykyymme niin, että näemme tilanteen usein enemmän negatiivisessa kuin positiivisessa valossa. Hyvien asioiden vahvistaminen elämässämme vaatii usein tietoista otetta ja samaa meidän olisi hyvä harjoitella myös lasten kanssa. (Leskisenoja 2019.)

Ojanen (2014) puhuu samasta ilmiöstä. Pahoilla asioilla ja tapahtumilla on hyviä asioita suurempi ja kestävämpi vaikutus ihmiselämään. Kielteiset teot vaikuttavat ihmissuhteissa hyviä tekoja enemmän, kielteisillä tunteilla on suurempi vaikutus suorituksiin kuin myönteisillä tunteilla. Kielteinen palaute vaikuttaa suuremmin kuin positiivinen palaute, sairaus vaikuttaa hyvinvointiin enemmän kuin terveys. Kaikki nämä näkyvät ja tuntuvat siksi, koska elämäntilanteemme keskittyy yleensä myönteiseen. Eli kaikesta huolimatta optimismi ja toiveikkuus sekä elämän mielekkääksi kokeminen ovat vahvoja voimia ihmiselämässä. Pyrkimys hyvään on suurempaa kuin paha ja välinpitämättömyys. Tämä on ollut ensisijaisen tärkeää lajimme säilymisen kannalta. (Ojanen 2014.) Puutteiden korjaaminen ja ongelmakeskeinen lähestyminen eivät kykene lisäämään inhimillistä hyvinvointia (Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen 2017).

#### **4.2 Positiivinen pedagogiikka pyrkii lapsen hyvinvointiin**

Positiivinen pedagogiikka on positiiviseen psykologiaan pohjautuva soveltamismuoto, joka on kehitetty opetus- ja kasvatustoimintaa ajatellen (Leskisenoja 2017). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käsitellään Leskisenojan (2019) mukaan useita positiivisen pedagogiikan teemoja. Näitä ovat esimerkiksi myönteiset oppimiskokemukset, turvallinen ympäristö, kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen ja hyvinvoinnin edistäminen, kunnioittava toimintatapa, osallisuuden ja yhteistyö- sekä vuorovaikutustaitojen vahvistaminen. Tavoitteellinen varhaiskasvatustyö ja positiivinen pedagogiikka toimivat toisiaan vahvistaen ja positiivisen pedagogiikan menetelmiä käyttäen on mahdollista saavuttaa varhaiskasvatuksen tavoitteet kestävämmiin ja entistä paremmin. Lapsi kohdataan varhaiskasvatuksessa välittävästi ja tarjotaan

korkealaatuista pedagogista toimintaa, keskitytään hyvään ja uskotaan lapsen mahdollisuuksiin (Leskisenoja 2019).

Positiivisessa pedagogiikassa kasvatustoiminnan keskiössä ovat lasta kannattelevat asiat, jotka tekevät oppimisesta mielekästä ja saavat lapset tuntemaan oppimisen iloa. Lapsen terveen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin perustana toimivat yhteisöllisyys, kasvatuskumppanuus ja lapsen osallisuus. Positiivisen pedagogiikan tavoite on hyvinvoinnin tukeminen lapsen arjessa niin päiväkodissa kuin koulussakin luomalla arkeen käytänteitä, jotka tukevat oppimista ja hyvinvointia. Keskiössä positiivisessa pedagogiikassa on lapsen näkökulma ja merkityksenanto hyvinvoinnin ja oppimisen tarkastelussa. Pedagogisen vuorovaikutuksen perusta löytyy lapsen näkökulmaa tarkastelemalla. Tunteiden ilmaisu, itsensä toteuttaminen, sosiaalinen vuorovaikutus ja mahdollisuus sosiaalisiin suhteisiin luovat pohjaa lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö ja Lipponen 2014.)

Nimestään huolimatta positiivisen pedagogiikan tarkoitus ei ole tarttua pelkästään positiivisiin tunteisiin, eikä tavoitteena ole vain myönteinen arki tai jatkuva onnellisuus. Sen sijaan tavoitteena on, että lapset muodostavat kestävän näkemyksen elämän merkityksellisyydestä ja arvosta (Leskisenoja 2017). Peterson (2006) toteaa, että myös positiivisessa psykologiassa kriisit, stressi, epäonnistumiset ja pettymykset tulee nähdä mahdollisuuksina oppimiselle (Peterson 2006, 74). Myös Uusiautti (2019) korostaa, ettei positiivisen psykologian lähestymistavoissa kielletä elämän varjopuolia. Kohtaamme väistämättä kärsimystä, itsekkyyttä, vastuutto- muutta ja moraalittomuutta, mutta keskeistä on, miten näistä vastoinkäymisistä selviämme. (Uusiautti 2019.)

Leskisenojan (2019) mukaan positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ei tarkoita, että negatiiviset tunteet kiellettäisiin, tai että haasteita välteltäisiin tai kaunisteltaisiin. (Leskisenoja 2019). Negatiiviset tunteet, kokemukset ja vastoinkäymiset kuuluvat kasvuprosessiin. Haastavista tilanteista lapsi voi oppia sitkeyttä ja henkistä vahvuutta. Joskus negatiiviset tunteet saattavat olla jopa hyödyllisempiäkin kuin myönteiset tunteet. Näistä Leskisenoja (2017) antaa esimerkkeinä syyllisyydentunteen, joka ohjaa moraalisesti oikeisiin ratkaisuihin, ja ahdistuksen, joka auttaa löytämään nopeita ratkaisuja uhkaavissa tilanteissa. (Leskisenoja 2017.)

Epäasiallista käytöstä ei tule sallia tai jaella epäaitoja tai ansaitsemattomia kehuja (Leskisenoja 2019). Uusiautti (2019) esittääkin, että lapsen ylistäminen sellaisista ominaisuuksista, joita hänellä ei ole, on jopa vahingollista. Tällöin lapsi saattaa muodostaa itsestään harhakuvitelmia

tai nujertuu ajattelemaan negatiivisesti itsestään huolimatta hyvistä ominaisuuksista, mitä hänellä on. Ideaalein lopputulema on, että lapsi oppii niin sanottua realistista optimismia. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi oppii luottamaan siihen, että hänen omilla toimillaan on mahdollista saavuttaa tavoitteita ja edistää asioiden tapahtumista, ja että hän uskoo hyvien asioiden tapahtuvan itselleen. (Uusiautti 2019.)

Myönteiset tunteet ja kokemukset rakentavat resilienssiä, eli kykyä selviytyä vastoinkäymisistä ja vastaantulevista haasteista (Leskisenoja 2017). Varhaiskasvatuksessa resilienssiä voidaan lisätä huomioimalla lapsen voimavarat ja tukemalla niitä. Pystyvyys ja sinnikkyys, jotka ovat resilienssiin kuuluvia piirteitä, eivät ole ainoastaan yksilöllisiä piirteitä, vaan niitä edistävät yhteisölliset voimavarat ja lapsen tunne siitä, että hän kuuluu lapsiryhmään. (Kronqvist 2020.)

Resilienssiä voidaan kutsua myös toipumiskyvyksi. Ihminen, jolla on hyvä resilienssi, selviää elämän vastoinkäymisistä paremmin ja käyttäen myönteisempiä menetelmiä negatiivisten asioiden kohtaamiseen kuin sellainen henkilö, jonka resilienssi on heikko. Positiivisen pedagogiikan ydinsanoma on, että resilienssi kasvaa vuorovaikutuksessa, erityisesti siis sellaisessa vuorovaikutuksessa, joka vahvistaa ja sanoittaa hyvää luoden näin positiivisten muistojen varaston. Positiiviset muistot parantavat hyvinvointia ja muokkaavat aivoja huomaamaan positiiviset asiat ja onnistumiset herkemmin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017.)

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017) mukaan opettajalla on tärkeä rooli resilienssin vahvistamisessa. He ovat koonneet toimintaohjeita, joiden keinoin opettaja pystyy tätä taitoa vahvistamaan:

- Opettaja osoittaa empatiaa ja myötätuntoa oppilaita kohtaan ja toimii huolehtivaisesti ja välittäen oppilaistaan. Vuorovaikutus on arvostavaa, ja pedagogisen toiminnan kulmakivi on siinä, että oppilas saa kokea olevansa tärkeä.
- Kannustava ja rohkaiseva tapa puhua, joka tukee myönteisen sisäisen puheen kehitystä. Usko ja luottamus oppilaan kykyihin, vahvuuksiin keskittyminen.
- Pystyvyyden ja osallisuuden kokemusten tarjoaminen, joka toteutuu antamalla mahdollisuuksia auttavaisuuteen ja vastuulliseen tekemiseen.
- Opettaja luottaa prosessiin ja antaa aikaa oppilaille ja toimii esimerkkinä. Opettajan sanoilla ja teoilla on uskomaton voima. Ne voivat jäädä vaikuttamaan ihmisen

koko elämän ajaksi siinä, miten hän tulevaisuudessa uskoo omiin kykyihin ja onnistumisen mahdollisuuksiin.

Positiivisen pedagogiikan perusolettamusta ovat tyydyttävät ihmissuhteet. Leskisenojan (2017) mukaan ihmissuhteet vaikuttavat kaikkein eniten oppilaiden viihtymiseen koulussa. Turvallinen ilmapiiri, välittävät opettajat ja hyvät kaverisuhteet edistävät lasten myönteisiä koulupolkuja kaikista parhaiten. (Leskisenoja 2017.)

## 5 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaista oppimista restoratiivinen sovittelu tuo varhaiskasvatukseen ja miten se linkittyy positiivisen kasvatuksen menetelmiin. Kyseessä on fenomenografinen tutkimus, koska tarkoituksena on tutkia kasvattajien käsityksiä kyseisestä ilmiöstä. Tavoitteena tutkimuksella on ymmärryksen lisääntyminen sovittelumenetelmästä varhaiskasvatuksessa. Päättökysymykseksi muodostui:

*Minkälaista oppimista restoratiivinen sovittelu varhaiskasvatuksessa tuottaa?*

Päättökysymystä täydentämään muodostin kolme alakysymystä:

1. *Mitä lapset oppivat restoratiivisessa sovittelussa?*
2. *Mitä yhteyksiä varhaiskasvatuksen työntekijät huomasivat restoratiivisen sovittelumenetelmän käytön ja oman toiminnan välillä?*
3. *Miten sovittelumenetelmä linkittyy positiiviseen kasvatukseen?*

### 5.1 Laadullinen tutkimus

Koska halusin selvittää, miten kasvattajat näkevät ja kokevat ja käsittävät kyseessä olevan ilmiön, valitsin tutkimukseni toteutustavaksi laadullisen tutkimuksen. Laadullisia menetelmiä käytetään tyyppillisesti tutkittaessa uusia ilmiöitä, ja selvitettäessä aiheeseen liittyviä tunteita, ajatuksia, tai tarkoitusten ja prosessien tulkintaa. (Given 2008.)

Laadulliset, eli kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät alkoivat yleistymään suomalaisessa kasvatustieteessä 1970-luvulla, mutta varsinaiseen kukoistukseensa ne heräsivät 1980-luvun lopussa. Aluksi kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät nähtiin siihen asti vallassa olleiden kvantitatiivisten, eli määrällisten tutkimusten vastakohtana, mutta nykyisin vastaavanlaisen vastakkainasettelun ei nähdä olevan merkittävää. Tärkeintä on tutkimustehtävien perusteella tehdä ratkaisu, minkä menetelmän käytöllä tutkijalla on mahdollisuus parhaiten saada vastaukset tutkimuskysymyksiinsä. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 7.)

Myös Alasuutarin (2011) mukaan ihmistieteissä kvalitatiivista ja kvantitatiivista, eli määrällistä tutkimusta ei voi erottaa toisistaan. Jako voidaan ennemminkin nähdä kahden eri ideaalimallin näkökulmasta. Alasuutari toteaa, että nämä ovat luonnontieteellinen koeasetelma ja arvoituksen ratkaiseminen. Arvoituksen ratkaisemisella Alasuutari viittaa loogisen päättelyn malliin. Tarpeeksi monia vihjeitä tulkitsemalla voidaan saada selvyyttä tapahtuneesta tai tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 2011.) Kvalitatiivinen tutkimus ei ole vain yhdenlainen tapa tutkia, vaan se sisältää lukuisia eri traditioita sekä erilaisia aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä (Huusko & Paloniemi 2016).

Kaikkeen tieteelliseen tutkimukseen kuuluu paljon yhteisiä periaatteita. Tutkimuksessa pyritään loogiseen todisteluun ja objektiivisuuteen. Objektiivisuuteen päästäkseen tutkijan on osattava jättää omat arvolähtökohdansa ja mieltymyksensä taka-alalle ja pitäydyttävä todistelussaan aineiston tuottamassa materiaalissa. (Alasuutari 2011.) Samaan asiaan viittaa myös Åkerlind (2005) todetessaan, että aineiston analyysivaiheessa on tärkeää pitää mieli avoinna ja jättää ennako-oletukset huomiotta. Kategorioiden luomisessa ei pidä myöskään kiirehtiä. Tutkijan tulee jatkuvasti mukauttaa ajatteluaan reflektoiden ja etsien uusia näkökulmia. (Åkerlind 2005.)

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa laadullisen tutkimuksen on nähty olevan kvantitatiivista pehmeämpi menetelmä. Tässä on vaarana, että pehmeämmät menetelmät nähdään myös tilastollisiin menetelmiin verrattuna vähemmän tieteellisinä tai tieteelliseltä tasoltaan pehmeämpänä. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka toteavat, että laadullinen tutkimus ei kuitenkaan ole nimestään huolimatta kevyempi, tai myöskään syvällisempi, lähestymistapa verrattuna kvantitatiiviseen, eli määrälliseen tutkimukseen. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka viittaavat Töttön (2004) kommenttiin, että kaikki tutkimus on oikeastaan vain pintaraapaisua, eikä millään menetelmällä pystytä saavuttamaan koko ilmiötä sen moninaisine ulottuvuuksineen. Mutta hyvin suunniteltuna, toteutettuna ja perusteellisesti useista eri näkökulmista tutkimalla ilmiöstä voidaan kerätä monipuolista tietoa lisäten ymmärrystä niin ilmiön luonteesta kuin syy-seuraussuhteistakin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Kiviniemi (2018) luonnehtii laadullista tutkimusta prosessiksi. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on tutkija itse, joten näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin edetessä tutkijan tietoisuudessa. Tutkimustoiminta voidaan nähdä myös



oppimistapahtumana. Prosessinomaisuus ilmenee myös siinä, että tutkimuksen vaiheet eivät ole etukäteen kovin jäseneltävissä, vaan tutkimustehtävä ja ratkaisut muuttuvat tutkimusta tehdessä. (Kiviniemi 2018, 73.)

Laadullisessa tutkimuksessa hyväksytään menetelmien soveltaminen omaan tutkimukseen sopivaksi, jos valinnan osaa perustella. Tällaista toimintaa kutsutaan moniparadigmaattiseksi. (Huusko & Paloniemi 2006, 162.) Tutkimuksen eri elementit: tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineiston keruu ja aineiston analyysi kehittyvät ja muotoutuvat joustavasti tutkimuksen kulun aikana. Tutkijan tietoisuuden kehittyminen luo hyötyä myös esimerkiksi tutkimustehtävän jalostamisessa. On tärkeää, että tutkija tiedostaa oman tietoisuutensa kehittymisen ja osaa muuttaa tutkimukseensa liittyviä linjauksia prosessin kuluessa. Tutkimusongelma ei ole välttämättä vielä selkeä tutkimuksen alussa, vaan ongelma täsmentyy koko tutkimuksen kulun ajan. Kiviniemi puhuu erilaisista johtoajatuksista tai hypoteeseista, jotka mahdollisesti muuttuvat tai jopa vaihtuvat kokonaan tutkimusprosessin aikana. Näiden hypoteesien varassa tehdään tutkimukseen liittyviä ratkaisuja, mutta muutoksen mahdollisuus myös hypoteesien suhteen on koko ajan olemassa. (Kiviniemi 2018, 73–74.) Myös tutkimussuunnitelma voi elää tutkimuksen edetessä ja jopa tutkimusongelman asettelua saattaa joutua pohtimaan prosessin aikana (Eskola & Suoranta 1998). Omassa tutkimuksessani jouduin useassa kohdassa muokkaamaan aiemmin suunnittelemaani. Yksi suuri muutos alkuperäiseen suunnitelmahan, jossa tarkoituksena oli tarkastella vain sovittelua, oli positiivisen kasvatuksen teorian tuominen osaksi tarkastelua. Näin ollen tutkimuskysymyksetkin muuttuivat.

Laadullisessa tutkimuksessa, erityisesti aloittelevalla tutkijalla, on riskinä poimia aineistosta liiankin monia kiinnostavia kohteita. On siis tärkeää rajata, mitä haluaa tutkimukseen sisällyttää ja löytää johtavat ideat, joiden perusteella tekee ratkaisunsa. Jos tutkimukseen sisällyttää liian paljon erityyppistä ainesta, tutkimuksesta tulee helposti hajanainen. Ei ole siis tarpeen raportoida kaikkea tutkimuksessa esiin tulevaa, vaikka onkin avoin tutkimustehtävien kehittämisessä. (Kiviniemi 2018, 76.) Tutkimukseni edetessä huomasin, että analyysin hallittavuuden ja aiheen tarkan rajaamisen vuoksi minun oli tarkennettava pääkysymystäni, minkä vuoksi osa aineistosta piti rajata tutkimuksen ulkopuolelle. Oman ymmärrykseni ja tietoisuuden lisääntyminen ilmentyi myös siinä, että lähdin rajaamaan ja muokkaamaan aiemmin liian laajaa kokonaisuutta.

Tutkijan asema laadullisessa tutkimuksessa on keskeinen. Laadullinen tutkimus antaa tutkijalle mahdollisuuden toimia melko vapaasti, mikä tarkoittaa sitä, että tutkija voi suunnitella ja toteuttaa tutkimuksensa melko joustavasti. Tutkijalta vaaditaan mielikuvitusta esimerkiksi tutkimusta koskevien ratkaisujen suhteen ja uusien menetelmien kokeilemisessa. Ratkaisuista on aina tärkeää kertoa lukijalle, jotta tutkimuksen arvioitavuus säilyy. (Eskola & Suoranta 1998.)

## **5.2 Fenomenografinen tutkimus sovittelusta varhaiskasvatuksessa**

Fenomenografian tarkastelukohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Tarkoituksena oli tutkia kasvattajien käsityksiä sovitteluilmiön tuottamasta oppimisesta, joten valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi fenomenografian, joka on Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa usein käytetty lähestymistapa. Tavoitteena fenomenografisessa tutkimuksessa on ymmärtää, kuvailla ja analysoida erilaisia käsityksiä sekä niiden suhteita, sekä tarkastella arkipäivän ilmiöihin liittyviä käsityksiä ja tapoja ymmärtää niitä. Fenomenografia ei ole pelkästään analyysi- tai tutkimusmenetelmä, vaan se on tutkimussuuntaus, joka ohjaa tutkimusprosessia. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.)

Marton (1988) esittää, että fenomenografiassa ei ole tarkoituksena tehdä yleisiä sääntöjä ilmiöitä koskien, vaan tutkia ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Tämä oli tavoitteena myös omassa tutkimuksessani. Halusin tuoda esiin niitä käsityksiä, mitä kasvattajille oli sovittelumenetelmän käytön myötä syntynyt liittyen sovittelun tuottamaan oppimiseen. (Marton 1988, 145.)

Fenomenografiassa käsitykset nähdään mielipidettä syvempinä ja laajempina merkityksenantoprosesseina, ja ihminen ja maailma nähdään yhtenäisenä, non-dualistisena. Maailma ei ole joko koettu tai todellinen, vaan se on samanaikaisesti molempia. Maailma esittäytyy meille sen suhteen kautta, mikä meillä on maailmaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.)

Fenomenografia kuuluu luonnontieteellisen tutkimuksen ja perinteisten sosiaalitieteiden välimaastoon. Toisessa äärelaidassa on siis niin sanottu eksakti luonnontiede niine totuuksineen, jotka käsitämmme olevan oikeana pidettyä tietoa maailmasta ja toisessa päässä tutkimus, jossa

on tavoitteena löytää tietyt lainalaisuudet liittyen mielentoimintoihin ja sosiaaliseen kontekstiin. Fenomenografia sijoittuu tähän väliin. (Marton 1988, 145.)

Ahonen (1994) toteaa, että ihmisten käsitykset samasta ilmiöstä eroavat usein toisistaan. Käsitusten erilaisuuteen vaikuttaa kokemustausta, ei niinkään ikäkausi. (Ahonen 1994, 114.) Åkerlindin mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena luoda joukkoa erilaisia merkityksiä, vaan luoda kategorioita, jotka yhdistävät merkitykset toisiinsa. Tämä mahdollistaa ilmiön kokonaisvaltaisen tarkastelun, vaikka eri ihmiset saattavat erilaisissa olosuhteissa kokea ilmiön eri tavoin. Ideaalitapauksessa tulosten avulla tavoitettaisiin kaikki mahdolliset tavat kokea kyseinen ilmiö juuri otosryhmän edustamassa väestössä. Tuloksia tulkitaan kokonaisuutena siitä kontekstista, missä ilmiötä tutkitaan. (Åkerlind 2005.)

Fenomenografisessa tutkimusnäkökulmassa sovelletaan yleensä kahta eri tiedon tasoa. Ensimmäisen asteen näkökulma on hahmottaa tutkittavien erilaiset tavat ymmärtää ja käsittää tutkittavaa ilmiötä. Toisen asteen näkökulma on viedä tarkastelua syvemmälle. Tällöin tutkija luo tulkintaa käsityksistä ja merkityssisällöistä koskien kyseessä olevaa ilmiötä. Tutkittavaksi nousee myös ajattelun muodot ja kokemuksellisuus sekä ilmiön merkitys esiinnousseiden käsitysten valossa. (Rissanen 2006.)

Ihminen nähdään fenomenografiassa rationaalisenä olentona, joka muodostaa käsityksiä eri ilmiöistä yhdistelemällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkii näin selittämään niitä (Häkkinen 1996 Huuskon & Paloniemen 2006, 164 mukaan). Kieli on keskeisessä roolissa ajattelun ja käsitysten muodostamisen välineenä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

### **5.3 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston keruu**

Tutkimusprosessin aluksi otin yhteyttä MiniVerso -hankkeen työntekijöihin, joiden kanssa kävin puhelimitse ja sähköpostitse keskustelua graduni aiheesta. Sain heiltä arvokkaita vinkkejä siihen, mitä he koulutuksen järjestäjinä halusivat tietää MiniVerson käytöstä päiväkodeissa. Oman tutkimuskysymyksen muodostin MiniVerson esittämien näkökulmien ja omien tutkimusintressieni pohjalta.

Tutkimukseni aineistonkeruutavaksi valitsin postitse lähetettävän avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen. Lomaketutkimuksen periaatteena on, että vastaajille esitetään

mahdollisimman neutraaleita, heitä itseään tai yhteisöä koskevia kysymyksiä. Vastauksia tarkastellaan vastaajien käsityksinä tai näkemyksinä. Lomaketutkimuksen avulla voidaan kerätä tietoa myös yhteisön tai ryhmän ajatustavoista, asenteista tai käyttäytymismalleista. (Alasuutari 2011.) MiniVerso -hankkeen avustuksella sain tietooni päiväkoteja, joissa sovittelu oli käytössä ja henkilökunta oli käynyt MiniVerso-koulutuksen. Niiden joukosta löytyi tutkimukseeni osallistuneet päiväkodit.

Tutkimukseen osallistui yhteensä viisi päiväkotia, yksi pääkaupunkiseudulta ja neljä eräästä Etelä- Suomalaisesta kaupungista. Olin yhteydessä kyseisten kaupunkien tutkimuslupa-asioita hoitaviin yksiköihin, anoin ja sain tutkimusluvut. Luvat saatuani olin puhelimitse yhteydessä kunkin päiväkodin varhaiskasvatusyksikön johtajaan, joiden kanssa keskustelin tutkimuksen toteutuksesta. Kaikki varhaiskasvatusyksiköiden johtajat vaikuttivat olevan myönteisiä tutkimukseen osallistumisen suhteen. Lähetin jokaiseen päiväkotiin kirjekuoren, joka sisälsi kyselylomakkeet ja palautuskuoren. Kyselylomakkeet oli osoitettu päiväkotien kasvatusvastuulliselle henkilöstölle, eli varhaiskasvatuksen opettajille, varhaiskasvatuksen lastenhoitajille ja varhaiskasvatusyksiköiden johtajille. Varhaiskasvatusyksikön johtajat keräsivät kyselylomakkeet palautuspäivämäärään mennessä palautuskuoreen ja lähettivät lomakkeet minulle takaisin. Vastauksia sain viidestä päiväkodista yhteensä 23.

Kaikki vastaajat eivät olleet vastanneet jokaiseen kysymykseen, ja moni oli jättänyt vastaamatta esitietoihin, joten jätän tässä tutkimuksessa huomioimatta tutkittavien iän, työkokemuksen ja lapsiryhmän ikäjakauman, joita lomakkeessa kysyin. Syitä vastaamattomuuteen voivat olla esimerkiksi vastaajien haluttomuus antaa itsestään kyseisiä tietoja tai kysymykset olivat jääneet heiltä huomaamatta. Tämä ei toisaalta fenomenografisen tutkimuksen kannalta ole oleellista. Esimerkiksi Martonin (1988) mukaan fenomenografisen analyysin aikana yksittäiset tutkittavat häivytetään ja Alasuutari (2011) tuo esiin sen, ettei laadullinen tutkimusaineisto yleensä ole niin suuri, että sen avulla voisi saada tilastollisesti merkittävää tietoa yksilöiden välisistä eroista.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Martonin (1988, 154) mukaan fenomenografiseen tutkimukseen ei ole olemassa mitään yhtä eksaktia tekniikkaa. Ei ole olemassa tiettyä algoritmia, joilla voimme tutkia ihmisten

kokemusten ja käsitysten syvintä ydintä ja niiden selvittäminen vaatiikin Alasuutarin (2011) termiä soveltaen salapoliisityötä.

Marton esittää kolmivaiheisen aineistonanalyysitavan, jolla aineistoa voi fenomenografisen ajattelutavan mukaisesti lähteä analysoimaan. Olen soveltanut oman aineistoni analysoinnissa tätä Martonin kolmivaiheista mallia. Apuna olen käyttänyt Alasuutarin (2011) esittämiä laadullisen analyysin vaiheita ja soveltanut myös Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämää sisälönanalyysin mallia, joka auttoi minua fenomenografisen tutkimuksen kategorioiden muodostamisessa.

Fenomenografisen analyysin vaiheet Martonin (1988, 154—155) mukaan:

1. Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsitään ja merkitään tutkimuskysymyksen kannalta merkitykselliset ilmaukset tai lausunnot (utterances). Marton kuvailee tämän ensimmäisen vaiheen olevan ikään kuin merkityksellisyyskriteerien pohjalta tehtävä valintamenettely (selection procedure based on criteria of relevance). Tutkittava ilmiö kaventuu ja tehdään tulkintaa valittujen aineistolainauksien suhteen. Valitut lainaukset toimivat tietovarantona analyysin seuraavalle vaiheelle.
2. Tässä vaiheessa tutkijan huomio siirtyy yksittäisistä lainauksista ja yksittäisistä haastatteluista merkityksiin ilmaisujen takana. Yksilöiden väliset erot häivytetään ja keskitytään löytämään aineistosta niin sanottu merkitysvaranto (pool of meanings). Jokaisella lainauksella on kaksi kontekstia, mitä vasten niitä tulee tulkita. Haastattelu, mistä lainaus on peräisin ja merkitysvaranto, johon lainaus kuuluu. Molemmat kontekstit huomioidaan tulkintaprosessin aikana. Merkitysvarannon pohjalta voidaan lähteä tekemään erottelua vaihe vaiheelta.
3. Lopulta lausumista luodaan eri kategorioita. Kategoriat voidaan luokitella samanlaisuuksien tai eroavaisuuksien mukaan.

Martonin (1988) mukaan fenomenografinen analyysi menee yksinkertaistettuna siis siten, että aluksi lainaukset luokitellaan omiksi joukoikseen, tarkastetaan rajatapaukset, joita aineistosta nousee, lyödään lukkoon jokaisen joukon kriteeriominaisuudet, järjestellään ja uudelleenjärjestellään lainauksista muodostuvat ryhmät, jotka supistetaan kategorioiksi. Lopulta kategoriat määritellään perustuen yhtäältä niiden ydinmerkityksiin sekä rajatapauksiin. (Martton 1988, 155.)

Alasuutari (2011) esittää, että laadullisessa analyysissä aineistoa tulkitaan kokonaisuutena. Laadullinen analyysi pyrkii absoluuttisuuteen. Kaikki esiinnousseet seikat tulee selvittää niin, ettei esitettyjen tulkintojen ja ilmiöstä esiinnousseiden seikkojen välillä ole ristiriitoja. Laadullisessa analyysissä yksikin poikkeus tulee huomioida, havainnon pitää siis päteä kaikkiin raakahavaintoihin. Ei voida luoda niin sanottua keskivertokäsitystä, kuten määrällisessä tutkimuksessa, jos tutkittava joukko ei ole tarpeeksi suuri. (Alasuutari 2011.)

Alasuutarin mukaan aineiston analyysi koostuu laadullisessa tutkimuksessa kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisessä Alasuutari esittää olevan kaksi osaa: aineiston tarkastelu tietystä näkökulmasta ja havaintojen yhdistäminen. Aineistoa tulee tarkastella vain siitä näkökulmasta, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten kannalta oleellista. Näin tutkija saa käsiinsä hallittavan määrän raakahavaintoja. Havaintojen yhdistämisvaiheessa raakahavainnoista luodaan yksi havainto tai havaintojen joukkoja. Tämä saavutetaan etsimällä havaintoja yhdistävä piirre tai nimittäjä. Arvoituksen ratkaisemisella Alasuutari viittaa tulosten tulkintaan. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta esiinnousseiden vihjeiden perusteella tehdään merkitystulkinta. (Alasuutari 2001.)

Aineiston analyysissä sovelsin Martonin kolmivaiheista analyysitapaa, ja avuksi otin Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvaaman aineistolähtöisen sisällönanalyysin selkeyttämään omaa työtäni. Tuomen ja Sarajärven mukaan analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastattelut kuunnellaan ja kirjoitetaan auki. Tässä vaiheessa luin palautetut lomakkeet huolellisesti läpi, jonka jälkeen aloitin litterointityön. Kirjoitin jokaisen lomakkeessa esittämäni kysymyksen alle kaikki kyseiseen kysymykseen kirjoitetut vastaukset. Tulkinnan helpottamisen lisäksi tämä paransi vastaajien anonymiteettiä entisestään, koska en enää tiennyt, mistä päiväkodista mikäkin vastaus oli tullut. Tämän jälkeen perehdyin Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämän järjestyksen mukaisesti aineiston sisältöön. Seuraavaksi aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on pelkistettyjen ilmausten etsiminen, alleviivaaminen ja listaaminen aineistosta. En kuitenkaan nähnyt tarpeelliseksi luoda aineistostani varsinaisesti pelkistettyjä ilmaisuja, koska kirjoitetut vastaukset olivat sen verran lyhyitä, että niitä oli helppo hallita ilmankin. Alleviivasin kuitenkin eri väreillä mielestäni yhteensopivat ilmaisut. Tämän vaiheen liitin aiemmin esittelemäni Martonin (1988) fenomenografisen analyysin ensimmäiseen vaiheeseen. Etsin toisin sanoen tutkimusongelmani kannalta oleellisissa lausemia ja ilmauksia.

Seuraavana vaiheena oli etsiä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia ja ryhmittelin ilmaukset luoden alaluokkia. Martonin (1988) esittämän mallin mukaisesti siis löin lukkoon jokaisen joukon kriteeriominaisuudet ja järjestelin lainauksista muodostuvat ryhmät, joista muodostui kategorioita. Viimeisessä vaiheessa yhdistelin alaluokat ja muodostin yhdistävät luokat, joiden perusteella loin kokoavat käsitteet, Martonin mallin mukaisesti kategoriat. Aineistolähtöisessä analyysissä ei voi tietää, minkälaisia luokkia voi muodostaa, se riippuu aina aineistosta. Alaluokat ja yhdistävä luokka toki löytyy, mutta muiden luokkien muodostumista ei välttämättä synny. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tämän tutkimuksen aineistosta nousi esiin samankaltaisia ilmaisuja liittyen kasvattajien käsityksiin siitä, mitä lapsi oppii sovittelun käytön myötä, ja mitä sovittelun käyttö on tuonut kasvattajan omaan toimintaan riitojen sovittelijana. Näiden samankaltaisten ilmaisujen perusteella muodostin alaluokkia, ja alaluokkien yhdistävien tekijöiden perusteella muodostin yhdistävät luokat. Muita luokkia ei ollut tarpeen muodostaa.

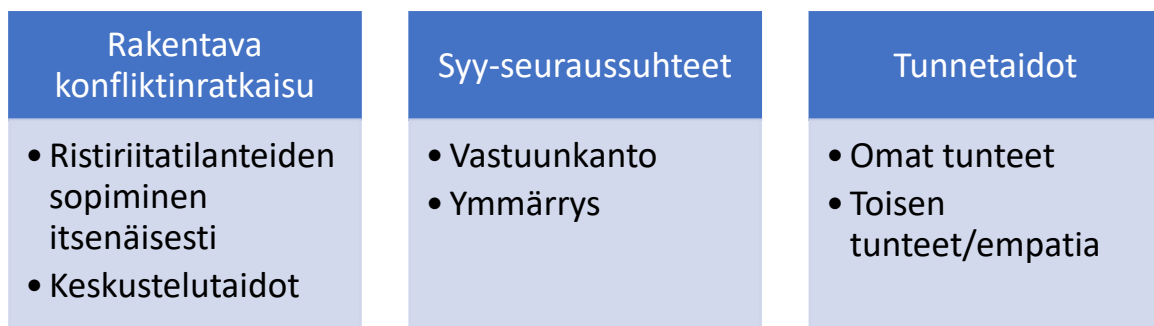
## 6 Restoratiivisen sovittelun tuottama oppiminen varhaiskasvatuksessa

Tutkimuksessani hain vastausta kysymykseen, minkälaista oppimista sovittelun käyttö varhaiskasvatuksessa tuottaa sekä lasten että kasvattajien oppimiseen ja toimintaan liittyen, ja miten nämä linkittyvät positiivisen kasvatuksen menetelmiin. Koska kyseessä on fenomenografinen tutkimus, tarkastelen tuloksia kasvattajien käsityksinä kyseisestä ilmiöstä. Tavoitteena tutkimuksella on ymmärryksen lisääminen aiheeseen liittyen.

Aluksi esittelen tulokset, joissa sain vastauksen siihen, mitä lapsi oppii restoratiivisen sovittelun käytön avulla. Seuraavaksi käsittelen kasvattajien käsityksiä liittyen oman toiminnan muutokseen. Lopuksi pohdin vielä tulosteni suhdetta kahteen positiivisen kasvatuksen menetelmään.

### 6.1 Restoratiivisen sovittelun käyttö opettaa lapsille rakentavaa konfliktinratkaisua, ymmärrystä syy-seuraussuhteista ja tunnetaitoja

Lasten oppimiseen liittyvien samankaltaisten ilmaisujen perusteella muodostin tutkimusaineistostani yhteensä kuusi alaluokkaa. Alaluokkien yhdistävien piirteiden perusteella muodostui kolme kokoavaa luokkaa: rakentava konfliktinratkaisu, syy-seuraussuhteet ja tunnetaidot. Näitä kaikkia avaan seuraavaksi tässä tulosluvussa. Kuviossa 1 näkyy aineistosta löytämäni alaluokat ja yhdistävät luokat liittyen lasten oppimiseen.



Kuvio 1. Kasvattajien käsitykset oppimisesta, jota sovittelu lasten kohdalla tuottaa



## Rakentava konfliktinratkaisu

Kyselyyni vastanneiden kasvattajien näkemysten mukaan sovittelun käytöllä lapset oppivat ristiriitojen selvittämiseen vaadittavia keskustelutaitoja ja selvittämään itsenäisesti ristiriitojaan. Näistä kahdesta alaluokasta muodostin yhdistävän luokan rakentava konfliktinratkaisu.

Restoratiivisen sovittelun käyttö on opettanut kasvattajien käsitysten mukaan lapsia keskustelemaan ristiriitatilanteissa ja ristiriitatilanteista. Keskustelun avulla lapset ovat päässeet ymmärrykseen siitä, mikä riidan aiheutti, mitä tilanteessa oikeasti tapahtui, ja mikä olisi tilanteeseen sopivin ratkaisu. Syyttelyn ja kostamisen sijaan lapset ovat oppineet, että riitatilanteet voi ratkaista puhumalla. Lapsi oppii kertomaan oman kantansa ja ajatuksensa tapahtuneesta ja pääsee vaikuttamaan häneen itseensä koskeviin päätöksiin. Sovittelun avulla voidaan säävuttaa puhumisen kulttuuri konflikteja selvitetessä ja lapset uskaltavat myöntää toimineensa väärin. Vastauksista nousi esille, että lapselle on helpottavaa, kun syyllisyyttä ei tarvitse kantaa sisällä. Lapset oppivat sovittelumenetelmän avulla puhumaan myös tunteistaan ja tarpeistaan. Bonafé-Schmitt (2012, 56) tuo esiin samanlaisen näkökulman todeten, että sovittelun avulla on mahdollista oppia kommunikaatiotaitoja.

Keskustelutaitojen oppimisesta kasvattajat kertoivat seuraavia esimerkkejä:

*Lapset osaavat keskustella keskenään siitä, mikä aiheutti riidan*

*Lapset uskaltavat kertoa, jos ovat tehneet "väärin" vahingossa tai tahallaan*

*Ensinnäkin opitaan puhumaan asioista kostamisen sijaan*

*Lapset ymmärtävät, että asiat voidaan selvittää puhumalla, ei syyttelemällä*

*Lapset miettivät oikeasti mitä tilanteessa on tapahtunut ja mikä siihen olisi ratkaisu.*

Ylivoimaisesti eniten vastauksissa toistui, miten lapset oppivat sovittelun avulla itsenäistä riitojen ratkaisua. Vastauksista nousi esiin ajatus siitä, että sovittelun myötä lapset pystyvät sopimaan riidat itsenäisesti ja pyrkivätkin siihen. Sovittelu aloitetaan jo ennen kuin aikuinen ehtii paikalle, ja lapset pystyvät löytämään ratkaisun riitaansa keskenään tai ainakin hakevat jo sitä. Lapset oppivat myös pyytämään sovittelua ja siihen liittyvää rekvisiittaa aikuiselta. Sovittelun on huomattu siirtyneen kotiinkin, esimerkiksi sisarusten välisten riitojen sopimiseen.

*Lapset oppivat itse sovittamaan ristiriitatilanteita*

*Osaavat ratkaista itse tilanteita – aikuisen kysyessä – me hoidettiin tää jo itse*

*Omatoimistakin ratkaisujen hakua*

*Lapset pyrkivät selvittämään ristiriitatilanteita keskenään ilman aikuista*

*Olen kuullut kerrottavan, että sovittelu siirtynyt kotiin sisarusten väliseen kanssakäymiseen*

Myös Bonafé-Schmitt (2012) on havainnut sovittelun levinneen oppilaiden käytössä koulu-ympäristöstä muihinkin ympäristöihin, kuten naapurustoon. Lisäksi hän toteaa, että sovittelun avulla on mahdollista harjoittaa vastuunkantoa, kehittää solidaarisuutta ja auttaa ratkaisemaan riitoja paremmin. (Bonafé-Schmitt 2012, 56.) Tämänlaiset ilmiöt nousivat esiin myös omissa tuloksissani.

### **Syy- seuraussuhteet**

Syy-seuraussuhteet-kokoavan käsitteen alle luokittelin alaluokat lapsen oma vastuunkanto ja ymmärrys. Sovittelun käytön seurauksena lapset oppivat ymmärtämään ja arvioimaan tekojen seurauksia, käsittämään oikean ja väärän eron, ja pohtimaan syitä, jotka vaikuttivat riidan syntymiseen. Sovittelun myötä lasten oikeudenmukaisuuden ymmärtäminen kasvaa, ja he alkavat ajatella ja pohtia riitojaan ja omaa käyttäytymistään entistä enemmän. Ymmärryksen lisääntymisestä vastaajat kertoivat seuraavaa:

*Osallistaa lapsia oppimaan ja pikkuhiljaa arvioimaan omien tekojensa seurauksia*

*Oikein-väärän ymmärtäminen*

*Oikeudenmukaisuuden ymmärtäminen*

*Oman toiminnan seurauksien ymmärtäminen?*

*Sovittelun myötä lapsi ”joutuu” paneutumaan ristiriitatilanteen selvittelyyn syvällisemmin ja tulee pohtineeksi, mitkä syyt johtivat ristiriidan syntymiseen*

Lapset oppivat sovittelua käyttämällä kantamaan vastuuta teoistaan, päätöksistään ja ratkaisuistaan. Kun toiselle on aiheutunut oman toiminnan seurauksena harmia, lapset ovat opetelleet ottamaan vastuuta tilanteesta. Eräessä vastauksessa käytettiin ilmaisua ”pakottaa ottamaan vastuun”, eli vastuunkantajan rooli ikään kuin myös annetaan lapselle eikä hän pysty

enää ulkoistamaan omaa toimintaansa. Lapset ovat oppineet ottamaan vastuuta myös riita-tilanteiden selvittelyistä.

*Lapset kantavat itse vastuun tekemisistään*

*Opetellaan ottamaan vastuuta, kun on aiheuttanut ”pahan” mielen jollekin toiselle*

*Lapset oppineet enemmän ottamaan vastuuta ristiriitojen selvittämiseen*

## **Tunnetaidot**

Aineistoni perusteella restoratiivisen sovittelun avulla lapset oppivat tunnetaitoja. Sovittelun käytön avulla lapset oppivat sekä omista tunteistaan, että toisen ihmisen tunteista empatiakyvyn harjaantumisen myötä. Omien tunnetaitojen lisääntyminen näkyy lapsen kykynä puhua tunteista ja nimetä, tunnistaa ja ajatella niitä. Lasten ymmärrys siitä, että kaikenlaiset tunteet ovat sallittuja, mutta tunteiden ilmaisutavat tulisi sovittaa erilaisiin tilanteisiin sopiviksi kehittyä sovittelun käytön myötä, joten itsesäätelykyky kehittyy.

*Kaikenlaisia tunteita saa olla mutta se miten opetellaan toimimaan erilaisissa tilanteissa ja eri henkilöiden kanssa*

*Lapset ovat oppineet sanoittamaan tunteitaan.*

*Lapset tunnistavat tunteitaan.*

*Lisää itsesäätelyä ja omien tunteiden tiedostamista sekä ajattelua*

Sovittelun käytön myötä lapset oppivat ymmärtämään toisten tunteita ja kunnioittamaan muita. Empatiataidot lisääntyvät ja lapset oppivat, miltä toisesta tuntuu. Gellin (2019) on päättänyt omassa tutkimuksessaan samankaltaisiin havaintoihin koulu- ja koulusovittelussa. Toisen kuunteleminen ja kuullun reflektointi lisäävät ymmärrystä toisen kokemista tunteista ja siitä, miten toinen tilanteen kokee. (Gellin 2019, 145.)

Omassa tutkimuksessani kasvattajat kuvailivat ilmiötä seuraavin esimerkein:

*Lisää mahdollisuutta ymmärtää empaattisesti kaveria*

*Lapset oppivat selvittämään riitansa ja tietävät mille toisesta tuntuu.*

*Kunnioitus muita kohtaan lisääntynyt. Nyrkit ei heilahda niin nopeasti.*

Maija Gellin tutki vuonna 2009 koulujen vertaissovittelua. Tutkimuksen pääongelma oli, mikälaista oppimista koulujen restoratiivinen sovittelu tuottaa, eli Gellinin tutkimusongelma vastasi vahvasti oman tutkimukseni päätutkimuskysymystä. Gellinin tutkimus koski koulukontekstia ja omani varhaiskasvatusta. Gellinin suorittama tutkimus toteutettiin yhteensä 30:ssä ala- ylä- ja yhtenäiskoulussa, vastaajia tutkimukseen kertyi 166 ja vastaajina toimivat koulujen vertaissovittelijoina toimineet oppilaat. Gellin loi saamistaan vastauksista viisi yläluokkaa, jotka ilmensivät restoratiivisen sovittelun tuottamaa oppimista: *sosiaaliset taidot* eli kompetenssi sosiaalisessa tilanteessa, *empatia* eli ymmärrys tilanteesta ja osapuolten näkemyksistä, *vastuunotto* eli vastuunotto omasta käytöksestä, *pystyvyys* eli henkilökohtaisia pystyvyyttä lisääviä ominaisuuksia ja *aktiivinen kansalaisuus* eli kyvykyys vaikuttamisen osalta. (Gellin 2011, 160–161, 172.)

Sosiaaliin taitoihin kuuluu Gellinin (2011) luokittelussa kyky oppia ratkaisemaan riitoja, sovitteluun, puhumaan ja keskustelemaan, pyytämään ja antamaan anteeksi, ihmissuhdetaidot, kuunteleminen ja sosiaaliset taidot. Empatia pitää sisällään ymmärryksen riidoista ja sovittelusta, toisen kunnioittamisen ja ymmärtämisen, samanvertaisuuden ja erilaisuuden. Vastuunottoon sisältyy riitelemättä ja kiusaamatta oleminen, itsekuri ja itsehillintä, kohtelias ja hyvätapainen käytös ja toki vastuunotto itsessään. Pystyvyyteen kuuluu auttaminen, vapaaajalle siirtyvät taidot, puolueettomuus, kärsivällisyys, rehellisyys ja asioiden miettiminen. Aktiiviseen kansalaisuuteen liittyy osallisuus. (Gellin 2011, 172.)

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkijat saattavat muodostaa jopa samasta aineistosta erilaisia kategorioita tai luokkia, koska tutkijoiden kokemustausta ja ajatuksenkulku eroavat toisistaan (Booth 1992, 64, 67). Omassa tutkimuksessani lähdin tarkastelemaan saatuja vastauksia aineistolähtöisesti, en siis luokkia ja käsitteitä muodostaessani verrannut vielä tuloksiani muihin tutkimuksiin tai terminologiaan. Olen päätenyt luokittelussa käyttämään erilaista termistöä kuin Gellin, mutta tuloksista on havaittavissa paljon yhteisiä elementtejä siinä, millaista oppimista koulujen vertaissovittelijat ja varhaiskasvatuksen kasvatushenkilökunta kokevat sovittelun tuottaneen.

Kuten edellä mainitsin, Gellin (2011) luokitteli sosiaaliin taitoihin kuuluvaksi oppimiskokemukset, jotka liittyivät riitojen ratkaisemisen oppimiseen, kuunteluun ja keskustelutaitojen

oppimiseen. Itse luokittelin ristiriitojen selvittämisen ja keskustelutaidot rakentavan konfliktinratkaisun kokoavan käsitteen alle. Gellin (2011) havaitsi sovittelun tuottavan ymmärrystä riidoista ja sovittelusta, jotka ovat asioita, jotka nousivat esiin myös omasta aineistostani. Itse luokittelin ymmärryksen syy-seuraussuhde-kokoavan käsitteen alle. Samoin vastuunotto nousi esiin niin omista tuloksistani kuin Gellininkin (2011) tuloksista.

Ymmärrys ja vastuunkanto nivoutuvat mielestäni omassa tutkimuksessani syy-seuraussuhde-käsitteen alle sitä kautta, että ymmärryksen lisääntyessä lapsi oppii huomaamaan, miten omat teot vaikuttavat muihin ja vastuunkanto on seurausta syntyneestä ymmärryksestä. Ajatus voisi mennä esimerkiksi niin, että ”olen tehnyt väärin ja kannan siitä vastuun”.

Näkisin, että myös Pehrmanin (2011) työyhteisösovittelua käsittelevien tulosten ja omien tulosteni väliltä löytyy yhteys. Ymmärryksen kehittyminen, ongelmanratkaisukyvyin paraneminen ja yhteistyötaitojen kehittyminen löytyvät myös Pehrmanin (2011) tuloksista. Hän havaitsi myös, että työyhteisöissä rohkeus jutella esimiehen kanssa ongelmista lisääntyi, minkä Pehrman (2011) uskoo liittyvän valta-aseman erilaiseen muodostumiseen, kuin mitä aiemmin on ollut. (Pehrman, 2011, 177, 179, 186.)

## 6.2 Restoratiivisen sovittelumenetelmän käyttö ja kasvattajan toiminta

Kasvatushenkilökunnan omaa toimintaa ja ajattelua koskevasta aineistosta muodostin alaluokat samankaltaisten ilmaisujen perusteella, jotka nousivat esiin aineistosta. Samankaltaiset ilmaisut yhdistin alaluokiksi, ja alaluokat, joissa oli yhdistäviä piirteitä, muodostivat kokoavat luokat vuorovaikutus kasvatustilanteissa ja lapsen toiminnan ohjaaminen. Kuviossa 2 näkyy alaluokat ja niiden perusteella muodostetut kokoavat käsitteet liittyen kasvattajien kokemaan oppimiseen ja muutokseen.

Vuorovaikutus kasvatustilanteissa	Lapsen toiminnan ohjaaminen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oma puhe</li> <li>• Kuuntelu</li> <li>• Kasvattajan tunnetila</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilanteisiin pysähtyminen</li> <li>• Itsenäisen sovittelun tukeminen</li> </ul>

Kuvio 2. Sovittelun tuottama muutos suhteessa kasvattajien omaan toimintaan

### Vuorovaikutus kasvatustilanteissa

Tutkimukseeni vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat, lastenhoitajat ja varhaiskasvatusyksiköiden johtajat kokivat sovittelun käytön vaikuttaneen heidän tapansa puhua ja kuunnella ristiriitatilanteita selvitellessä. Lisäksi sovittelun käyttö näytti tuoneen helpotusta kasvattajan kokemien negatiivisten tunnetilojen säätelyyn ja itsehillintään. Näistä käsityksistä muodostin kokoavan käsitteen vuorovaikutus kasvatustilanteissa.

Puheessa kiinnitetään huomiota omiin sanomisiin ja miksi-kysymyksistä on pyritty eroon. Miksi-kysymysten vaihtuminen mitä tapahtui-kysymykseen toistui monissa vastauksissa. Kiinnitetään enemmän huomiota siihen, millaisia sanoja käytetään. Sovittelutilanteissa lapselle painotetaan, että kasvattaja ei ole kummankaan puolella. Myös muiden aikuisten puheeseen saatetaan kiinnittää enemmän huomiota.

*Kysymys: miksi teit noin on vaihtunut mitä tapahtui –kysymykseen*

*Oma käytös on muuttunut ja olemme kiinnittäneet huomiota omaan toimintaamme ja sanoihimme.*

*Kiinnitämme huomiota omaan toimintaamme ja sanoihimme. Kysymys miksi teit noin on muuttunut mitä tapahtui kysymykseen*

Kasvattajien käsitysten mukaan kuunteluun paneudutaan entistä enemmän, kuuntelu on helppompaa ja lapsi tulee paremmin kuulluksi. Lasten mielipiteet ja käsitykset tapahtuneesta tulevat esille entistä paremmin ja aktiivinen kuuntelu on lisääntynyt sovittelun käytön myötä.

*Sovittelun avulla olen oppinut kuuntelemaan lasta paremmin*

*Tulee kuunneltua tilanteen molempia osapuolia, ja käytyä asia läpi*

*Lasta kuul(l)aan aidosti ja lapset pääsevät sanomaan asiat ääneen. Lasten omat mielipiteet otetaan huomioon*

Kasvattajien mukaan heidän tunnetilansa riitatilanteissa ovat helpottaneet ja itsehillintää on saatu lisää. Riitatilanteita ei välttämättä nähdä enää samanlailla ärsytystä herättävinä tai kuorittavina kuin aikaisemmin. Kasvattaja pysyy tilanteessa rauhallisena.

*Kuuntelun taito ja itsehillintä on itselläni kasvanut*

*Osa pysähtyä miettimään: "Voisko sovittaa." Ei "keljuta" riitelyt. Ymmärrys lisääntynyt. Riidat kuuluu elämään*

*Itse osaan olla rauhallisempi ristiriitatilanteissa, koska asiat yritetään selvittää puhumalla*

Gellin (2011) toi esiin samankaltaisia tuloksia liittyen koulujen vertaissovitteluun. Itsekuri, itsehillintä ja kuuntelu tulevat ilmi sekä Gellinin (2011) tutkimuksesta, että omista tuloksistani. Ahosen (2017) mukaan kasvattajan pedagogisesta toiminnasta tulee laadukkaampaa ja suhde lapseen paranee vuorovaikutustaitoja harjaannuttamalla. (Ahonen 2017).

## **Lapsen toiminnan ohjaaminen**

Lapsen toiminnan ohjaaminen riitatilanteissa näkyy sovittelun myötä niin, että tilanteisiin pysähdytään aidosti. Kasvattaja perehtyy tapahtuneeseen kunnolla, antaa lapsille aikaa ja huomioi lasta paremmin. Aikuinen toimii ottaen huomioon lasten näkemykset ja pysähtyy aidosti pohtimaan, mitä riitatilanteessa on tapahtunut ja nielaisee omat mielipiteensä. Lapsen asiantuntijuus riittää.

*Aikuinen pysähtyy oikeasti tilanteeseen ja antaa lapselle aikaa. Ottaa lasten näkemykset asiasta/tilanteista*

*Laittanut kuitenkin ajattelemaan ja kiinnittämään enemmän huomiota lastenvälisen erimielisyyksien ratkaisemiseen. Lapsi on hyvä, teko on väärä*

*Opimme havainnoimaan lasta paremmin, miksi hän käyttäytyy noin, tässä*

Vastauksista nousi myös esille kasvattajan rooli lasten riitojen itsenäisen sovittelun tukemisessa. Riitojen selvittely siirtyy kasvattajalta lapsille aikuisen toimiessa fasilitatiivisena sovittelijana. Lapset saavat itse miettiä, mitä on tapahtunut ja miksi, ja miten tilanteessa tulisi toimia. Lapsia osallistetaan ratkomaan itse konfliktitilanteita. Sovittelun avulla opetetaan myös selaista itsenäistä riitojen ratkaisua, jolloin aikuinen ei ole mukana sovittelemassa.

*Lasten osallistaminen ratkomaan itse ongelmatilanteita*

*Ajatuksena että käynnistetään ajattelumalli jossa lapsi oppii itse ratkaisemaan ongelmallisia "tilanteita" (...)*

*Ristiriitojen selvittely on siirtynyt minusta kasvattajasta lasten itsensä selvittelyyn (kasvattaja on apuna)*

Maija Gellin (2019) tuo esiin samankaltaisia näkökulmia liittyen koulun kasvatusta ja opetus- ja henkilökuntaan. Gellinin väitöskirjatutkimuksessa opettajat ja rehtorit olivat kokeneet sovittelun ja vuorovaikutuksen lisänneen omaa ammatillista osaamistaan. Kunnioittava kohtaaminen, tasa-arvoinen kohtelu, empatian osoittaminen ja tunteista puhuminen nähtiin keskeisinä taitoina. (Gellin 2019, 135.)

Pehrmanin (2011) mukaan konfliktien myötä ihmisen ajattelussa, vuorovaikutustaidoissa, yhteistyökyvyssä, ihmissuhdetaidoissa ja rohkeudessa tapahtuu oppimista. Vuorovaikutus lisää molemminpuolista ymmärrystä ja poistaa vääriä, konflikteja aiheuttavia tulkintoja. (Pehrman 2011.) Näiden Pehrmanin (2011) esittämien oppimistulosten näen löytyvän myös omista tuloksistani. Vuorovaikutustaitojen oppimista tapahtuu sekä kasvattajilla että lapsilla. Kun aikuinen aidosti pysähtyy ja kuuntelee, ja lapset pääsevät harjoittelemaan keskustelutaitoja, molemminpuolinen ymmärrys lisääntyy.



### 6.3 Sovittelu positiivisen kasvatuksen menetelmänä

Tässä kappaleessa pohdin saamiani tuloksia positiivisen kasvatuksen periaatteiden perusteella luotuun kahteen menetelmään. Ensimmäisenä käsittelen Eliisa Leskisenojan (2019) luomaa Martin Seligmanin PERMA- teoriaan pohjaavaa menetelmää. Leskisenoja muodosti PERMA:n pohjalta viisi hyvinvoinnin supervoimaa: myönteiset tunteet, toimintaan sitoutuminen, välittävät ihmissuhteet, merkityksellisyyden kokemukset ja saavuttaminen. Nämä supervoimat yhdistävät Leskisenojan (2019) mukaan hyvin positiivisen pedagogiikan keskeisimmät sisällöt. PERMA-teorian käyttö varhaiskasvatuksessa on myös keino, jolla vahvistaa lasten hyvinvointia. Pohdin tuloksiani myös suhteessa Tia Trogenin (2020) luomaan, positiiviseen kasvatukseen perustuvaan viiden askeleen menetelmään, jonka avulla voi puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen. Trogen on rakentanut mallinsa Daniel Siegelin, Lawrence Cohenin, Rebecca Eanesin ja L.R Knostin teorioiden pohjalta. Trogenin mukaan menetelmällä on mahdollista saavuttaa oppimista tietojen, taitojen ja ymmärryksen lisääntymisen kautta. (Trogen 2020, 26, 208.)

Seuraavaksi esittelen tarkemmin Leskisenojan luomat viisi supervoimaa ja jokaisen supervoiman esittelyn lopuksi linkitän kyseessä olevan supervoiman periaatteita omiin tuloksiini. Ensimmäisellä, myönteisten tunteiden supervoimalla, tarkoitetaan positiivisia emootioita kuten tyytyväisyys, onnellisuus ja mielihyvä. Positiiviset tunteet ovat hyvinvoinnin perusta ja vaikuttavat myönteisenä eteenpäin vievänä tunteena niin psykologisesti kuin fyysisestikin. Myönteiset tunteet vaikuttavat positiivisesti myös sitoutumiseen ja lasten käyttäytymiseen. Varhaiskasvatuksessa olisi tärkeää rakentaa myönteistä tunneilmapiiriä ja opetella tunnistamaan ja nimeämään myönteisiä tunteita, jotta lapselle kehittyisi kyky käyttää myönteisiä tunteita voimavarana. Varhaiskasvatuksessa myönteiset tunnekokemukset syntyvät suurilta osin vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, joten kyseessä oleva supervoima yhdistyy vahvasti ihmissuhteiden supervoimaan. Itsetunnon tukemiseksi jokaisen lapsen tulisi tulla kuulluksi ja saada kokea olevansa tärkeä, arvokas ja hyvä sellaisena kuin hän on. Lapsen omanarvontunteen kannalta on tärkeää, että lapsen ääni kuullaan, lapsi pääsee vaikuttamaan arkeensa ja saa kokemuksen siitä, että hänen ajatuksillaan ja puheillaan on merkitystä. (Leskisenoja 2019.) Sovittelusta saamieni tulosten valossa kyseinen supervoima linkittyy osittain myös sovittelu-prosessiin. Kasvattajat kokivat, että sovittelua käyttämällä lapset tulivat kuulluksi ja heidän

tilanteisiinsa pysähdyttiin aidosti niin, että lapset pääsivät keskustelemaan tilanteista. Samoin aikuisen kokemat negatiiviset tunnetilat vähenivät.

Negatiiviset tunnetilat kuuluvat elämään, kuten myönteisetkin tunnetilat. Aikuisen tukemana lapsi oppii tunnistamaan, nimeämään ja erittelemään myös negatiivisia tuntemuksia. Lapselle tehdään selväksi, että häntä ei jätetä yksin vaikeidenkaan tunteiden kanssa ja että hän on yhtä hyväksytty kaikenlaisten tunnetilojen aikana. Vaikeita tunteita ei tarvitse pelätä, vaan nekin kuuluvat elämään. (Leskisenoja 2019.) Omien tulosteni perusteella kasvattajat kokivat lasten oppineen sovittelun avulla ymmärtämään ja nimeämään omia tunteitaan ja kokemaan empatiaa toista kohtaan, ja kasvattajan kyky asettua lapsen asemaan parani kuuntelemisen, pysähtymisen ja oman puheen myötä.

Leskisenojan (2019) toinen supervoima on toimintaan sitoutuminen. Sitoutumisella tarkoitetaan uppoutumista toimintaan, eli niin sanottua flow-tilaa. Aikuisten tehtävänä on tarjota lapsille motivoivaa ja mielekästä toimintaa, mutta kaikista oleellisinta on, että lapsen asiantuntijuus tulee huomioiduksi ja lasten ideat ja mielenkiinnonkohteet tulevat osaksi pedagogista suunnittelua ja toimintaa. Kasvattajan rooli on sitoutua myös itse toimintaan ja innostaa lapset toimintaan, joka onnistuu kasvattajan ollessa itsekin aidosti innostunut. (Leskisenoja 2019.) Tähän supervoimaan sovittelu linkittyy mielestäni sitouttamisen kautta. Tulosteni perusteella aikuiset kokivat toimivansa sovittelun käytön myötä niin, että lapsia ohjattiin itsenäiseen riitojen ratkaisuun.

Kaikista merkityksellisin supervoima on välittävien ihmissuhteiden supervoima. Positiivinen pedagogiikka tulee helpoiten näkyville ihmissuhteissa ja vuorovaikutustilanteissa. Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta myönteiset ihmissuhteet ovat avainasemassa. Leskisenoja nimittää kasvattajan lämmintä ja huolehtivaa kasvatustoimintaa välittäväksi pedagogiikaksi. Välittävän pedagogiikan taustalla vaikuttaa pedagoginen rakkaus. Pedagoginen rakkaus saa opettajan luottamaan lapsen taitoihin ja mahdollisuuksiin. Pedagoginen rakkaus ilmenee myönteisyytenä, huolenpitona ja kannustamisena, joka kohdistuu kaikkiin lapsiin riippumatta mistään lapsen ulkoisesta tai sisäisestä tekijästä tai lapsen käytöksestä. Välittävään pedagogiikkaan sisältyy ajatus siitä, että jokaisella lapsella on tarve tulla kuulluksi ja nähdyksi. Kasvattaja asettuu tilanteessa lapsen tasolle, pysähtyy asian äärelle ja kuuntelee. Lapsi tulee hyväksytyksi omana itsenään, haasteista huolimatta. Vaikka lapsi käyttäytyisi haastavasti, kasvattajan tehtävä on kohdella lasta hyväksyvästi ja lämpimästi. Moitteet ja rangaistukset eivät kuulu

välittävään pedagogiikkaan. Lapselle selitetään, ettei hänen tekonsa ole hyväksyttävä, mutta lapsi itse on silti aikuisen mielestä yhtä hyväksyttävä kuin aiemminkin. Lapsen liittyvien myönteisten asioiden korostaminen auttaa lasta luomaan myönteistä käsitystä itsestään. Aikuisen toiminnan tulee olla joustavaa niin, että kunkin lapsen yksilöllisen tuen tarve tulee huomioiduksi, vaikka joillain sen tähden olisikin erilaisia sääntöjä kuin toisilla. (Leskisenoja 2019.)

Hyvinvoinnin voimavaraksi muodostuakseen lasten sosiaaliset ja emotionaaliset valmiudet tarvitsevat vahvistamista. Varhaiskasvatus tarjoaa hyviä arjen keskellä tapahtuvia mahdollisuuksia harjoitella sosiaalisia ja emotionaalisia valmiuksia, mutta niitä voi harjoitella myös ohjatuissa tilanteissa. Toisen asemaan asettuminen, oikean ja väärän eron pohtiminen ja oman ja toisen käyttäytymisen havainnointi ovat asioita, joita Leskisenojan mukaan tulisi pysähtyä harjoittelemaan. Positiivisessa pedagogiikassa korostetaan myönteisten toimintamallien opettamista. Kiellot ja käskyt vaikuttavat hyvin lyhytkantoisesti eivätkä opeta, miten vastavassa tilanteessa jatkossa tulisi toimia. Ristiriitatilanteet kuuluvat lasten elämään kuten myös niiden sovittamisen harjoittelu. Positiivisessa kasvatuksessa konfliktit nähdään oppimistilanteina ja luonnollisina vuorovaikutukseen kuuluvina tapahtumina. Sovittelutilanteessa riidan ratkaisua pääsee harjoittelemaan turvallisesti aikuisen tukemana. Lapsen osallisuutta lisää, kun hän pääsee itse keksimään ratkaisuehdotuksia riidan selvittämiseksi. Aikuisen läsnäolo ja tieto konflikteista on varhaiskasvatukseen parissa tärkeää. (Leskisenoja 2019.)

Ihmissuhteiden supervoima linkittyy tulkintani mukaan vahvimmin sovittelun kanssa. Sovittelun käyttö opetti tutkimukseeni vastanneiden kasvattajien mielestä lapsia selvittämään riitojaan itsenäisesti, ymmärtämään oikean ja väärän toiminnan eroja ja empatiataitoja. Välittävän pedagogiikan ajatus näyttäisi toteutuvan siinä, miten lapsi tulee kohdatuksi ja kuulluksi aidosti ja miten hänelle puhutaan syyllistämättä

Neljännän supervoiman, merkityksellisyyden kokemusten, kohdalla korostuu ajatus lapsen osallisuudesta. Osallisuuden myötä lapsi pääsee vaikuttamaan itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin varhaiskasvatuksessa, ja lapsi pääsee kokemaan voimaantumista, sisäinen motivaatio ja sitoutuminen paranee ja ryhmän tunneilmapiiri kohenee. Merkityksellisyyden kokemusta edistää myös luontevahvuuksien tunnistaminen. Luontevahvuuksiin keskittymällä on mahdollista tuoda lapsesta esiin parhaat puolet. Leskisenoja on nostanut Petersonin ja Seligmanin (2004) luoman, kuusi hyvettä ja 24 luontevahvuutta sisältävästä taulukosta esiin luontevahvuudet, joita varhaiskasvatuksessa tulisi lapsesta huomioida. Näihin

luontevahvuuksiin kuuluvat itsesääätely, rakkaus, rohkeus, ystävällisyys, reiluus, anteeksiantavuus, ryhmätyötaidot, huumorintaju, kiitollisuus, rehellisyys ja sinnikkyys, joita tulee sanoittaa puheessa mahdollisimman paljon, jotta ne jäävät elämään myös lasten puheeseen. Hyvä luonne parantaa lapsen mahdollisuuksia onnelliseen ja hyvään elämään ja edistää tasapainoista kasvua ja kehitystä. (Leskisenoja 2019.) Sovittelussa näkyy vahvasti juuri lapsen osallisuus, kun hän pääsee itse sovittelemaan riitojaan ja keksimään niihin ratkaisuehdotuksia. Lapsen kanta ja tunteet tulevat näkyviksi, ja lapseen luotetaan niin, että aikuinen uskaltaa päästää irti auktoriteettiasemastaan ja luottaa lasten kykyyn ratkaista riidat itse.

Viides supervoima on saavuttaminen. Saavuttamiseen liittyy lapsen kokemukset onnistumisesta, voittamisesta ja oppimisesta. On tärkeää, että jokainen lapsi saa kokea onnistumisia, niin sanottuja tähtihetkiä, elämässään. Tällaiset kokemukset kasvattavat itsetuntoa, motivaatiota ja sitoutumista toimintaan ja ruokkivat minäpystyvyyden tunnetta. Aikuisen on tärkeää huomata lasten onnistumiset, asettaa lapselle sopivan korkuisia tavoitteita ja ilmaista lapselle, että aikuinen uskoo ja luottaa lapsen kykyihin. Kun aikuinen uskoo lapseen, myös lapsi alkaa uskomaan itseensä. (Leskisenoja 2019.) Myös tämä viides supervoima näkyy tulkintani mukaan sovittelussa. Aikuinen luottaa ja uskoo lapsen kykyihin riidan asiantuntijana, jolloin lapsi saa onnistumisen kokemuksia siitä, että hän osaa ja pärjää itse ristiriitatilanteiden selvittelytilanteissa ja osaa keksiä oikeat ja oikeanmukaiset tavat päästä sopuun.

Seuraavaksi esittelen tarkemmin Trogenin (2020) luomat viisi askelta ei-toivottuun käytökseen puuttumisessa ja lopuksi tarkastelen näitä askeleita omien tulosteni valossa. Askeleet ovat: 1. itsesääätely, 2. empatia, 3. miettiminen, 4. kuuntelu ja 5. ratkaisu. Hän loi myös alimman, niin sanotun nolla-askeleen, eli askeleen, jolla voi vielä olla puuttumatta lapsen käytökseen, mutta tässä tutkimuksessa keskityn vain askeleisiin 1–5. (Trogen 2020, 208–209.)

Trogenin (2020) mallin ensimmäinen askel, eli itsesääätely, tarkoittaa sitä, että ensimmäisenä konfliktitilanteessa aikuisen tehtävä on rauhoitella itsensä. Kyse ei siis ole lapsesta, vaan aikuisen tunteiden ja käyttäytymisen säätelystä. Jos toivomme, että lapset kuuntelevat ja kunnioittavat meitä, on meidän toimittava samoin. Tunteet tarttuvat aivojen peilineuroneiden välityksellä, joten aikuisen kyvyllä rauhoittua ja säädellä tunteita on suuri merkitys. (Trogen 2020, 217–219.)

Toinen askel on empatia. Tämän askeleen tavoite on kohdata lapsi siten, että hän on kaikkein vastaanottavaisimmillaan ja kykenee ajattelemaan tilanteen vaatimalla tavalla. Jos lapsi ei ole

vastaanottavaisessa tilassa, hän ei pysty sisäistämään mitään, mitä yritämme hänelle sanoa. Lapsen näkökulmaa tarkastelemalla voimme vahvistaa yhteyttä lapseen. Empatiakyvyn avulla pystymme ymmärtämään ja tuntemaan toisten tuntemuksia ja empatian kautta pystymme hyväksymään lapsen sellaisena kuin hän on. Empaattisella läsnäololla aikuinen viestittää lapselle, että on paikalla auttamassa eikä hylkää häntä. On tärkeää, että lapsi kokee aikuisen olevan hänen puolellaan, ei häntä vastaan, ja että lapsi kokee aikuisen kuulevan lapsen näkökulman. Empatian avulla lapsi kokee tulevansa ymmärretyksi ja kuulluksi, mikä rauhoittaa lasta. Aikuinen ei ota lapsen tunnetilaa omakseen, vaan tukee lasta vaikeassa tilanteessa. (Trogen 2020, 225—226.)

Empatian askelta käyttäen ensimmäisenä konfliktitilannetta tulisi tarkastella lapsen näkökulmasta. Usein käytöksen taustalla on jokin syy, tarve tai oppimaton taito, jota lapsi ei välttämättä vielä itsekään tiedosta. Tällöin aikuisen tuki on tärkeää. Seuraavaksi tulisi miettiä, miltä lapsesta tuntuu ja sanoittaa lapsen tunteita. On rauhoittavaa saada tunteelle nimi. Kolmantena aikuisen tulisi pitää mielessä oma näkökulmansa. Tällä Trogen (2020) tarkoittaa sitä, että aikuisen tulisi pohtia, mitkä asiat vaikuttavat tulkintaan tilanteesta. Onko aikuinen ehkä väsynyt, ärtynyt vai siirtääkö jopa mahdollisesti omat tunteensa lapseen. Empaattisen kohtaamisen avulla on mahdollista löytää lapsen toiminnan taustalla vaikuttava syy, tarve ja opetella puuttuva taito. Tilanne menee eteenpäin ilman aikuisen ja lapsen välisen valtataistelun syntymistä. (Trogen 2020, 227, 230.)

Miettiminen, eli kolmas askel, viittaa siihen, että aikuisen tehtävänä konfliktitilanteessa olisi miettiä ratkaisun ydintä, eli sisäistä syytä. Jos taustalla olevaan syyhyn ei puututa, vaan pelkästään ei-toivottuun käytökseen, tulee hoitaneeksi vain seurauksia, mutta syyn selvittäminen jää tekemättä. Syyn selvittämättä jättäminen johtaa usein ei-toivottavan käytöksen toistumiseen. On tärkeää, ettei aikuisen puheeseen liity moittimista, vaan ennen kaikkea miettimistä. Trogen (2020) puhuu miksi-kysymysten muuttamista mitä tapahtui-kysymyksiksi. Lapsi pystyy kertomaan omin sanoin tapahtuneesta, mutta ei useinkaan osaa vastata, miksi toimi kuten toimi, eikä hän osaa löytää sanoja sisäisille motiiveilleen. On oleellisen tärkeää päästää irti ajatuksesta, että lapsi haluaisi teoillaan ärsyttää tai olla tahallaan hankala. Käyttäytymisen taustalta löytyy aina jokin muu syy, kuin aikuisen tahallinen ärsyttäminen. Huomion hakeminen liittyy yleensä haluun saada yhteys, tulla kuulluksi, nähdyksi ja rakastetuksi. Pelkästään ulkoisen käytöksen huomioiminen johtaa rangaistusten keksimiseen, ja alamme miettiä,

miten voisimme muokata lapsen käytöstä. Lapsen sisäisen maailman ymmärtäminen johtaa ajattelemaan, miten lasta voisi auttaa tilanteen ratkaisemiseksi. (Trogen 2020, 233—235, 238.)

Neljäs askel on kuunteleminen. Syiden ja ratkaisujen välissä on tärkeä vaihe, kuunteleminen. Kuunteleva aikuinen tulee lähelle lasta ja ottaa katsekontaktin, siihen kuitenkin pakotta-matta. Ilmeet, asento ja eleet ilmentävät lapselle, että aikuiselle on turvallista puhua, aikuiselle voi kertoa kaiken eikä tarvitse pelätä rangaistusta. Lapsi saa rauhassa kertoa ajatuksis-taan ja tunteistaan. Tässäkin toimii jälleen myös mallioppimisen voima. Kun kuuntelemme lasta, lapsikin oppii kuuntelemaan. Kuuntelulla osoittaa myös kunnioitusta toista kohtaan. Jotta yhteistyö lapsen kanssa onnistuu, on kuuntelu tärkeä elementti. Ei ole tarkoitus, että lapsi vain jättäisi toimimatta ei-toivotulla tavalla, vaan että hän oppisi uusia taitoja ja hänen kykynsä toimia vastaavissa tilanteissa tulevaisuudessa vahvistuisi. (Trogen 2020, 240—241, 244.)

Viides askel on ratkaiseminen. Trogenin (2020) mukaan ratkaisujen tulisi antaa lapselle vaih-toehtoisia toimintatapoja, eikä vain kertoa, mitä ei saa tehdä. Ratkaisu tehdään yhteistyössä ja lapsi saa osallistua ratkaisun tekoon. Ratkaisu ei ole aikuisen päättämä määräys tilanteessa, jossa lapsi vain kuuntelee. Lapsen ongelmanratkaisukyky ei kehity, jos aikuinen ratkaisee on-gelman jatkuvasti lapsen puolesta. Lapsi saattaa olla myös haluton toimimaan ylhäältä an-ne-tun käskyn mukaisesti. Päätöksentekoon osallistaminen taas sitouttaa lasta tavoitteiden to-teuttamiseen. (Trogen 2020, 248,254.)

Sovittelu asettuu mielestäni monilta osin Trogenin viiden askeleen malliin. Osa vastaajista ker-toi omien negatiivisten tunnetilojen helpottaneen lasten riitatilanteissa, joka liittyy mielestäni Trogenin 1. askeleeseen itsesäätely, mutta myös 2. askeleeseen empatia. Sovittelun käytön myötä kasvattajat kokivat, että he osaavat nyt paremmin pysähtyä tilanteen äärelle ja tarkas-tella tapahtunutta lapsen näkökulma huomioiden. He kokivat aktiivisen kuuntelun parantu-neen ja muutoksia omassa tavassaan puhua lapsille riitoja selvitellessä. Kolmas askel eli miet-timinen linkittyy vastauksissa ilmi tulleeseen – ja Trogeninkin peräänkuuluttamaan – miksi-kysymyksistä luopumiseen. Samoin tilanteisiin pysähtyminen ja sitä kautta syiden selvittämi-nen ovat mielestäni yhteydessä 3. askeleeseen. Neljäs askel eli kuunteleminen yhdistyy näke-mykseni mukaan aikuisen käsitykseen kuuntelun lisääntymisestä ja helpottumisesta. Viides askel eli ratkaiseminen näkyy siinä, miten aikuinen muuttui riidan ratkaisijasta sopimuksen

synnyn mahdollistajaksi, mitä kautta lapsilla oli mahdollisuus vaikuttaa itse omaan toimintaansa, joka tuottaa oppimista. Lasten oppimista tarkastellessa kasvattajat kokivat lasten oppineen itsenäistä riitojen sovittelua, keskustelutaitoja, joita riitojen ratkaisemisessa tarvitaan, kantamaan vastuuta teoistaan ja ymmärtämään tekojensa seurauksia ja syitä, sekä omien että toisen tunteiden ymmärtämistä, mikä yleistäen tarkoittaa sitä, että sovittelumenetelmä tuottaa oppimista.

#### 6. 4 Johtopäätökset tuloksista

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää, minkälaista oppimista sovittelun käyttö varhaiskasvatuksessa tuottaa. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä aiheen ympäriltä erityisesti, koska sovittelu varhaiskasvatuksessa on vielä melko uusi ja vähän tutkittu aihe. Tavoitteenani oli saada aiheesta tietoa kasvattajien käsityksiin perustuen, joten valitsin fenomenografisen lähestymistavan ohjaamaan tutkimusprosessia.

Aineiston pohjalta muodostin lasten oppimiseen liittyen kolme yhdistävää luokkaa: rakentava konfliktinratkaisu, syy-seuraussuhteet ja tunnetaidot. Rakentavan konfliktinratkaisun kokoaivan käsitteen alle kuuluvat riitojen itsenäinen selvittely ja keskustelutaidot, syy-seuraussuhteiden alle vastuunkanto ja ymmärrys, ja tunnetaitoja ovat toisen ja omien tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen.

Muodostin kaksi yhdistävää luokkaa liittyen kasvattajan rooliin: vuorovaikutus kasvatustilanteissa ja lapsen toiminnan ohjaaminen. Vuorovaikutus kasvatustilanteissa sisältää kasvattajien kokemukset ristiriitatilanteiden selvittelyyn liittyvästä tavasta puhua, kuunnella ja säädellä omia tunteita. Lapsen toiminnan ohjaamiseen liittyy kasvattajan rooli riitatilanteen sovittelijana ja tilanteeseen aidosti pysähtyminen.

Yhteenvedona esitän, että sovittelu varhaiskasvatuksessa tuottaa kasvattajien käsitysten mukaan monenlaista oppimista niin lasten kuin kasvattajienkin suhteen. Lapset oppivat monenlaisia taitoja, joiden avulla on mahdollista selvittää riitatilanteita paremmin. Tämän lisäksi lasten sosiaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksen, kommunikaation ja rakentavan konfliktinratkaisutavan oppimisen myötä. Tunnetaidot ja toisen asemaan asettuminen nousevat myös

esiin omien tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen muodossa ja empatiataitojen kehittymisen myötä.

Kasvattajien kokema muutos on vahvasti yhteydessä positiivisen kasvatuksen menetelmiin. Lapsen kohtaaminen aidosti tilanteisiin pysähtymällä, kuuntelu ja syyttelemättä puhumien ja lapsen ohjaaminen luottamalla siihen, että lapset osaavat aikuisen tuella ratkaista riitansa itsenäisesti, ovat asioita, jotka kasvattajien käsityksen mukaan muuttui heidän omassa tavassaan toimia. Nämä ovat myös toimintamalleja, joita positiivisen kasvatuksen menetelmistä löytyy suhteessa aikuisen rooliin.

Kasvattajat kokivat myös, että omat negatiiviset tuntemukset helpottuivat sovittelumenetelmä ristiriitatilanteita ratkottaessa. Kasvattajien oli helpompi säilyttää itsehillintä, eivätkä tilanteet tuntuneet vievän niin paljon energiaa kuin ennen sovittelumenetelmän käyttöönottoa.

Mielestäni sovittelusta saamillani tutkimustuloksilla oli paljon liitännäiskohtia Leskisenojan (2019) supervoimien ja Trogenin (2020) ei-toivottuun käyttäytymiseen luodun mallin kanssa, jonka koen vahvistavan ajatusta siitä, että sovittelu toimii positiivisen kasvatuksen menetelmien tavoin.



## 7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa hain vastatausta tutkimuskysymykseen *Minkälaista oppimista restoratiivinen sovittelu varhaiskasvatuksessa tuottaa*. Sovittelu tuottaa lasten kohdalla oppimista niin rakentavien konfliktinratkaisutaitojen, tunnetaitojen kuin syy-seuraussuhteiden ymmärtämisenkin kannalta. Se myös auttaa kasvattajia kuuntelutaitojen oppimisessa ja lisää myönteistä puhetta ristiriitatilanteita sovittaessa. Sovittelutilanne asettaa aikuisen pysähtymään aidosti ristiriitatilanteen äärelle ja antaa lapsille tilaa itsenäiseen ristiriitojen ratkaisuun, joka taas tukee lasten oppimista. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on mahdollisuus tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä, jonka vaikutukset kantavat pitkälle elämään.

Ensimmäinen kokoava luokka muodostui tutkimuksessani rakentavaksi konfliktinratkaisuksi. Sen alle loin kaksi alaluokkaa: ristiriitatilanteiden sopiminen itsenäisesti ja keskustelutaidot. Sovittelun avulla lapset oppivat tutkimukseni mukaan siis rakentavia tapoja ratkoa itse ristiriitatilanteita. Koulusovittelusta puhuttaessa Gellinin (2010, 70–71) mukaan vertaissovittelulla, jossa sovittelijana toimii sovittelukoulutuksen saanut oppilas, on soviteltu muun muassa haukkumista, mielen pahoittamista, tönimistä ja juorujen levittämistä. Omassa tutkimuksessani ei käynyt ilmi, millaisia riitoja lapset olivat onnistuneet selvittämään keskenään ilman aikuisen apua. Omien tulosteni kohdalla korostui vahvasti lasten oppiminen selvittämään riitoja itsenäisesti. Leskisenojan (2019) mukaan päiväkotikäisten kanssa aikuisen tulisi olla aina mukana sovitteluissa riitoja. Tästä herää ajatus, vahvistaako sovittelu päiväkotikäisiä lapsia ristiriitojen selvittelyyn jopa niin, että he kykenevät siihen itsenäisesti nuoresta iästään huolimatta. Tämä vaatisi lisää tutkimusta ilmiön ympäriltä. Minkälaisia riitoja varhaiskasvatuksessa oleva lapsi pystyy sovitteluun itsenäisesti ja miten aikuinen varmistaa, että riita on molempien osapuolten mielestä varmasti sovittu.

Gellinin (2010, 71) mukaan kouluissakin käytetään aikuisjohtoista sovittelua silloin, kun riitaa ei voi antaa vertaissovittelijan soviteltavaksi. Tällöinkin on muistettava sovittelun pääperiaatteet, joiden mukaan rangaistuksia ei jaella, ja toiminta on vapaaehtoista ja puolueetonta. Esimerkkejä tapauksista, jolloin on syytä käyttää aikuisjohtoista sovittelua ovat, kun kyseessä on ollut vakavampi riita, kuten pitkään jatkunut kiusaaminen, ilkivalta toisen omaisuutta kohtaan,

häiriökäyttäytyminen tai aikuisen ja lapsen välinen riita. Kouluissakin on siis otettu huomioon, että kaikki riitatilanteet eivät ole lasten keskenään ratkaistavissa, mutta moni riidoista on. Tämän valossa myös varhaiskasvatuksessa olevien lasten pienemmät konfliktit ovat lasten itsensä ratkaistavissa, josta omankin tutkimukseni valossa näyttäisi olevan näyttöä.

Toinen rakentavan konfliktinratkaisun keino oli tutkimuksessani lasten oppimat keskustelutaidot. Kasvattajat näkivät, että lapset oppivat ratkomaan riitojaan keskustelemalla syyttelyn sijaan, ja että riidat voidaan ratkaista puhumalla. Mielestäni esiin nousi myös tärkeä ajatus siitä, että lapset myös uskaltavat kertoa, jos ovat toimineet väärin. Tämän uskon pohjaavan sovittelun rankaisemattomuuteen. Lapsi uskaltaa myöntää virheensä ja puhua avoimesti tapahtuneesta, koska keskustelua ei ohjaa pelko tulevasta rangaistuksesta. Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä olen tuonut esiin tuloksia, joiden mukaan rangaistukset eivät ole kovin toimivia keinoja pitkällä aikavälillä, eivätkä tuota oppimista, joka muokkaisi käytöstä pysyvästi.

Tunnetaidot ja niiden harjoittelu ovat merkittävässä roolissa hyvinvoinnin näkökulmasta ja niiden harjoittelu tulisi aloittaa jo varhaiskasvatusvuosina, josta kirjoitin jo aiemmin tässä raportissa (mm. Kongäs 2019.). Tässä tutkimuksessa nousi esiin kasvattajien käsitykset, joiden mukaan sovittelun avulla lapset oppivat tunnistamaan ja nimeämään omia tunteitaan ja toisen tunteet opitaan ymmärtämään empatiakyvyn kehittyessä. Tunnetaidot liittyvät myös vahvasti positiivisen kasvatuksen teemoihin, joka nousee esiin muun muassa Leskisenojan (2019) positiivisen kasvatuksen supervoimia tarkastellessa.

Tunnetaidot ja resilienssi ovat hyvin ajankohtaisia aiheita. Tämä vuosi, kun olemme eläneet poikkeusoloja maailmanlaajuisen pandemian vuoksi, on kasvattanut mielenterveyspalveluiden käyttöä entisestään. Jo aiemmin erityisesti nuorten pahoinvoinnin on nähty lisääntyneen ja mielenterveyspalveluihin pääsyn vaikeudesta on uutisoitu laajasti. Tunnetaitojen on kuitenkin huomattu parantavan ihmisten hyvinvointia ja pärjäämistä, joten menetelmät, joiden kautta on mahdollista opetella tunnetaitoja ja empatiaa, ovat ajankohtaisempia kuin koskaan. Kasvattajien kokemasta oppimisesta muodostin kaksi yhdistävää luokkaa: vuorovaikutus kasvatustilanteissa ja lapsen toiminnan ohjaaminen. Vuorovaikutus kasvatustilanteissa sisältää tavan kuunnella, puhua ja hallita omia tunteita. Lapsen toiminnan ohjaaminen liittyi lasten omaehtoisen riitojen ratkaisun tukemiseen ja tilanteisiin aidosti pysähtymiseen. Käsitelin teoreettisessa viitekehyksessä resilienssiä, ja näkisin sovittelun tuottamien oppimistulosten

kasvattajien kohdalla tukevan lasten resilienssin kehittymistä. Arvostus lasta kohtaan ilmenee tavassa, jolla lapsen asioiden ääreen pysähdytään aidosti kuunnellen, osallisuuden lisääminen tulee ilmi siinä, miten lasta ohjataan sovitteluun itsenäisesti riitatilannetta. Aikuinen luottaa lapsen näkemykseen, ja puhe ei ole syyttelevää miksi -kysymysten kautta. Aikuisen ohjautavoissa ja tavassa kohdata lapsi ristiriitatilanteissa näkyi selkeästi yhteys positiivisen kasvatuksen toimintatapoihin, minkä näen liittävän sovittelun osaksi positiivisen kasvatuksen menetelmiä.

Johdanto-kappaleessa kerroin omasta taustastani varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta ja lasten riitojen ratkaisemisesta sekä sen kuormittavuudesta. Tämän tutkimuksen tulokset näen tätä taustaa vasten vähintäänkin inspiroivina. Myönteinen tapa puhua, aito kuuntelu ja eritoten negatiivisten tunteiden väheneminen riitatilanteita sovitellessa näen myönteisyytenä, joka vaikuttaa positiivisesti sekä lapseen että aikuiseen. Sekä lasten saavuttama oppiminen että muutos aikuisen toiminnassa ovat tekijöitä, joiden uskon vaikuttavan positiivisesti koko ryhmän hyvinvointiin.

## **7.1 Tutkimusprosessin arviointi**

Varsinaista varhaiskasvatuksessa käytettävää sovittelua koskevaa tutkimuskirjallisuutta en löytänyt, mikä johtuu varmasti siitä, että sellaista tutkimusta ei ole ainakaan laajemmassa mitakaavassa vielä tehty. Käytin siis teoreettisena viitekehystenä tutkimusta ja tietoa, jota sovittelusta on saatu muissa konteksteissa. Työyhteisösovittelu, koulusovittelu ja rikos- ja riita-asiainsovittelu ja niistä saadut kokemukset toimivat mielestäni kuitenkin hyvin pohjana myös varhaiskasvatussovittelun teoreettiseksi viitekehykseksi. Kaikissa näissä sovitteluprosessi on hyvin samankaltainen ja toiminnan ideana on auttaa osapuolia löytämään ratkaisu riitaansa keskenään. Kaikessa sovittelussa on tavoitteena, että riidan selvittelyn ohessa tapahtuu oppimista ja sen myötä yhteisöjen toimintatavat muuttuvat (mm. Poikela 2010).

Tähän tutkimukseen sain vastauksia viidestä päiväkodista yhteensä 23, joka oli mielestäni riittävä tämänkokoista tutkimusta varten, vaikka moni vastaaja ei ollutkaan vastannut kaikkiin kysymyksiin. Aineistonkeruumenetelmänäni käytin avoimia kysymyksiä sisältävää kyselylomaketta, johon päädyin ennen kaikkea maantieteellisistä syistä. Opiskelupaikkakuntani

lähikunnissa ei tuolloin ollut vielä sovittelukoulutuksen käyneitä päiväkoteja, joten haastattelututkimuksen, jota aluksi suunnittelin, tekeminen ei ollut varteenotettavin vaihtoehto.

Jos olisin toteuttanut haastattelututkimuksen, olisin saattanut päästä syvällisemmin lähelle tutkittavaa ilmiötä ja saanut jokaiselta vastaajalta vastauksen jokaiseen kysymykseen, mitä en tällä tavoin tutkimalla onnistunut saamaan. Kyselylomakkeen avulla toisaalta saavutin useampia henkilöitä, kuin haastattelua käyttämällä resurssien puitteissa olisi ollut mahdollista saavuttaa.

Vastaamatta jättäminen saattoi johtua useasta syystä. Lomakkeessa saattoi olla vastaajien näkökulmasta liian monta kysymystä, jotka vaativat paneutumista. Uskon monen vastanneen kyselyyn työajalla, joten mahdollisuus irrottautua lomakkeen äärelle hektisessä päiväkotityössä saattoi olla haastavaa. Myös koulutuksen käyminen ja sen myötä oletus, että menetelmä on käytössä päiväkodissa, ei välttämättä merkitse, että kaikki sitä käyttävät tai ainaakaan kaikki ryhmät. Sainkin takaisin lomakkeita, joissa todettiin, ettei menetelmä ole juuri kyseisellä työntekijällä tai ryhmällä käytössä.

Pohdin kovasti sähköisen ja paperisen kyselylomakkeen välillä päätyen paperiseen lomakkeeseen. Vuonna 2014 tietokone ei ollut oman kokemukseni mukaan kaikille päiväkotien työntekijöille, etenkin iäkkäämmille, ominainen työkalu, jonka vuoksi ajattelin saavuttavani enemmän vastauksia paperisen lomakkeen avulla. Ajattelin myös, että lomaketta on helpompi täytellä sopivissa väleissä eikä se vaadi tietokoneen avaamista ja istumista alas pidemmäksi ajaksi. Sähköinen lomake olisi saattanut olla kuitenkin myös hyvä vaihtoehto aineiston keruuta varten. Kysymykset olivat melko laajoja, ja koneella kirjoittaen vastaajilla olisi ollut ehkä mahdollisuus kirjoittaa nopeammin laajempia vastauksia. Koneelle istahtaminen olisi saattanut myös sitouttaa vastaamiseen niin, ettei osa kysymyksistä olisi jäänyt vastaamatta esimerkiksi kiireen vuoksi. Toki sähköisissä kyselyissä on se ongelma, että ne saattavat jäädä sähköpostin uumeniin unohtuen sinne.

Yksi haaste vastausten saamisessa on saattanut olla myös se, että varhaiskasvatusyksikön johtaja keräsi lomakkeet lähettämistä varten. Työntekijällä ei voinut olla täyttä varmuutta siitä, lukeeko esihenkilö vastaukset ja tunnistaako vastaajan esimerkiksi käsialasta. Suhde esihenkilöön saattoi siis myös vaikuttaa vastaushalukkuuteen. Yksi vaihtoehto olisi ollut lähettää jokaiselle omat vastauskuoret, mutta se olisi ollut budjettia ajatellen turhan kallista. Syy vastaamattomuuteen on saattanut olla myös kiinnostuksen puute osallistua

tutkimukseen. Vaikka esihenkilöt olivatkin myötämielisiä tutkimukseen osallistumisesta, en kysynyt jokaiselta työntekijältä erikseen heidän suostumustaan, joten on hyvin todennäköistä, että kaikki eivät yksinkertaisesti kokeneet haluavansa vastata lomakkeen kysymyksiin. Vastaus halukkuuteen osallistua tutkimukseen tuli vain varhaiskasvatustyöryhmän johtajilta.

Tänä päivänä, kun tarkastelen tutkimusmenetelmäni valintaa, päätyisin luultavasti haastattelututkimukseen. Nykypäivänä erilaiset verkkoympäristöt, kuten Zoom tai Microsoft Teams, ovat yleistyneet, joten pitkät välimatkatkaan eivät olisi olleet ongelmallisia haastattelututkimuksia ajatellen. Mahdollisuus kasvokkain tapahtuvaan haastatteluun olisi mahdollista tietokoneen välityksellä ja vallitsevasta maailmantilanteesta johtuen, voin oman kokemukseni perusteella sanoa, että esimerkiksi Microsoft Teams-sovelluksen käyttö on päiväkotien henkilöstölle nykyisin melko tuttua. Vaikka pro gradu-tutkielmaa varten keräämäni aineisto oli mielestäni riittävä, kovin syvällisiä vastauksia en saavuttanut, vaan vastaukset olivat lyhyitä ja ytimekkäitä. Haastatteleamalla olisin mahdollisesti voinut päästä vielä syvemmälle kasvattajien käsityksiin pintaraapaisun sijaan. Haastatteluun olisin tavoittanut myös ne henkilöt, jotka tutkimukseen olisivat halunneet varmasti osallistua omasta tahdostaan, eivätkä esimerkiksi esihenkilön kehotuksesta tai siitä syystä, että muutkin tiimin jäsenet osallistuivat.

Tutkimusaineiston keräämisestä tähän päivään on kulunut useampia vuosia, joten jouduin arvioimaan, voinko käyttää enää niin kauan sitten kerättyä aineistoa. Sovittelusta saadun muun tutkimustiedon valossa katsoin, että saamani vastaukset ovat linjassa esimerkiksi koulusovittelusta saatuihin tuloksiin. Vaikka sovittelun käyttö olikin vuonna 2014 vielä suhteellisen uutta varhaiskasvatuksessa, sovittelun tuottama oppiminen näyttäisi olevan ajatonta. Positiivisen kasvatuksen teoksia on julkaistu Suomessa näkyvämmiin vasta viime vuosina (mm. Uusitalo-Malmivaara, Trogen, Leskisenoja), jonka ansiosta sain syvennettyä sovitteluaihetta positiivisen kasvatuksen teorioihin nojaten. Positiivisen kasvatuksen tuominen sovittelun rinnalle tuntui myös analyysivaiheessa mielestäni luontevalta. Sen tuoma tutkimustieto syvensi sovittelun käytön merkitystä ja näen, että sovittelun peruseriaatteet ja menetelmät yhdistyvät hyvin positiiviseen kasvatukseen. Rankaisemattomuus, osallisuus, vuorovaikutustaitojen oppiminen ja tunnetaidot ovat keskiössä niin sovittelussa kuin positiivisessakin kasvatuksessa.

Analyysimenetelmän valinta oli mielestäni onnistunut. Sisällönanalyysin käsitteiden tuominen fenomenografisen analyysin rinnalle selkeytti omaa tulkintaani Martonin (1988) tekstistä. Omasta aineistostani alaluokat olivat mielestäni helppoja löytää, koska samankaltaisia

ilmaisuja oli suhteellisen paljon. Yhdistävien luokkien muodostaminen oli minulle aloittelevana tutkijana haastavampaa ja pohdin useamman ratkaisun välillä ennen kuin lopulta päädyin tässä esittämäni luokitteluun. Samoin tutkimuskysymystä jouduin muokkaamaan tutkimuksen kuluessa. Kiviniemen (2018) aiemmin esittelemäni ajatus tutkimuksesta prosessina toteutui vahvasti omassa työssäni.

Tutkimusprosessi oli minulle henkilökohtaisesti oppimisprosessi. Alussa tutustuin lähdekirjallisuuteen, ja mitä enemmän luin, sitä enemmän löysin uusia mielenkiintoisia tutkimuksia ja teoksia, minkä myötä tietoisuus aiheesta kasvoi. Tutkimuskysymys selkeytyi tutkimuksen kuluessa ja samoin minulle aloittelevana tutkijana tutkimuksen teon prosessi ja siihen liittyvät valinnat avautuivat ja muokkaantuivat. Jouduin myös tekemään rajausta tutkimuskysymyksen selkeytyessä ja jättämään analyysivaiheessa pois materiaalia, jotka eivät liittyneet rajaamani aiheen sisälle.

Laadullisen tutkimuksen valitsin määrällisen sijaan, koska halusin tutkia, mitä uutta tutkimukseni tuloksista mahdollisesti nousee esiin. Avoimilla kysymyksillä koin saavuttavani ilmiötä ja käsitteitä syvemmin kuin määrällisen tutkimuksen keinoin. Avointen kysymysten tarkoituksena, tarkasti rajattujen sijaan, oli löytää jotain uutta, mitä itse en olisi välttämättä tullut ajatelleeksi. Tarkoitus ei ollut mitata asian tai ilmiön esiintyvyyttä, vaan saavuttaa uutta tietoa sovittelumenetelmän käytön ympäriltä ja saada tietoon sovittelumenetelmää käyttävien varhaiskasvatuksen työntekijöiden omia kokemuksia, käsityksiä ja mietteitä.

Pohdin pitkään fenomenologisen, eli ilmiötä tutkivan, ja fenomenografisen tutkimusotteen välillä. Päädyin lopulta fenomenografiseen tutkimukseen, koska halusin tutkia kasvattajien käsityksiä ja mielipiteitä enemmän kuin ilmiötä itsessään. Fenomenografia oli mielestäni oikea valinta.

Varsinaisesti mitään yllättävää en aineistostani löytänyt, vaan tutkimus jatkoi aiemman sovittelusta tehdyn tutkimuksen kanssa samaa linjaa, minkä koen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Sovittelukäytänteiden positiiviset oppimisvaikutukset ovat mielestäni asioita, joiden takia sovittelua tulisi varhaiskasvatuksesta asti käyttää.

Mielestäni aiheen valinta ja lopullinen rajausta onnistui tutkimuksessani hyvin. Aihe on ajankohdainen, mutta vaatii vielä lisää tutkimusta, kuten koska aiemmin mainitsin, varhaiskasvatuksessa käytetty sovittelu on vielä uusi tutkimusala.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkijalla on aina jonkinlainen esiymmärrys tutkittavasta aiheesta, ja hän toimii oletettavasti esiymmärryksensä varassa. Ihmisten tiedot ja tulkinnat tilanteista ja ilmiöistä muodostuvat sen historiallisen ja kulttuurisen ympäristön kautta, missä he toimivat. Puusa ja Juuti esittävät, että tutkijan hermeneuttinen kehä kulkee tutkimustradition, tutkijan oman olemassaolon ja tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kehässä. (Puusa & Juuti 2020.)

Laadullisen tutkimuksen objektiivisuutta lisää, jos tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa tutkimuksen teossa ja tuo esiin tämän tietoisuuden. On tärkeää, että tutkija tunnistaa ne arvot ja oletukset, jotka saattavat vaikuttaa tutkimustuloksiin, ja pyrkii toimimaan niin, etteivät ne vaikuta lopputulokseen. Ihmistieteissä täydelliseen objektiivisuuteen on oikeastaan mahdollista päästä, mutta subjektiivisuuden tiedostamalla on mahdollista päästä lähelle. (Aaltio & Puusa 2020.)

Aloittelevana tutkijana koin, että omien ennakko-oletusten jättämiseen taustalle tuli aidosti keskittyä. Aihe on mielestäni erittäin mielenkiintoinen ja aiemmin lukemani tiedon valossa olin jo muodostanut tiettyjä oletuksia liittyen aineistooni. Tiedostin kuitenkin tämän ja onnistuin mielestäni tarkastelemaan aineistoa niin objektiivisesti, kuin se on laadullisessa tutkimuksessa mahdollista. Oli myös mielenkiintoista ja antoisaa tarkastella aineistoa aineistolähtöisesti, ikään kuin uusin silmin. Saamani tulokset, jotka ovat hyvin linjassa aiempaan sovitte- lusta tehtyyn tutkimukseen nähden, todistaa mielestäni, että olen onnistunut poimimaan aineistosta esiin oleellisia seikkoja.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeiset käsitteet ovat uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkimusta lukevat henkilöt hyväksyvät tulokset totuudenmukaisina ja luottavat aineistonkeruun ja analysoinnin asianmukaiseen ja huolelliseen käsittelyyn. Luotettavuus viittaa siihen, että lukija vakuuttuu tutkijan taidosta tutkimuksen teossa ja siitä, että lähestymistapa, menetelmä ja tutkimusongelma ovat olleet perusteltuja. Tutkijan on kuvattava tutkimuksen eteneminen kohta kohdalta, sudenkuoppia unohtamatta. (Puusa & Juuti 2020.)

Tutkimusentekoa Suomessa ohjaavat seuraavat eettiset periaatteet: tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa, aineellista ja aineetonta kulttuuriperintöä on kunnioitettava ja tutkimuksesta ei saa aiheutua minkäänlaista harmia tai vahinkoa tutkittaville. (TENK 2019, 7.) Tutkimuksen pitää pyrkiä tuottamaan hyvää sen kohteena oleville ihmisille (Puusa & Juuti 2020).

Tutkimukseni eettisyys toteutuu mielestäni siinä, että minulla ei ole mitään tunnistetietoja tutkittavista. Olen häivyttänyt kaikki vastaukset keskenään ja tutkimuspäiväkotien nimet ovat vain minun ja MiniVerso -hankkeen työntekijän tiedossa. Tutkimus ei tuota haittaa kellekään siihen osallistuneelle. Alkuperäiset vastauslomakkeet säilytän huolellisesti mahdollista jatkokäsittelyä varten. Olen pyrkinyt mahdollisimman tarkasti avaamaan tutkimusprosessini kulkua ja arvioinut kriittisesti valitsemiani menetelmiä. Teoreettisessa viitekehyksessä olen pyrkinyt merkitsemään lähdeviitteet huolellisesti ja olen noudattanut hyväksytyjä viitetaustekniikoita.

Tutkimuksen saatekirjeessä kerroin, että tutkimuksen tarkoitus on tutkia, minkälaisia vaikutuksia restoratiivisella sovittelulla on päiväkodin arkeen, ja käsittelin anonymiteetin säilymistä tuloksia julkaistaessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2019, 8–9) mukaan tutkittavien on saatava ymmärrettävä ja totuudenmukainen kuva tutkimuksen tavoitteista, sisällöstä ja henkilötietojen käsittelystä. Näen, että nämä eettiset periaatteet toteutuvat tutkimuksessani. Vaikka varsinainen tutkimuskysymys prosessin myötä muuttui, aihe pysyi niin samanlaisena, että en koe, että vastaajille on jäänyt väärä kuva siitä, minkälaisista asioista tutkimuksessa on ollut kyse. Anonymiteetin parantamiseksi en myöskään julkaise saatekirjettä, koska siinä käy ilmi kaupungit, joissa tutkimus on suoritettu. Tässä tutkimuksessa puhun vain pääkaupunkiseudulla ja Etelä-Suomessa sijaitsevista kaupungeista, koska sovittelumenetelmän käyttöön koulutettua varhaiskasvatuksen henkilökuntaa oli vielä vähän vuonna 2014. Anonymiteetin takaamiseksi en täten kerro tarkempia tunnistetietoja. Saatekirje on tallessa tutkijalla.

Erityisesti määrällisessä tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä luotettavuuden arvioinnissa ovat validiteetti ja reliabiliteetti. Reliabiliteetillä tarkoitetaan sitä, onko mittaustilanne, käytetyt menetelmät ja muut satunnaiset tekijät luotettavia, eivätkä vaikuta mittaustulokseen. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteetin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan, onko mittaustulos onnistunut, esimerkiksi vaikuttaako jokin tietty asia toisen asian syntyyn.



Ulkoinen validiteetti merkitsee sitä, että tutkimus on yleistettävissä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuusarvioinnissa reliabiliteetti ja validiteetti eivät sellaisenaan toimi luotettavuutta arvioitaessa, mutta ne ovat myös sovellettavissa laadullisen tutkimuksen arviointiin. Laadullisessa tutkimuksessa validiuden voidaan nähdä tarkastelevan ilmiön eheyttä ja päättelyketjun läpinäkyvyyttä. Reliaabelius taas sitä, että muutkin tutkijat saavuttavat samat tulokset rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä tai samaa kohdetta tutkittaessa uudelleen saadaan sama tulos. Toisaalta ihmisen käytös on aina kontekstisidonnaista, minkä vuoksi ei ole mahdollista olettaa, että eri tavoin tai eri aikaan mittaamalla olisi aina mahdollista saada samantyyppistä lopputulosta. Tutkimuksen uskottavuus perustuu ennen kaikkea tutkimusprosessin kuvaukseen, perusteluihin ja analyysiin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan myös arvioida siitä näkökulmasta, olisiko tutkimustulokset mahdollista saavuttaa jossain toisessa ympäristössä ja voisiko ilmiötä tutkia siellä uudelleen. (Aaltio & Puusa 2020.) Saamani tulokset ovat hyvin linjassa muuhun sovitteletutkimukseen nähden, joten olisi mahdollista, että tutkimus tuottaisi samankaltaisia tuloksia uudelleen toteutettuna muissa päiväkodeissa.

Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa tutkimusaineiston keruutapaa on aina syytä tarkastella. Erilaiset tiedonkeruumuodot antavat erilaista tietoa. Tuloksiin saattaa vaikuttaa esimerkiksi, miten vastaajat ovat ymmärtäneet kysymykset ja onko kysymykset saatettu ymmärtää väärin. (Vilkka, 2015.) Kyselylomakkeen luotettavuutta arvioitaessa Alasuutari (2011) esittää seuraavaa: Yksittäisten kysymysten merkitystä ei avata vastaajille, joten on syytä olettaa, että vastaajan antama tieto on luotettavaa. Myös kysyttäessä muista, esimerkiksi saman ryhmän jäsenistä, vastauksia tarkastellaan tutkittavan asenteina tai käsityksinä. Tämän tyyppisen kyselylomakkeen kautta saatua tietoa pidetään niin sanottuna ensikäden tietona. (Alasuutari 2011.) Tämän valossa arvioisin, että kyselylomake saavuttamani tiedon keruumenetelmänä on pätevä, koska kyseessä oli käsitysten tutkiminen. On kuitenkin tärkeää muistaa, että mikään tutkimus ei ole täysin virheetön. Tutkimusprosessi elää ja muuttuu, ja siihen vaikuttaa monia ennalta suunnittelemattomia tekijöitä. Tutkijan on tärkeää tuoda myös mahdolliset virheet esille tutkimusraportissa, joten lukijalla on mahdollisuus itse arvioida tutkimuksen käytettävyyttä. (Vilkka 2015.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt arvioimaan mahdollisimman kattavasti valintoja ja tilanteita, mitkä vaikuttivat tutkimusaineiston keräämiseen.

### 7.3 Jatkotutkimusideoita

Jatkotutkimusideoina näkisin aiheen syvällisemmän tutkimisen ja tarkastelun monipuoliseman ja syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi. Jotta sovittelumenetelmä varhaiskasvatuksessa ja sen tuottama oppiminen tuottaisi luotettavampaa ja monipuolisempaa tietoa, voisi tarkastella esimerkiksi seuraavaa:

- Minkälaisia riitoja lapset ovat oppineet sovittelemaan keskenään?
- Minkälaista lasten puhe ja keskustelu sovittelutilanteissa on?
- Miten vastuunkanto ja ymmärrys ilmentyvät riitatilanteissa ja niiden jälkeen?
- Minkälaisia tunteita riitatilanteiden sovittelussa ilmenee?

Aikuisten oppimista voisi lähteä tarkastelemaan työssäoppimisen näkökulmasta, joka jäi tässä tutkimuksessa huomioimatta. Kupilan (2020) mukaan työssäoppimisen ja -kehittymisen taidot kuuluvat keskeisesti ammattitaitoon. Onnistuakseen, oppimisprosessi tarvitsee ympäristön, joka tulee oppimista, ja jonka jäsenet haluavat yhdessä kehittyä. (Kupila 2020.) Sovittelumenetelmän käyttöä voisi tarkastella täten myös työyhteisön yhteisenä kehittämishankkeena. Pehrmanin (2011, 183) väitöskirjatutkimuksessa sovittelu työyhteisöissä paransi työilmapiiriä, joten olisi mielenkiintoista paneutua työilmapiirin ja sovittelun käyttöön myös varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Aikuisten kokemuksiin tunteisiin olisi mielestäni mielenkiintoista myös puurtua tarkemmin.

Tämän tutkimuksen vastaukset perustuivat kasvattajien käsityksiin ja näkemyksiin. Toisenlainen tiedonkeruutapa, kuten havainnointi, olisi myös mielenkiintoinen tapa tutkia sovittelun ja oppimisen tuottamia tuloksia ja saattaisi tuottaa tarkempaa tietoa. Havainnointi ja haastattelu saattaisivat toimia hyvinä tiedonkeruumuotoina syvällisemmän tiedon saamiseksi.

## Lähteet

Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy.

The Advancement Project. 2014. Restorative practices: Fostering healthy relationships and promoting positive discipline in schools: A guide for educators. Cambridge, MA: Schott Foundation. <http://schottfoundation.org/sites/default/files/restorative-practices-guide.pdf> Luettu 20.4.2021.

Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy: Rauma.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

American Psychological Association. 2008. Zero tolerance task force, are zero tolerance policies effective in the schools?: An Evidentiary review and recommendations. American Psychologist 63(9), 852-862. <http://www.apa.org/pubs/info/reports/zero-tolerance.pdf>. (Luettu 20.4.2021.)

Bonafé-Schmitt, J-P. 2012. Social Mediation and School Mediation. A Process of Socialisation. Teoksessa Baraldi, C., Ievers, V., (toim.) 2012. Participation, Facilitation and Mediation. Children and Young people in Their Social Contexts. Lontoo ja New York: Routledge.

Booth, S. 1992. Learning to program: a phenomenographic perspective. Göteborg studies in education sciences 89. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.

Brunila, T. 2010. Sovittelu – tie tulevaisuuteen. Teoksessa Poikea, E. (toim.) Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Carr, A. 2011. Positive psychology. The science of happiness and human strengths. 2. painos. Lontoo ja New York: Routledge.

- Chapman, T., Gellin, M., Aertsen, I. & Anderson M. 2015. Protecting rights, restoring respect and strengthening relationships: A European model for restorative justice with children and young people. Bryssel: International Juvenile Justice Observatory. [https://www.researchgate.net/publication/305266514\\_A\\_European\\_Model\\_of\\_Restorative\\_Justice\\_with\\_Children\\_and\\_Young\\_People](https://www.researchgate.net/publication/305266514_A_European_Model_of_Restorative_Justice_with_Children_and_Young_People) (Luettu 19.5.2021.)
- Ervasti, K. & Nylund, A. 2014. Konfliktinratkaisu ja sovittelu. Porvoo: Edita Publishing Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fronius, T., Persson, H., Guckenberger, S., Hurley, N. & Petrosino, A. 2016. Restorative Justice in U.S. Schools: A Research review. San Francisco: WestEd.
- Gellin, M. 2019. Restoratiivinen lähestymistapa ja sovittelu peruskoulukontekstissa. Kohti eheyttävän kohtaamisen toimintakulttuuria. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63950/Gellin.Maija.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 13.4.2021.)
- Gellin, M. 2018. Mediation in Finnish schools: From Conflicts to Restoration. Teoksessa Nylund, A., Ervasti, K., Adrian, L. (toim.) Nordic Mediation Research. Cham: Springer International Publishing.
- Gellin, M. 2011. Sovittelu koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gellin, M. 2010. Koulussa sopu sijaa antaa – vertaissovittelun tuloksia. Teoksessa Poikela, E. (toim.) Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Given, M.L. 2008. (toim.) The sage encyclopedia of qualitative research methods. SAGE Publications, Inc.
- Haavisto, V. 2018. Developing family mediation in Finland: The Change process and practical outcomes. Teoksessa Nylund, A., Ervasti, K. & Adrian L. (toim.) Nordic Mediation Research. Cham: Springer International Publishing.
- Haynes, J.M., Haynes, G.L., Fong, L.S. 2004. Mediation. Positive conflict management. Albany: State University of New York Press.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37(2), 162–173.

Kallionpää, K. 11.1.2021. Oppilaat järjestivät salaisia tappeluita, joiden voittajasta lyötiin vetoa - Somevideon paljastuttua ammattilainen puuttui tilanteeseen tavalla, joka tukahdutti ilmiön täysin. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/hyvinvointi/art-2000007728170.html> (Luettu 3.3.2021.)

Karila, K.2013. Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Keltikangas-Järvinen, L. 2011. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Kernam, M., Singer, E. & Swinnen, R. 2010. Introduction. Teoksessa: Kernam, M. & Singer, E. (toim.) Peer relationships in early childhood education and care. Lontoo ja New York: Routledge.

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Helsinki: Folkhälsan ja Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koivula M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen P. 2017. Varhaiskasvatus valloittaa. Teoksessa Koivula, M, Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.

Kronqvist, E-L. 2020. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kupila, P. 2020. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Köngäs, M. 2019. Tunneäly varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laine, K. & Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 33, 2(3), 148–159.

<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/33/2/interven.pdf> (Luettu 14.5.2021.)

Leskisenoja, E. 2017. Positiivisen pedagogiikan työkalupakki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa: Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Magyar-Moe, J. L. 2015. Positive psychology 101. Teoksessa Wade, J. C., Marks, L. I. & Hezel, R. D. (toim.) *Positive psychology on the college campus*. New York: Oxford University Press.

Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman, R.R & Webb, R.B. (toim.) *Qualitative research in education*. Lontoo ja New York: Routledge.

Ojanen, M. 2014. Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Luettu 27.1.2021.)

Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf) (Luettu 26.1.2021.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018: 16. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160694/okm16.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 9.3.2021.)

Pehrman, T. 2011. Paremmin puhumalla. Restoratiivinen sovittelu työyhteisössä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Peterson, C. 2006. The values in action (VIA) classification of strengths. Teoksessa Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (toim.) A life worth living. Contributions to positive psychology. Oxford: Oxford University Press.

Poikea, E. 2010. Oppiminen sovittelun ytimenä – restoratiivisen ohjauksen lähtökohtia. Teoksessa Poikela, E. (toim.) Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Poikela, E. 2011. Vertaissovittelu kansalais- ja työelämäosaamisen perustana. Teoksessa Gellin, M. Sovittelu koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy.

Riihonen, R. & Koskinen, M. 2020. Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 18.12.2020.)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Mitä laadullinen tutkimus on: lyhyt oppimäärä. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 14.10.2020.)

Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Seligman, M. E. P. 2011. Flourish. A Visionary new understanding of happiness and well-being. Lontoo: Nicholas Brealey Publishing.

SSF. Suomen sovittelufoorumi. 2021. <https://sovittelu.com/sovittelu/> (Luettu 18.1.2021.)

Stitt, A. J. 2004. Mediation: a practical guide. Lontoo: Cavendish Publishing Limited.

Swinson, J. & Harrop, A. 2012. Positive psychology for teachers. A practical guide. Lontoo ja New York: Routledge.

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press.

TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Toinen uudistettu painos. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf) (Luettu 21.5.2021.)

Trogen, T. 2020. Positiivinen kasvatusta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M, Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatusta. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.

Turkka, H. & Saarholm, J. 2021. Lasten ja nuorten konfliktit. Opas haastavien riitojen ratkaisemiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusiautti, S. 2019. Tunnista vahvuutesi ja menesty. Helsinki: Kirjapaja.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2017. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Verso. 2021. Usein kysytyt kysymykset. <https://sovittelu.com/vertaissovittelu/verso-ohjelma-2/usein-kysytyt-kysymykset/> (Luettu 21.1.2021.)



Verso. 2021. VERSO-ohjelma. Sovittelutaitoja ja kohtaamisen kulttuuria. <https://sovit-telu.com/vertaissovittelu/> (Luettu 21.1.2021.)

Verso. 2021. Sovittelu varhaiskasvatusyksiköiden hyvinvoinnin rakentajana. MiniVerso varhaiskasvatukseen. <https://sovittelu.com/vertaissovittelu/koulutukset/miniverso/> (Luettu 21.1.2021.)

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Joensuu: Publications of the University of Eastern Finland. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14935/urn\\_isbn\\_978-952-61-1735-5.pdf](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14935/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf) (Luettu 13.5.2021.)

Åkerlind, G. S. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. Higher Education Research & Development, 24(4), 321–334.

## **Liitteet**

### **Liite 1**

#### **Kyselylomakkeen kysymykset**

1. Mitä hyötyä sovittelun käytöstä on ollut työssäsi?
2. Miten sovittelun käyttö on vaikuttanut työhösi ja omaan toimintaasi kasvattajana?
3. Minkälaisia muutoksia olet havainnut työpaikallasi sovittelun käytön myötä?
4. Miten sovittelu on vaikuttanut lasten välisiin ristiriitatilanteisiin?
5. Entä muihin päiväkodin ristiriitatilanteisiin? (Lapsi ja aikuinen, henkilökunnan keskinäiset tilanteet, suhde vanhempiin.)
6. Minkälaista palautetta olet kuullut vanhempien antaneen sovittelusta?
7. Minkälaisia asioita ja ilmiöitä olet huomannut sovittelun käyttöönoton seurauksena, liittyen lapsiin? Entä henkilökuntaan?
8. Minkälaisissa tilanteissa olet kokenut sovittelun olevan hyvä toimintatapa?
9. Kerro esimerkki mielestäsi onnistuneesta sovittelutilanteesta ja pohdi, miksi se oli onnistunut?
10. Minkälaisissa tilanteissa sovittelua ei mielestäsi voi käyttää, perustele?
11. Mikä on mielestäsi sovittelun merkitys varhaiskasvatuksessa, perustele?