

# **Empatiaa etsimässä, omaa toimintaa tutkailemassa**

Restoratiivinen koulusovittelu sosioemotionaalisten taitojen  
ja reflektion harjoituskenttänä

Pro gradu -tutkielma  
Hanna Mikkola  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
Lapin yliopisto  
Kevät 2023

## TIIVISTELMÄ

**Mikkola, Hanna. 2023. Empatiaa etsimässä, omaa toimintaa tutkailemassa. Restoratiivinen koulusovittelu sosioemotionaalisten taitojen ja reflektion harjoituskenttänä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajakoulutus. 88+5 sivua.**

Pro gradu -tutkielmani käsittelee konfliktin osapuolina olleiden oppilaiden kokemuksia restoratiivisesta koulusovittelusta oppimisen näkökulmasta. Restoratiivinen sovittelu tarkoittaa tässä yhteydessä korjaavaan lähestymistapaan perustuvaa sovittelumenettelyä. Tutkin, millaisia kokemuksia konfliktin osapuolina olleilla oppilaille on koulusovittelusta oppimisprosessina sekä millaisia sosioemotionaalisia taitoja sovittelu mahdollisesti opettaa. Tutkimuksessani nostan esille konfliktin osapuolina olleiden oppilaiden omia kokemuksia restoratiivisesta, aikuisjohtoisesta koulusovittelusta, sillä heidän näkökulmaansa on toistaiseksi tutkittu hyvin vähän.

Tutkimukseni on laadullinen haastattelututkimus, jonka aineisto koostuu neljästä teemallisesta parihaastattelusta. Tutkimushenkilöt olivat aineistonkeruuhetkellä 8–12-vuotiaita alakoululaisia. Haastatteluaineiston analysoin teemoittelemalla.

Tulokseksi sain neljä oppimiseen liittyvää teemaa, jotka ovat 1) tunnetaidot, 2) vuorovaikutustaidot, 3) reflektion merkitys sovitteluprosessissa ja 4) aikuissovittelun erityispiirteitä. Teemoista tunne- ja vuorovaikutustaidot jakautuvat vielä kahteen alateemaan. Tutkimushenkilöideni kokemusten ja kertoman mukaan restoratiivinen sovittelu voi opettaa konfliktin osapuolina olleita lapsia ratkomaan omia sosiaalisia solmujaan. Jokainen sovittelu on potentiaalinen sosioemotionaalisten taitojen oppimistilanne, jonka teho perustuu ainakin empatian lisääntymiseen ja konfliktin osapuolten itsereflektioon. Sovittelussa opittavien tunne- ja vuorovaikutustaitojen voidaan nähdä tukevan yksilön kokonaisvaltaista kehitystä ja lisäävän hänen psykososiaalista hyvinvointiaan.

**Asiasanat:** restoratiivinen sovittelu, sosioemotionaaliset taidot, tunnetaidot, vuorovaikutustaidot, reflektio, konfliktinratkaisu

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

## SISÄLLYS

---

1	Johdanto.....	1
2	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet .....	6
2.1	Tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä niiden oppiminen .....	6
2.2	Sosiaaliset konfliktit kouluarjessa .....	9
2.3	Restoratiivinen sovittelu .....	11
2.4	Koulusovittelun periaatteet ja eteneminen .....	14
2.5	Sovittelu kokemuksellisena oppimisprosessina .....	16
2.6	Sovittelutoiminta osana opetussuunnitelmaa.....	19
2.7	Restoratiivisten menetelmien kritiikki.....	21
3	Aiempi empiirinen tutkimus .....	23
4	Tutkimuksen toteutus.....	29
4.1	Laadullinen tutkimus koulusovittelusta .....	29
4.2	Oppilaiden haastattelut .....	30
4.3	Aineiston teemoittelu .....	33
4.4	Eettiset ratkaisut .....	41
5	Tutkimustulokset: Koulusovittelu oppimisprosessina .....	47
5.1	Tunnetaitoja testaamassa .....	47
5.2	Vuorovaikutustaitoja viilaamassa .....	54
5.3	Reflektioita rakentamassa .....	60
5.4	Aikuissovittelun erityispiirteitä.....	62
5.5	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	66
6	Pohdinta .....	70
6.1	Tutkimuksen arviointi .....	70
6.2	Tutkielman hyödyntäminen ja jatkotutkimusmahdollisuuksia .....	74

Lähteet

Liitteet

# 1 JOHDANTO

---

Kun syksyllä 2021 aloitin restoratiivista koulusovittelua koskevan pro gradu -tutkimukseni, kerroin satunnaisille keskustelukumppaneilleni sovittelun olevan pieni pala globaalia rauhankasvatuksen jatkumoa. Tuolloin osa ihmisistä nyökytteli kohteliaasti ja unohti todennäköisesti saman tien tämän sosiaalisen kestävyuden näkökulman. Sosiaalisella kestävyydellä tarkoitan tässä yhteydessä tasa-arvon, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden lisäksi turvallisuuden, rauhan ja oikeudenmukaisuuden edistämistä (Suomen YK-liitto 2023). Venäjän hyökkäys Ukrainaan helmikuussa 2022 nosti kuitenkin rauhankasvatuksen teemat ajankohtaisemmiksi kuin pitkään aikaan. Euroopassa jylläävän sodan myötä käsitteet *konflikti* ja *sovittelu* pomppasivat yllättäen päivittäisiin uutisotsikoihin ja tavallisiin kahvipöytäkeskusteluihin. Mitä me kasvattajat voisimme ruohonjuuritasolla tehdä, jotta eripurasta ei kasvaisi massiivisia kansainvälisiä konflikteja? Miten opettaa lapsille dialogia ja diplomatiata?

Pro gradu -tutkielmani käsittelee konfliktin osapuolina olleiden oppilaiden kokemuksia restoratiivisesta koulusovittelusta oppimisen näkökulmasta. Restoratiivinen sovittelu tarkoittaa tässä yhteydessä korjaavaan lähestymistapaan perustuvaa sovittelumenettelyä. Sovittelutoiminta (sisältäen vertaissovittelun ja aikuisjohtoisen sovittelun) konfliktinratkaisumuotona lisääntyy Suomen koulukentällä tasaisen varmasti: vuoden 2021 päättyessä koulusovittelutoimintaa oli käynnistetty yhteensä 882 peruskoulussa tai toisen asteen oppilaitoksessa (Suomen sovittelufoorumi 2022, 9). Rajaan tutkimukseni aikuisjohtoiseen sovitteluun, sillä vertaissovitteluun verrattuna sitä on tutkittu vielä suhteellisen vähän. Samaan aikaan oman aineistonkeruuni kanssa Suomen sovittelufoorumi kartoitti ensimmäisen kerran aikuisjohtoisessa sovittelussa olleiden osapuolten kokemuksia sovittelusta (Suomen sovittelufoorumi 2022, 8).

Tutkin, millaisena prosessina restoratiivinen sovittelu konfliktin osapuolille näyttää. Mitä sovittelutilanteissa opitaan, jos jotain opitaan? Mihin mahdollinen ajattelutavan muutos perustuu? Onko mahdollista nimetä tiettyjä taitoja, joiden

kehittymistä sovittelumenettely konfliktinratkaisukeinona tukee? Tavoitteenani on nostaa esille nimenomaan konfliktin osapuolina olleiden oppilaiden kokemuksia restoratiivisesta koulusovittelusta, sillä heidän näkökulmaansa on toistaiseksi tutkittu hyvin vähän. Toivon saavani uusia näkökulmia myös omaan opetus- ja kasvatustyöhöni sekä sovitteluun mahdollisena oppimisprosessina. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

***Millaisia kokemuksia konfliktin osapuolilla on restoratiivisesta koulusovittelusta oppimisen näkökulmasta?***

***Miten konfliktin osapuolet kuvaavat koulusovittelua sosioemotionaalisten taitojen osalta?***

Millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja sovittelu mahdollisesti opettaa? Millainen oppimistapahtuma aikuisjohtoinen sovitteluprosessi on? Mihin sovittelussa mahdollisesti tapahtuva oppiminen perustuu? Tutkimusaineistoni koostuu neljästä teemallisesta parihaastattelusta, joiden informantit olivat aineistonkeruuhetkellä 8–12-vuotiaita alakoululaisia.

Olen toiminut steinerkoulun luokanopettajana vuodesta 2000 lähtien. Luokanopettajan työssäni olen päässyt selvittämään lukuisia arkisia ristiriitatilanteita. Hyvinvoinnista ja turvallisuudesta kouluissa ja oppilaitoksissa säädetäänkin lainsäädännössä tarkasti. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjällä on lakisääteinen velvollisuus huolehtia, että oppilaan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön toteutuu (perusopetuslaki 628/1998). Opetustehtävän lisäksi perusopetusta tulee tarkastella koulun kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän näkökulmasta (Opetushallitus 2014, 15). Näitä ei käytännön koulutyössä voi ohittaa, ja kyseisiin tehtäviin sosiaalisten konfliktien ratkominen liittyy olennaisesti. Myös YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen mukaan lasta tulisi kasvattaa ”rauhan, ihmisarvon, suvaitsevaisuuden, vapauden, tasa-arvon ja solidaarisuuden hengessä” (YLEISSOPIMUS lapsen oikeuksista 60/1991). Lukuvoonna 2018–2019 suoritin restoratiivisen koulusovittelijan koulutuksen ja sain uusia työkaluja niin konfliktien selvittelyyn kuin muihinkin vuorovaikutustilanteisiin. Oman kokemukseni mukaan restoratiivisuus on varsin toimiva lähestymistapa koulumaailman sosiaalisissa kohtaamisissa. Sovittelun yhteydessä puhutaan usein

kiusaamistilanteiden selvittelystä, mutta itse näen restoratiivisten menetelmien arvon ennen kaikkea ennaltaehkäisevänä ja rakentavana toimintana. Oppilaat, jotka päätyvät aikuisjohtoiseen sovitteluun, ovat parhaimmillaan uuden oppimisen äärellä.

Vastaaviin tuloksiin ovat päätyneet myös Suomen sovittelufoorumi (Suomen sovittelufoorumi 2022, 7) ja tutkija Gellin (2019) omissa tutkimuksissaan. Gellin toteaa, että restoratiivinen sovittelutoiminta yhtenä restoratiivisen kohtaamisen muotona voidaan nähdä tehokkaana sosiaalisten taitojen opettamisen keinona (Gellin 2019, 59; 163). Kysely- ja haastattelututkimusten asiantuntijoiksi ovat aiemmin päässeet pääasiassa aikuiset kasvatus- ja opetusalan ammattilaiset sekä oppilaat, jotka ovat käyneet vertaissovittelukoulutuksen. Aiempien tutkimusaineistojen perusteella ei voida kuitenkaan tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä sen suhteen, millaista oppimista sovitteluun osallistuminen on tuottanut riidan osapuolille (Kiilakoski 2009, 29). Tutkimuksellani vastaan juuri tähän esille nousseeseen tutkimustiedon tarpeeseen. Myös Gellin nostaa väitöskirjassaan yhdeksi jatkotutkimusaiheeksi lasten ja nuorten omat kokemukset ja käsitykset restoratiivisesta toiminnasta (Gellin 2019, 173).

Erityisen ajankohtaiseksi sosiaalisia suhteita korjaavan lähestymistavan tekee yhteiskunnallisessa ja poliittisessa keskustelussa jo vuosien ajan lisääntynyt vastakkainasettelu ja polarisoituminen. Asioiden ja ihmisryhmien konfrontaatiota lienee ilmennyt aina, mutta erityisesti sosiaalinen media kärjistää sanallisia yhteenottoja. Milloin kiistellään maahanmuuttopolitiikasta, milloin ilmastonmuutoksen mukanaan tuomista haasteista tai koronapandemian aiheuttamista toimenpiteistä. Osa kii-vaasta argumentoinnista täyttää jopa vihapuheen kriteerit (Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2023). Venäjän aloittama sota Ukrainassa ei myöskään ole vähentänyt vastakkainasettelua, päinvastoin. Esimerkiksi Suomen Punainen Risti otti jo keväällä 2022 sosiaalisen median kanavillaan kantaa sodan myötä lisääntyneeseen vihamieliseen käytökseen ja muistutti seuraajiaan: ”Ukrainan kriisi ei oikeuta vihapuhetta tai rasismia” (SPR 4.3.2022). Kannanotollaan Punainen Risti viittasi erityisesti Suomen venäjänkielisen väestön kohtaamaan hyljeksintään ja vihapuheeseen sekä tarkensi valtakunnallisella rasisminvastaisella viikolla: ”Mikään ei oikeuta vihapuhetta tai rasismia” (SPR 24.3.2022).

Vihapuhetta tutkitaan parhaillaan Valtioneuvoston Vihan verkot -hankkeessa, jossa tutkijat kartoittavat vihapuheen tuottajia ja levittäjiä sekä heidän motiivejaan, verkostojaan ja toimintamuotojaan (Valtioneuvoston kanslia 2021). Vihapuheen estämisen, johon koulusovittelullakin pyritään, voi nähdä yhtenä ihmisoikeus- ja demokratiakasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä, sillä lyhyesti määritellen ihmisoikeus- ja demokratiakasvatus tarkoittaa ihmisarvoa kunnioittavan elämäntavan opettamista ja oppimista (Opetushallitus 2023a). Toistemme kunnioittavaa kohtaamista tarvitsemme ja harjoittelemmme päivittäin; emme vain yhteiskunnallisessa keskustelussa, vaan myös arkisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Aina vihapuheeksi tulkittava viestintä ei ole tahallista, vaan vuorovaikutustaitojen puutetta. Tähän dialogitaitojen vajeeseen heräsi myös tulevaisuusorganisaatio Sitra, joka vuosina 2016–2018 kehitti laajojen verkostojensa avulla rakentavaan keskusteluun perustuvan Erätauko-toimintamallin. Menetelmän päämääränä on edistää rakentavampaa keskustelukulttuuria ja siten vähentää yhteiskunnan jakautumista. Täten se vahvistaa yhteiskuntarauhaa dialogin avulla. (Suomen Kulttuurirahasto 2019.) Toimintamallissa on havaittavissa selkeitä yhtäläisyyksiä restoratiivisten menetelmien kanssa. Uudenlaisen keskustelukulttuurin oppiminen on molempien toimintamallien tavoitteena. Varsinaiseen kiusaamiseen, syrjintään ja väkivaltaan tulee myös kiinnittää huomiota. ”Ei kaikelle väkivallalle” on Opetushallituksen uusi verkkosivusto, joka tarjoaa työkaluja kaikenlaisen häirinnän tunnistamiseen ja siihen puuttumiseen. (Opetushallitus 2023b.)

Rakentavan vuorovaikutuksen harjoittelulle näyttäisikin olevan nyky-yhteiskunnassa käyttöä. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) edellyttää sosiaalisten taitojen opettamista läpi perusopetusvuosien. Opetussuunnitelmassa sosiaaliset taidot, erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaidot, on kirjattu laaja-alaisiin oppimiskokonaisuuksiin, jotka läpäisevät kaikkea opetusta. (Opetushallitus 2014, 18–23.) Itse näen sovittelutoiminnan nivoutuvan neljään laaja-alaiseen oppimiskokonaisuuteen, jotka ovat 1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sekä 4) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. Opetussuunnitelman mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan läpäisyperiaatteella. Vuonna 2020 tunne- ja vuorovaikutustaitojen lisäämistä omaksi

oppiaineekseen kaikissa peruskouluissa vaadittiin kansalaisaloitteen tasolla (Kansalaisaloite 2020). Aloite ei tuolloin johtanut uuden lain valmisteluun, mutta joissakin kouluissa sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu on jo lisätty tuntikehykseen (Mansikka 2023).

Vaikka restoratiivisen sovittelun juuret ovat vahvasti restoratiivisen oikeuden maa-perässä (Gellin 2021, 40), kurkottaa sen oksisto laajasti eri tieteenalojen suuntiin. Tutkimuksessani keskityn kasvatustieteelliseen näkökulmaan, mutta tarkastelen sovitteluprosessia myös sosiaalipsykologian kannalta. Vuorovaikutustaitojen tutkimus puolestaan linkittyy ainakin puheviestintään ja sitä kautta humanistisiin tieteesiin. Lisäksi restoratiivista sovittelua voidaan lähestyä niin sosiologisesta, filosofisesta kuin rauhantutkimuksenkin suunnasta (Cremin, Sellman & McCluskey 2012, 421). Jos konfliktinratkaisutaidot nähdään osana sosiaalista hyvinvointia, voidaan tarkastelussa siirtyä jopa terveystieteen puolelle. Akateemisessa kontekstissa rauhantutkimus linkittyy yleensä yhteiskuntatieteesiin, globaalikasvatus puolestaan kasvatustieteesiin. Sovittelua voidaan lähestyä moni- ja poikkitieteellisesti erittäin monesta tulokulmasta, joista oikeustieteellinen tutkimus on toistaiseksi laajin. Esimerkiksi lasten ja nuorten sovittelukokemuksia rikossovittelusta on tutkittu osana laajempaa alle 15-vuotiaita koskevaa rikos- ja riita-asioiden tutkimusta (Eskelinen 2005). Monitieteellisyys tekeekin moniäänisen myös omasta tutkimuksestani.



## 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KESKEISET KÄSITTEET

---

### 2.1 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT SEKÄ NIIDEN OPPIMINEN

Sosiaalisia taitoja ja kykyä olla omana itsenään yhteydessä toisiin ihmisiin voidaan pitää ihmisyyden ydintaitoina. Kommunikaation ja vuorovaikutuksen osaaminen on taannut ihmislajin menestymisen vuosituhansien aikana. Koska maailma ympärillämme on jatkuvassa muutoksen tilassa, sosiaalisen syrjäytymisen ehkäiseminen ja rakentavan vuorovaikutuksen oppiminen ovat merkittävässä roolissa (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 137). Vuorovaikutus ja kulttuurinen osaaminen sisältää joukon moninaisia taitoja: kyvyn kuunnella toisia, ilmaista itseään, tunnistaa ja ymmärtää eri näkemyksiä sekä taidon reflektoida omia arvoja ja asenteita. Näillä taidoilla on suuri merkitys ihmisen hyvinvoinnille, toimintakyvylle ja identiteetille. (Määttä ym. 2017, 5.)

Tätä taustaa vasten ei ole ihme, että jo elonsa alkutaipaleella ihmislapsi hakee esimerkiksi jokelteleamalla vastausta viesteihinsä. Lapsen ensimmäisten elinvuosien tärkein kasvuympäristö ovatkin häntä ympäröivät ja hoivaavat aikuiset, jotka huolehtivat lapsen fyysisen hyvinvoinnin lisäksi myös hänen emotionaalisista perustarpeistaan kuten vuorovaikutuksesta. Näiden aikuisten avulla lapsi liittyy ihmis-yhteisöön ja oppii vähitellen tärkeitä itsesäätelytaitoja. (Mäkelä & Sajaniemi 2013, 37–42.) Kodin lisäksi merkittävä sosiaalisten taitojen oppimisen foorumi ovat erilaiset vertaisryhmät (Salmivalli 2005, 181).

Sosiaaliset taidot voidaan määritellä opituksi, sosiaalisesti hyväksyttäväksi käyttäytymiseksi eli taidoksi selviytyä sosiaalisista tilanteista. Ne kehittyvät lapselle kokemusten ja kasvatuksen kautta. Tätä kutsutaankin sosiokulttuuriseksi oppimiseksi. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18.) Sosiaaliset taidot luovat edellytyksiä myönteiseen vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa.

Nykyään sosiaalisten taitojen rinnalla käytetään käsitettä *sosioemotionaaliset taidot*. Sosioemotionaalisesti taitava ihminen kykenee tunnistamaan tunteita ja ymmärtämään sosiaalisia tilanteita (Poikkeus 2013, 87).

Vaikka sosioemotionaalisten taitojen tutkimus on viime vuosina saanut laajalti ansaitsemaansa huomiota, suomenkielisessä kasvatustieteen keskustelussa sosioemotionaaliseen oppimiseen puhutaan vaihtelevin käsittein. Tunnetaitoja sekä vuorovaikutukseen liittyvää oppimista käsitellään sanaparin eri osia kääntelemällä: *vuorovaikutus- ja tunnetaidot* tai *tunne- ja vuorovaikutustaidot*. Itse käytän jälkimmäistä muotoa sosioemotionaalisten taidoista puhuessani, sillä hyvät vuorovaikutustaidot pohjaavat usein vankkaan tunnetaito-osaamiseen.

Tunne- ja vuorovaikutustaidot voi luokitella ja jakaa monin eri tavoin. Oman jaotteluni pohjalla vaikuttaa Denhamin (2005) käyttämä määrittely, jossa tunnetaitoihin (engl. emotional competence skills) kuuluvat itsetuntemus (engl. self-awareness), itsesäätely (engl. self-management), sosiaalinen tietoisuus (engl. social awareness) ja sosiaalinen ongelmanratkaisu (engl. social problem solving). Vuorovaikutustaitoihin (engl. relational/prosocial skills) sisältyvät Denhamin jaottelussa yhteistyö, kuuntelu, vuorottelu ja avun etsiminen. (Denham 2005, 2.)

Tässä tutkielmassa käytän tunne- ja vuorovaikutustaitojen luokittelua, joka mielestäni täydentää Denhamin (2005) jakoa. Omassa jaottelussani tunnetaitoihin kuuluvat itsetuntemus (omien tunteiden ymmärtäminen) ja itsesäätely (omien tunteiden ja käyttäytymisen säätely). Vuorovaikutustaitoihin sisällytän ihmissuhdetaidot, sosiaalisen tietoisuuden ja sosiaalisen ongelmanratkaisun. Ihmissuhdetaitoihin kuuluvat tässä jaossa yhteistyö- ja ryhmätyötaitot, kuuntelu ja havainnointi sekä vuorottelu ja jakaminen. Sosiaalisen tietoisuuden sisältäessä omassa jaottelussani toisten tunteiden ymmärtämisen, myötätunnon ja empatian sekä toisista huolehtimisen. Sosiaaliseen ongelmanratkaisuun puolestaan luen neljä vuorovaikutustaitoa: neuvottelun, sovittelun ja riitojen ratkomisen, konfliktien hallinnan, avun pyytämisen, vastaanottamisen ja antamisen sekä anteeksipyyttämisen ja -antamisen.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen luokittelussa (kuvio 1) sovellan Denhamin ryhmitelystä (2005) lisäksi useita muita jaotteluita (mm. Kantola 2019, Ojanen 2014, Opetushallitus 2023c, Poikkeus 2013, Saarni 1999, TEKO 2010). Alla olevaa ryhmitystä hyödynnän myös tutkimusaineistoni analysoinnissa.

## Tunnetaidot

### ITSETUNTEMUS

#### Omien tunteiden ymmärtäminen

- Tiedostaminen ja tunnistaminen
- Nimeäminen, ns. tunnesanasto
- Pohja toisten tunteiden ymmärtämiselle

### ITSESÄÄTELY

#### Tunnesäätely

- Ikävistä tunteista irti päästäminen
- Impulssikontrollointi
- Tilanteenmukaisuus

#### Käyttäytymisen säätely

- Oman toiminnan ohjaus
- Oman mielipiteen ilmaiseminen rakentavasti
- Kyky erottaa sisäinen tunnekokemus ulkoisesta tunneilmasta

## Vuorovaikutustaidot

### IHMISUHDETAIDOT

#### Yhteistyö- ja ryhmätötaidot

- Tietoisuus ihmissuhteiden tunneviestinnästä

#### Kuuntelu ja havainnointi

#### Vuorottelu ja jakaminen

### SOSIAALINEN TIETOISUUS

#### Toisten tunteiden ymmärtäminen

- Kyky erottaa ja nimetä toisten tunteita

#### Myötätunto ja empatia

- Kyky empaattiseen osallisuuteen

#### Toisista huolehtiminen

### SOSIAALINEN ONGELMANRATKAISU

#### Neuvottelu, sovittelu, ristiriitojen ratkominen

- Eri näkökulmien huomioiminen
- Joustaminen, kompromissit
- Jämäkkyys

#### Konfliktien hallinta

- Tunne- ja asiapohjaisten konfliktien erot
- Yksilö- ja yhteisötaso

#### Avun pyytäminen, vastaanottaminen ja antaminen

#### Anteeksipyytäminen ja -antaminen

### Kuvio 1. Tunne- ja vuorovaikutustaidot tämän tutkielman kontekstissa

Tutkielmani tulosluvussa paneudun vielä tarkemmin analyysissä esille nousseisiin tunnetaitoihin kuten tunteiden nimeämiseen ja itsesäätelytaitoon sekä vuorovaikutustaidoista empatiaan ja kaveritaitoihin.

Läheiset ystävyysuhteet ovat erityisiä vertaissuhteita, jotka perustuvat vastavuoroisuudelle. Ystävyysuhteeseen kuuluu rinnalla kulkemista, toisen hyvinvoinnista huolehtimista, lojaaliutta ja uskollisuutta (Ojanen 2014, 124). Ystävyysuhteet opettavat osaltaan vuorovaikutustaitoja, joita lapsi tarvitsee myöhemmin, luodessaan uusia läheisiä suhteita. Sen sijaan vertaisryhmän tovereiden keskuudessa opitaan taitoja, joille on käyttöä erilaisissa ryhmätilanteissa kuten työelämässä ja

yhteiskunnassa laajemminkin. (Salmivalli 2005, 35–42.) Näitä kaikkia ihmissuhdetaitoja nimitetään arkisissa kasvatustilanteissa kaveritaidoiksi.

Kaveritaidoilla tarkoitan tässä tutkielmassani moninaisia vertaisryhmässä tarvittavia sosiaalisia taitoja, mutta myös ystäväysten kesken hioutuvaa vuorovaikutusosaamista. Opetushallituksen (2023c) mukaan kaveritaitoihin kuuluvat muun muassa kyky kuunnella toisia ja ilmaista itseään rakentavalla tavalla, kyky hyväksyä erilaiset näkökulmat ja samaistua toiseen, kyky ottaa muut huomioon, kyky sanoa ei sekä kyky pyytää ja antaa apua. Niihin kuuluvat myös ystävyys-suhteita ylläpitävät hyveet lojaalius ja luotettavuus. Oleellista on, että edellä mainittuja vuorovaikutustaitoja voi harjoitella. (Opetushallitus 2023c.)

## 2.2 SOSIAALISET KONFLIKTIT KOULUARJESSA

Sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät väistämättä ristiriidat. Niitä syntyy kaikissa kulttuureissa, suuremmissa ja pienemmissä yhteisöissä. Ne voidaan kuitenkin nähdä luontevana, jopa rikastuttavana osana sosiaalista elämää (Larsson 2012, 37–38). Ristiriidat tulisikin aina ratkoa niiden syntysijoilla. Parhaimmillaan sosiaalisten konfliktien käsittely lisää sekä yksilön että yhteisön selviytymiskykyä ja tuottaa osaamista, jota voidaan myöhemmin hyödyntää. (Isokorpi 2006, 183–184.) Jokainen ristiriita on periaatteessa mahdollista sopia, jos osapuolet niin tahtovat. Sovinnon aikaansaamiseksi on kuitenkin varattava aikaa ja tunteille tilaa, sillä sovinnollisuus vaatii henkisiä resursseja ja molempien osapuolten vastaantuloa, empatiaa. (Isokorpi 2006, 187.) Samaa mieltä sovinnon mahdollisuudesta on myös kuuluisin suomalainen sovittelija ja Nobelin rauhanpalkinnollakin palkittu presidentti Martti Ahtisaari: ”Rauhassa on kyse tahdosta. Kaikki konfliktit voidaan ratkaista.” (Ahtisaari 2008.)

Vertaissuhteet ja niihin liittyvät vuorovaikutustaidot ovat merkittävässä roolissa kouluhyvinvoinnista puhuttaessa. Esimerkiksi Alkuportaattutkimuksessa todettiin, että koulutaipaleen alkupuolella vertaisryhmän hyväksyntä ja ryhmään kiinnittyminen vaikuttavat positiivisesti oppilaan koulumotivaatioon ja oppimiseen. Sen sijaan

vertaisryhmässä tapahtuva torjutuksi tuleminen voi heikentää kouluinnostusta ja luokan toimintaan osallistumista. Torjutuilla lapsilla on täten muita oppilaita pienemmät mahdollisuudet hyödyntää vertaisoppimista. (Poikkeus ym. 2013, 116–117.)

Koulumaailmassa liiankin tavallista konfliktia, kiusaamista, voidaan lähestyä vuorovaikutushaasteiden näkökulmasta. Kaikki koulussa tapahtuvat kiistatilanteet eivät ole kiusaamista, sillä kouluarkeen mahtuu paljon tasavahvojen oppilaiden välistä nahistelua ja kinaa (mm. Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2023). Kiusaaminen määritellään yleensä prosessiksi, jossa henkilö kokee joutuvansa toisen henkilön, ryhmän tai yhteisön toimesta toistuvan ja järjestelmällisen loukkaamisen kohteeksi. Loukkaaminen tai aggressiivinen käyttäytyminen on tuolloin pitkäkestoista ja säännöllistä. (Rainivaara & Korhonen 2006, 8–10.) Kiusaamista vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta lähestyneet tutkijat ovat nostaneet esiin huomion siitä, että kiusaamissuhteen molemmat osapuolet vaikuttavat tahoillaan tilanteen kehittymiseen (Raininen & Korhonen 2006, 14). Vaikka kiusaaminen sinänsä on vuorovaikutuksellinen ilmiö, on lähes mahdotonta selvittää, tuottavatko kiusaamissuhteen osapuolet ongelman vastavuoroisesti (Raininen & Korhonen 2006, 33).

Tutkielmassani sivuan koulukiusaamista kärjistyneenä kouluyhteisöä koskevana konfliktina. Tyypillisesti aikuisjohtoiseen sovitteluun päätyvät kiistatilanteet ovat niitä, joihin esimerkiksi vertaissovittelulla on jo yritetty pureutua, mutta riita ei syystä tai toisesta ole ratkennut tai se on uusiutunut (Suomen sovittelufoorumi 2022, 4). Ideaalitapauksessa konfliktia ratkottaisiin aikuisjohtoisen sovittelun voimin jo ennen kuin eripura kasvaa kiusaamiseksi. Restoratiivisessa sovittelussa konfliktia ei määritellä ulkopuolelta (Suomen sovittelufoorumi 2020, 4), ketään ei syytellä (Suomen sovittelufoorumi 2022, 32), eikä konfliktissa etsitä kiusaajia ja kiusattuja (Gellin 2019, 4; 59). Tutkielmassani käytän tarkoituksella käsitteitä konflikti, ristiriita, kiista, eripura ja niin edelleen. Myös arkisessa kielenkäytössä vältän käyttämästä termejä kiusaaminen ja väkivalta, jos puhutaan jokapäiväisistä erimielisyyksistä. Käyttämällä muita käsitteitä keskusteluun luodaan ratkaisukeskeinen ote (Kiilakoski 2009, 13) ja korostetaan tilanteiden vuorovaikutteisuutta. Tarkoitus ei ole kieltää konfliktien olemassaoloa, vaan opetella hallitsemaan niitä (Kiilakoski 2009, 13). Sosioemotionaalisia taitoja voidaan harjoitella myös konfliktitilanteissa.

## 2.3 RESTORATIIVINEN SOVITTELU

Sovittelua on kutsuttu moderniksi kansalaistaidoksi ja jopa kansanliikkeeksi, sillä restoratiivisen sovittelun lähtökohtana on palauttaa ihmisille oikeus ratkoa omia sosiaalisia konfliktejaan (Poikela 2011, 8–9). Suomen sovittelufoorumi määrittelee sovittelun kotisivuillaan seuraavasti:

*“Sovittelu on vapaaehtoinen konfliktinhallintamenetelmä, jossa puolueeton ulkopuolinen henkilö, sovittelija, auttaa riidan osapuolia erityisen sovittelumenettelyn avulla löytämään molempia osapuolia tyydyttävän ratkaisun. - - Sovittelu on tulevaisuuteen suuntautuvaa sosiaalista toimintaa, jolla aktiivisesti etsitään pysyviä myönteisiä ratkaisuja. Sovittelu on oppimisprosessi.”* (Suomen sovittelufoorumi 2023.)

Suomen sovittelufoorumi toteaa sovittelun ja restoratiivisen oikeuden levittäytyneen maailmanlaajuisesti yhteiskunnan eri sektoreille. Restoratiivisessa lähestymistavassa korostetaan kohtaamista, keskustelua ja osallisuutta. Siinä huomioidaan osapuolten tunteet ja tarpeet sekä pyritään kohtaamaan konfliktin osapuolet oman tilanteensa aktiivisina asiantuntijoina. (Suomen sovittelufoorumi 2023.)

Kaikki sovittelu ei suinkaan pohjaudu korjaaville, restoratiivisille käytänteille. Erilaiset sovittelutavat voidaan luokitella esimerkiksi terapeuttilaiseen, evaluatiiviseen ja fasilitatiiviseen sovitteluun. Terapeuttilaisen sovittelun päämääränä on tunnistaa konfliktin psykologisia taustoja ja vaikuttaa sovintoon sitä kautta. Evaluatiivinen eli arvioiva sovittelu puolestaan arvioi osapuolten juridisia oikeuksia ja asemaa määrittäessä syyllistä tai väärintekijää sekä sopivaa rangaistusta esimerkiksi kaupallisiin ristiriitoihin liittyvissä tilanteissa. Fasilitatiivisessa eli auttavassa sovittelumenettelyssä osapuolten välille pyritään luomaan keskusteluyhteys, saamaan esille osapuolten todelliset pyrkimykset ja löytämään niistä yhteisymmärrys. (Pehrman & Poikela 2015, 128–129.)

Restoratiivinen sovittelu käyttää fasilitatiivisia menetelmiä. Tämä ilmenee sovittelijana toimivan henkilön toimintatavoissa: sovittelija pyrkii puolueettomuuteen ja neutraaliuteen. Fasilitatiivisen sovittelun pyrkimyksenä on kuulla ja kuunnella kaikkia osapuolia sekä löytää yhteisymmärrys. (Pehrman & Poikela 2015, 128–129.)

Hän auttaa osapuolia ymmärtämään toisiaan vastakkainasettelun sijaan (Larsson 2012, 21). Sovittelija on tasapuolinen ja neutraali sovun edesauttaja, jonka tehtävänä on tukea osapuolia ongelmanratkaisussa sekä antaa tilaa heidän omille näkemyksilleen ja tunteuksilleen. (Pehrman & Poikela 2015, 128–129). Sovittelijan onkin oltava empaattinen konfliktin osapuolia kohtaan ja luotava sovittelutilanteeseen luottamuksellinen ilmapiiri (Bonafé-Schmitt 2012, 55–56).

Käytännön tasolla sovittelija, yleensä sovittelutilanteen kolmas osapuoli, ei voi koskaan olla täysin neutraali. Tämä johtuu muun muassa siitä, että soviteltavan konfliktin taustalla ovat vain harvoin silkat faktoihin perustuvat tosiasiat. (Rothman 2014, 441.) Tulehtuneessa tilanteessa kokenutkin sovittelija saattaa suhtautua konfliktiin tai sen osapuoliin subjektiivisesta tunteestaan käsin (Turkka & Saarholm 2021, 104). Jos sovittelija kuitenkin tiedostaa ja hyväksyy oman asemansa sovitteluun vaikuttavana osapuolena, pystyy hän edistämään sovitteluprosessia. Hänen refleksiivisen toimintansa avulla ristiriidan osapuolet voivat saada monipuolisemman ymmärryksen konfliktistaan sekä toisen osapuolen tarpeista, arvoista ja identiteetistä. Ihannetapauksessa riidan osapuolet oppivat sovittelijan avulla enemmän niin toisistaan kuin itsestäänkin ja onnistuvat kääntämään konfliktinsa yhteistoiminnallisen oppimisen ja rakentavan muutoksen prosessiksi. (Rothman 2014, 451.)

Koulu- ja työsovittelu asettuu suomalaiseen yhteiskuntaan muun sovittelutoiminnan joukkoon. Suomen sovittelufoorumin mukaan sovittelutoiminta jakautuu varhaiskasvatus- ja opetuskentällä tapahtuvaan sovitteluun, naapuruussovitteluun, perheasioiden sovitteluun, työyhteisösovitteluun, katusovitteluun, rikos- ja riita-asioiden sovitteluun, tuomioistuinsovitteluun, Suomen Asianajajaliiton tarjoamaan sovitteluun, ympäristöasioiden sovitteluun, rakennusriitojen sovitteluun ja kansainväliseen sovitteluun (Suomen sovittelufoorumi 2023). Toisin sanoen koulutetut sovittelijat työskentelevät yksilöiden sekä yhteiskunnan erilaisten yhteisöjen ja organisaatioiden parissa. Pyrkimys on sekä poistaa että vähentää erilaisia konflikteja ja sotia. Ristiriitojen ratkaiseminen edellyttää psykososiaalisten, kulttuuristen ja taloudellisten näkökulmien huomioimista. (Poikela 2010a, 14–15.) Sovittelutaidon voidaan nähdä omalta osaltaan vahvistavan yhteiskuntamme konfliktinhallintaa ja jopa sosiaalista pääomaa (Suomen sovittelufoorumi 2023).

Kansainvälisellä tasolla sovittelutoiminta tukee maailmanlaajuista ideaalia rauhan rakentamisesta. Varsinaisten rauhanneuvottelujen lisäksi sovitteluosaamisella on käyttöä kokonaisvaltaisessa kriisinhallinnassa kuten kriisien ennaltaehkäisyssä ja yhteiskunnan vakiinnuttamisessa. (Liesinen 2010, 217.) Kansainvälisestä sovittelusta käytettävät käsitteet ovat englanniksi yleensä *international arbitration* tai *international reconciliation*, mutta myös termiä *international mediation* näkee käytettävän. Jälkimmäinen korostaa sovittelutoiminnan merkitystä erityisesti rauhaa välittävänä elementtinä. (Liesinen 2010, 199–200.)

Vaikka itse tarkastelen sovitteluprosessia yksilön kokemuksen ja oppimisen tasolla, voi sovittelua lähestyä myös yhteisön hyvinvoinnin näkökulmasta. Kantola (2019) avaa artikkelissaan työyhteisösovittelussa saavutettavaa oppimista. Koska sovittelutilanne perustuu yhteistoiminnallisuuteen ja vuorovaikutukseen, kehittää se ensisijaisesti ihmissuhdetaitoja. Yksilötasolla työyhteisösovittelussa opitaan kommunikointitaitojen lisäksi kognitiivisia ja emotionaalisia taitoja. Yhteisön tasolla sovittelu parantaa vuorovaikutusta, haastaviin asioihin puuttumista ja niiden käsittelyä. (Kantola 2019, 308–309.)

Organisaation tasolla työyhteisösovittelu voi puolestaan tuoda esiin johtamisen epäkohtia, mutta myös kehittää konflikteja ehkäisevää toimintakulttuuria sekä luoda konfliktiposiitivista asennoitumista (Kantola 2019, 308–309). Organisaation näkökulmasta dialogisuus kehittyy lisääntyneen empatian, tunneällyn kumuloitumisen ja psykologisen läheisyydentunteen myötä (Lappalainen 2017, 47). Tässä yhteydessä empatialla ei tarkoiteta niin sanottua emotionaalista empatiaa; riittää, että eripurana osapuolet tavoittavat edes osittain toistensa samankaltaisuuden ja näkökulmat (Rothman 2014, 450). Myös Denham (2005) kuvaa tarvittavia tunnetaitoja omien ja toisen tunteiden ymmärtämisen, ei välttämättä kokemisen kautta (Denham 2005). Myötäelävä ymmärtäminen voi edesauttaa omaa tunnesäätelyä ja johtaa käyttäytymisen säätelyyn, joka puolestaan ylläpitää mahdollista sovintoa.



## 2.4 KOULUSOVITTELUN PERIAATTEET JA ETENEMINEN

Restoratiivisen sovittelun käsite pohjaa restoratiivisen oikeuden teoriaan. Restoratiivisessa ajattelutavassa arjen konfliktit nähdään sosioemotionaalisten taitojen oppimistilanteina. Korjaavan ja eheyttävän oikeuden teoriaan pohjaavat käytännöt, esimerkiksi sovittelu, nojaavat syyllisten ja rankaisujen etsimisen sijaan yhteiseen vastuunottoon sekä kiistan kaikkien osapuolten kuulemiseen ja osallistamiseen. (Gellin 2021a, 40.) Merkittäviä sovitteluun liittyviä arvoja ovat kohtaaminen ja kuuntelu (Turkka & Saarholm 2021, 121). Kouluympäristöön sovittelumenettelyä on kehitetty jo 1990-luvun loppupuolella, sillä väkivaltainen käyttäytyminen ja koulun kurinpitotoimenpiteet ovat puhututtaneet kansainvälisesti jo tuolloin (Kane ym. 2007, 23). Olennaista restoratiivisessa sovitteluprosessissa on, että ihmissuhteita rikkova teko, kuten loukkaaminen ja kiusaaminen, tulee tuomita, mutta lasta tai nuorta ei (Gellin 2021a, 44).

Ranskalaisen Bonafé-Schmittin (2012) mukaan sovittelun tavoitteena ei ole vain vastata koulujen kurinpidollisiin ongelmiin kuten väkivaltaan, ilkivaltaan ja poissaoloihin. Sovittelu on muun muassa vaihtoehto niin sanotuille perinteisille kurinpitotoimenpiteille. Se perustuu luottamukselle, yhteisymmärryksen etsimiselle ja kompromisseille. Koulujen sovittelutoiminnan pohjalla on malli, jossa neuvottelu- ja viestintätekniikoita käyttäen pyritään yhteisymmärryksen lisäksi edistämään myös konfliktinhallinta-, kommunikointi- ja päättelytaitoja. Täten sovittelu kehittää monipuolisesti sosiaalisia taitoja, jotka Bonafé-Schmitt nimeää olennaisiksi kansalais-taidoiksi. (Bonafé-Schmitt 2012, 55–56.)

Myös Pehrman (2011) määrittelee restoratiivisen sovittelun muutos- ja oppimisprosessiksi. Hän toteaa, että sovittelussa osapuolet osallistuvat itse konfliktin ratkaisuun, synnyttävät sopimuksen ja kantavat vastuun konfliktin seurauksista. Lisäksi ristiriidan osapuolten arvo ja asema pyritään palauttamaan sovitteluprosessin myötä. (Pehrman 2011, 23.) Restoratiivisuus oikeuttaa konfliktin osapuolina olleita henkilöitä säilyttämään osallisuuden ja omistajuuden omassa ristiriitatilanteessaan. Asian omistajuus antaa sen osapuolille voimavaroja kohdata vastaavia haasteita tulevaisuudessa. (Pehrman & Poikela 2015, 128.) Omistajuuden säilyminen konfliktin osapuolilla vastaa vahvasti yksilön psykososiaalisiin perustarpeisiin:

yhteenkuuluvuuteen, pätevyyteen eli kompetenssiin sekä itsemääräämiseen eli autonomiaan (Ryan & Deci 2017, 3). Näiden tarpeiden tyydyttäminen lisää ihmisen hyvinvointia ja motivaatiota (Näyhä 2020, 63) eli vaikuttaa vahvasti yksilön psykososiaaliseen hyvinvointiin.

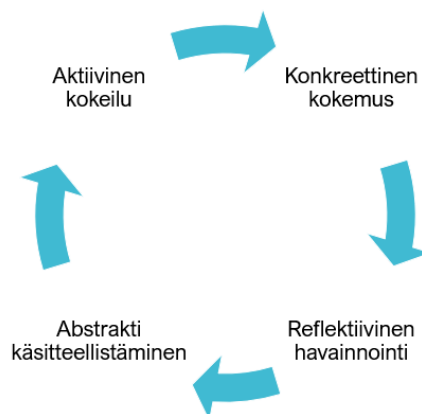
Restoratiivisessa sovittelussa konflikti nähdään kahden tai useamman henkilön välisenä vuorovaikutushaasteena. Koulusovittelu jakautuu vertaissovitteluun ja aikuisjohtoiseen sovitteluun. Vertaissovittelussa ratkotaan perinteisesti oppilaiden välisiä nimittelyyn, ikävään kommentointiin, etuiluun, tönimiseen, välituntitappeluihin, ryhmän ulkopuolelle jättämiseen ja toisen tavaroihin kajoamiseen liittyviä ristiriitoja. (Suomen sovittelufoorumi 2020, 3–5.) Aikuisjohtoista sovittelua käytetään tilanteissa, joissa konfliktin osapuolina voivat olla oppilaat tai vaihtoehtoisesti oppilas ja koulun henkilökunnan jäsen (Suomen sovittelufoorumi 2022, 4.) Aikuisjohtoisen sovittelun kohteena voi olla muun muassa pitkään jatkunut eripura tai häiriökäyttäytyminen, sääntöjen rikkominen, korvausvelvollisuuteen johtava ilkeä tai koulun henkilökuntaan kuuluvan aikuisen ja oppilaan välinen väärinymmärrys tai ristiriita. Toisinaan sovittelutilanteessa saattavat olla läsnä myös oppilaan huoltajat ja rehtori. (Suomen sovittelufoorumi 2020, 3–5.)

Aikuisjohtoinen koulusovittelu alkaa aina konfliktin molempien tai kaikkien osapuolten kuulemisella. Tämä voi tapahtua erillisissä ennakkotapaamisissa (Turkka & Saarholm 2021, 119) tai vasta varsinaisessa sovittelutilanteessa. Koulusovittelu on yleensä viisivaiheinen prosessi, jonka tavoitteena on päästä yhteiseen, allekirjoitettuun sopimukseen (mm. Hopkins 2004, 95–104). Sovittelutapaamisen alussa sovittelija tai sovittelijat kertovat sovittelun pelisäännöt ja etenemisen. Heidän tehtävänsä on huolehtia siitä, että kaikkien havainnot, tulkinnat, ajatukset ja tunteet ja tulevat kuulluiksi. (Turkka & Saarholm 2021, 119–120.) Sovittelutapaamisen loppupuolella konfliktin osapuolet saavat vielä mahdollisuuden omien tarpeidensa, toiveidensa ja pyyntöjensä kertomiseen (Turkka & Saarholm 2021, 121). Lopuksi konfliktin osapuolet laativat sovittelijoiden avulla sopimuksen ja sopivat seuranta-tapaamisesta (Turkka & Saarholm 2021, 119). Sovitteluprosessin läpikäyminen ei poissulje kouluyhteisön muita mahdollisia tuen ja puuttumisen menetelmiä (Suomen sovittelufoorumi 2022, 4).

## 2.5 SOVITTELU KOKEMUKSELLISENA OPPIMISPROSESSINA

Tutkielmassani lähestyn sovittelua kokemuksellisena ja reflektiivisenä oppimisprosessina. Kokemuksellisen oppimisen mallin pohjalla vaikuttavat muun muassa Deweyn (1859–1952), Lewinin (1890–1947) ja Piaget'n (1896–1980) kehitys- ja kasvatusteoriat (Kolb 1984, 17). Näistä kolmesta Dewey lienee eniten muokannut seuraajansa David A. Kolbin käsitystä kokemuksellisesta oppimisesta. Deweyn mukaan oppiminen on sosiaalinen prosessi, johon liittyy olennaisesti reflektiivinen oman toiminnan tarkastelu. Teoreettinen ja käytännöllinen kytkeytyvät Deweyn mukaan oppimisessa vahvasti toisiinsa. (Kauppila 2007, 76–77.)

Kolbin kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on jatkuva syklinen tapahtumasarja, joka perustuu aktiiviseen oman toiminnan tarkasteluun (Kolb 1984, 40–42). Omakohtaisten kokemusten myötä ihmisen käsitykset voivat muuttua ja laajeta. Oppiminen on kokonaisvaltaista sopeutumista maailmaan ja keskeisintä oppimisprosessissa on reflektiivinen pohdiskelu. (Kupias 2001, 16–18.) Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä huomioi kokemusten lisäksi tunteet, ajatukset ja ympäristön. Se jakautuu neljään osaan, jotka seuraavat toisiaan, syventävät oppimiskokemusta syklisesti ja painottavat oppimisprosessin eri vaihteita (Kolb 1984, 42; 141). Kolbin mukaan oppiminen koostuu omakohtaisesta kokemuksesta, kokemuksen reflektoinnista, sen käsitteellistämistä ja aktiivisesta, kokeilevasta toiminnasta (ks. kuvio 2). Kokonaisvaltaisuuden huomioivassa kokemuksellisen oppimisen prosessissa korostuvat oppijoiden itsetuntemuksen lisääntyminen sekä persoonallinen ja sosiaalinen kasvu. (Kupias 2001, 16–18.)



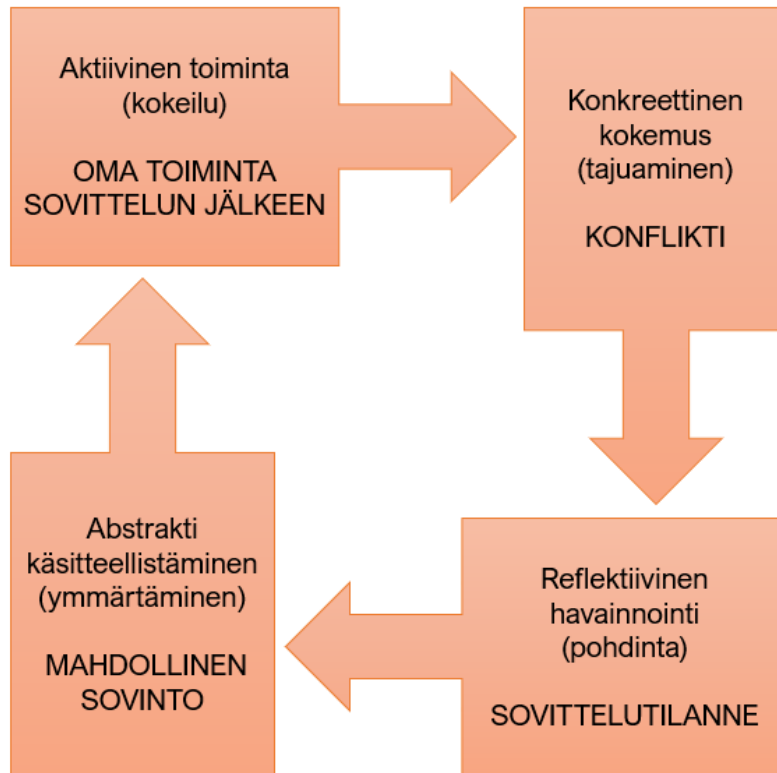
**Kuvio 2.** Kokemuksellisen oppimisen kehä Kolbin (1984) mukaan

Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä on käyttökelpoinen analysoitaessa myös sovitteluprosessin etenemistä. Poikela (2005; 2010) on omassa kokemuksellisen ja reflektiivisen oppimisen mallissaan kehittänyt Kolbin oppimisteoriaa eteenpäin ja liittänyt reflektion osaksi kaikkia oppimisvaiheita (Poikela 2005, 24–25). Reflektiolla tarkoitan tässä sovittelukontekstissa erityisesti oman toiminnan kriittistä tarkastelua ja omien ennako-oletusten uudelleenarviointia (Mezirow 1996a, 8).

Reflektion merkitystä korostaessaan Poikela seuraa Mezirowin (1996b) jalanjälkiä. Mezirowin mukaan reflektion avulla on mahdollista oikaista ja täydentää aiemmin syntyneitä uskomuksia sekä luoda kokonaan uusia tulkintoja vakiintuneista käsityksistä. *Kriittisellä reflektiolla* hän tarkoittaa omiin ennako-oletuksiimme ja jopa arvoihimme kohdistuvaa uudelleenarviointia. (Mezirow 1996b, 17–24.) Reflektiivistä, uudistavaa ja oivaltavaa oppimista voidaan hyvin hyödyntää kommunikatiivisen oppimisen alueella (Mezirow 1996b, 35), jota sovittelukin edustaa.

Poikelan kokemuksellisen ja reflektiivisen oppimisen malli luo pohjan myös oman tutkimukseni oppimiskäsitykselle. Olen täydentänyt kokemuksellisen ja reflektiivisen oppimisen kehää sovittelutapahtuman etenemiseen liittyvillä käsitteillä, jotta mallin yhteys sovitteluun oppimisprosessina selkiytyisi (ks. kuvio 3). Samaan täydennykseen on päätyneet myös Poikela avatessaan sovitteluprosessia omalla restoratiivisen oppimisen ja ohjaamisen mallillaan (Poikela 2010b, 241).

Kokemuksellisessa oppimisessa omakohtainen, konkreettinen kokemus on hyvin oleellinen osa oppimista, vaikkakaan se yksin ei vielä takaa uuden omaksumista (Poikela 2005, 21). Omassa tutkimusviitekehäyksessäni tämä kokemus on konflikti, jonka olemassaolon konfliktin osapuoli ymmärtää (kuvio 3, oikea yläkulma). Konfliktikokemusta pohditaan eli reflektoidaan sovittelutilanteessa oman tarinan ja toisen osapuolen kertomuksen pohjalta (kuvio 3, oikea alakulma). Reflektion myötä oman kokemuksen konfliktista voi käsitteellistää tarpeiksi, toiveiksi ja pyynnöiksi (Turkka & Saarholm 2021, 121), jotka vaikuttavat solmittavan sopimuksen pohjalla (kuvio 3, vasen alakulma). Sovittelun jälkeen sopimusta ja konfliktista seurannutta oppimista eli oman toiminnan muutosta koetellaan aktiivisesti käytännössä (kuvio 3, vasen yläkulma).



**Kuvio 3.** Poikelan (2005) kokemuksellisen ja reflektiivisen oppimisen kehä (vrt. Kolb 1984) sovellettuna sovittelutoiminnassa tapahtuvaan oppimiseen

Poikela (2010b) selittää samoja oppimisprosessin osioita seuraavasti. Sovittelun alkaessa ja ulkopuolisen sovittelijan aloittaessa työnsä tärkeintä on tapahtuneen konfliktin selkiyttäminen. Toinen vaihe, varsinainen sovittelu, syventää ymmärrystä tapahtuneesta: uudet näkökulmat avaavat mahdollisuuksia ristiriidan ratkaisemiseen. Kolmannessa vaiheessa konfliktin osapuolet hyväksyvät sovintoehdotuksen, jonka toimivuuden ratkaisee käytäntö. Oppimisprosessin neljäs vaihe on uuden toimintatavan vakiinnuttaminen. Siinä oppiminen ulottuu parhaassa tapauksessa syväoppimisen, reflektiivisen ja uudistavan oppimisen tasolle. (Poikela 2010b, 240–242.) Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti kokemuksellisen ja reflektiivisen oppimisen kehän keskivaiheiden eli reflektiivisen havainnoinnin ja abstraktin käsitteellistämisen tarkasteluun: mitä sovittelutilanteessa tapahtuu ja mitä mahdollinen sovinto edellyttää.

## 2.6 SOVITTELUTOIMINTA OSANA OPETUSSUUNNITELMAA

Perinteisesti koulun ja koulutuksen tehtävänä on pidetty erilaisten tietojen ja taitojen eteenpäin siirtämistä. Jo vuosikymmenet on kuitenkin puhuttu tunneälystä (engl. emotional intelligence) (mm. Goleman 1997), tunnetaidoista (engl. emotional competence) (mm. Saarni 1999) ja sydämen sivistyksestä (Ojanen & Jantunen 2011). Kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteita asetettaessa on huomioitava muutakin kuin akateeminen osaaminen; koulutuksen tulee pyrkiä akateemisten taitojen lisäksi optimismiin, itsearvostukseen ja sosiaalisten taitojen välittämiseen (Pajares 2001, 543–544). Koulutuksen tulee siis opettaa taitoja, jotka tähtäävät yksilön hyvinvoinnin lisääntymiseen akateemista kyvykkyyttä laajemmin (Seligman 2011). Lisäksi kouluhyvinvoinnin keskiössä on koulun positiivinen toimintakulttuuri: toimivat ihmissuhteet ja kaverien merkitys (Leskisenoja 2016, 193).

Näihin lasten ja nuorten hyvinvointia edistäviin seikkoihin nojaa osittain myös nykyinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetus- ja kulttuuriministeriö määrittelee esi- ja perusopetuksen arvoperustan seuraavasti:

*“Opetussuunnitelmien perusteissa lähtökohtana on lapsen ja nuoren edun ensisijaisuus, elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitus sekä ihmisarvon loukkaamattomuus. Jokainen lapsi ja nuori on ainutlaatuinen ja arvokas sellaisena kuin hän on. - - Opetuksen ja kasvatuksen tulee tukea lasta ja nuorta kasvamaan ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä ristiriitoja eettisesti, myötätuntoisesti ja rohkeasti. Arvoperusta tulee näkyä eri yksiköiden toimintakulttuurissa.”* (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

Perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista. Lisäksi opetus- ja kasvatustehtävän päämääränä on tukea oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä. Sen tulee edistää osallisuutta ja kestäväää elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Lisäksi perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Tällöin kartutetaan oppilaiden sosiaalista pääomaa, joka koostuu ihmisten välisistä

yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Yhdessä ne edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. (Opetushallitus 2014, 16.)

Perusopetuksen keskeisenä tavoitteena on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan luoda perusta oppilaan laajan yleissivistyksen muodostumiselle sekä maailmankuvan avartumiselle. Tiedonalakohtaisen osaamisen lisäksi tulee myös tavoitella oppiainerajat ylittävää osaamista. Tähän perustuvat opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut tavoitteet oppiaineita yhdistäville laaja-alaisille osaamisalueille. (Opetushallitus 2014, 16.)

Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa kykyä käyttää tietoja ja taitoja erilaisissa tilanteissa. Se koostuu tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista sekä tahdosta. (Opetushallitus 2014, 20.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia on seitsemän: 1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) monilukutaito, 5) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6) työelämätaidot ja yrittäjyys sekä 7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. (Opetushallitus 2014, 20–24).

Restoratiivisen koulusovittelun näen linkittyvän vahvasti neljään laaja-alaiseen teemaan. Oppimiskokonaisuudessa *Ajattelu ja oppimaan oppiminen* painotetaan vuorovaikutuksen merkitystä. Oppilaita ohjataan pohtimaan asioita eri näkökulmista ja tarkastelemaan ajattelutapojaan. Heitä innostetaan kuuntelemaan toisten näkökulmia sekä rohkaistaan rakentamaan uutta tietoa ja näkemystä. Oppimiskokonaisuuden tavoitteissa kerrotaan, että oppilaille tulee olla mahdollisuus analysoida asioita kriittisesti eri näkökulmista. Lisäksi oppilaita ohjataan näkemään vaihtoehtoja ja yhdistelemään näkökulmia ennakkoluulottomasti. (Opetushallitus 2014, 18.)

*Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* -kokonaisuus painottaa oppilaiden elävän kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa maailmassa. Tällaisessa maailmassa toimiminen edellyttää opetussuunnitelman perusteiden mukaan ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja sekä keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään. Oppilaita kasvatetaan arvostavan kohtaamisen kulttuuriin sekä noudattamaan hyviä tapoja. Koulutyöhön sisällytetään runsaasti tilaisuuksia

harjaantua esittämään mielipiteensä rakentavasti ja toimimaan eettisesti. Lisäksi oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista. (Opetushallitus 2014, 19.)

Oppimiskokonaisuudessa *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* todetaan, että koulu yhteisön tehtävänä on ohjata oppilaita ymmärtämään jokaisen yksilön vaikuttavan toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsestä ja toisista, harjoittelemaan oman elämän ja arjen kannalta tärkeitä taitoja sekä lisäämään ympäristönsä hyvinvointia. (Opetushallitus 2014, 20.) *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen* -osaamiskokonaisuudessa puolestaan painotetaan oppilaiden osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Heitä ohjataan ilmaisemaan näkemysensä rakentavasti ja työskentelemään yhdessä. Opetussuunnitelman mukaan he saavat tilaisuuksia harjoitella neuvottelemista, sovittelemista ja ristiriitojen ratkaisemista sekä asioiden kriittistä tarkastelua. (Opetushallitus 2014, 22–23.)

Ristiriitojen käsitteleminen on täten osa kouluarkea opetussuunnitelman arvope- rustasta ja laaja-alaisista oppimistavoitteista lähtien.

## **2.7 RESTORATIIVISTEN MENETELMIEN KRITIIKKI**

Joidenkin tutkimusten mukaan sovittelutoiminta ei näyttäyty ainoastaan positiivisessa valossa. Sovittelu on vaativa sosiaalinen prosessi, joka edellyttää sen osapuolilta sitoutumista ja aktiivisuutta. Yksi tutkituimmista kritiikin kohteista on sovittelutilanteissa käytettävä valta. (Kantola 2019, 306.) Erityisesti tämä tulisi huomioida koulusovittelussa, kun konfliktin osapuolet voivat olla eri-ikäisiä ja kommunikointitaidoiltaan eritasoisia. Myös aikuisen sovittelijan on tiedostettava asemansa, ettei vallan väärinkäyttöä pääse tapahtumaan. Kane tutkijakumppaneineen (2007) nostaa tarkasteluun häpeän tunteen, joka sovittelutilanteessa saattaa herätä. Sovittelussa häpeä nähdään keskeisenä tekijänä ei-toivotun käyttäytymisen karsimisessa ja osapuolten välisen empatian lisäämisessä. Olennaista onkin tiedostaa, mitä heränneen tunteen kanssa tulisi tehdä, jotta sovittelu johtaisi toivottuun lopputulokseen. (Kane ym. 2007, 21.)



Kansainvälisesti myös yhdenvertaisuusongelmat on tuotu koulusovittelua tutkittaessa esiin. Teksasilaisessa sovittelututkimuksessa Lustick nostaa niin sanotusti pöydälle oppilaiden rodullisen eriarvoisuuden. Osa teksasilaisista kouluista, joiden toimintaperiaatteisiin restoratiivisuus kuuluu, syyllistyivät kohdistamaan niin sanotuja restoratiivisia toimenpiteitä erityisesti värillisiin oppilaisiinsa. Vaikka tarkoitus oli vähentää rodullista ja muuta sosiaalista epäsuhtaisuutta, restoratiivisista käytännöistä tuli keino vahvistaa ja toistaa eriarvoisuutta. (Lustick 2021, 1291.) Lustick toteaa, että restoratiivisia menetelmiä kyllä voidaan käyttää vähentämään rakenteellista rasismia ja ennakkoluuloja. Sen sijaan, että puututaan epätoivottuun käytökseen ja konflikteihin, rakentavat keinot tulisi kohdistaa konfliktien ennaltaehkäisyyn. Tähän tarvitaan koulun henkilökunnan heräämistä eriarvoistaviin toimintatapoihin. (Lustick 2021, 1292.)

Samansuuntaista eriarvoista kohtelua tapahtunee myös Suomen kouluissa. Henkilökohtainen kokemukseni on, että usein samat oppilaat ratkovat erimielisyyksiään sovittelussa. Vaikka oppimista varmasti tapahtuu, se ei välttämättä tapahdu kerralla, ja vaikka sovitteluun ryhtyminen on vapaaehtoista, saattavat lapset ja nuoret kokea sen myös rangaistuksena. Sovittelutilanteisiin päätyvien oppilaiden voidaan nähdä saavan enemmän harjoitusta konfliktinratkaisutaidoissa kuin heidän ikätoverinsa saavat. Kritiikkiä koulusovittelua kohtaan onkin esitetty myös siitä syystä, ettei sovittelumenettely tavoita kaikkia oppilaita.

On myös konfliktitilanteita, joihin sovittelu ei sovi. Joskus konflikti on on ehtinyt edetä niin pitkälle, että sovittelu ei enää toimi. Jotta konfliktin osapuoli pystyy osallistumaan sovitteluun, on hänellä oltava voimavaroja kertoa oma tarinansa ja kuunnella toisen osapuolen näkemys asiasta. Molemmilla osapuolilla on oltava neutraali tai luottamuksellinen suhde sovittelijaan tai sovittelijoihin. (Turkka & Saarholm 2021, 125–129.) Tämä seikka nousee esiin omassa aineistossani: osa konfliktin osapuolina olleista oppilaista ei luottanut sovittelua hoitaneeseen aikuiseen. Toisinaan yksi tai useampi konfliktin osapuolista ei omien synnynnäisten ominaisuuksiensa ja erityistarpeidensa takia kykene osallistumaan sovitteluun. Esimerkiksi autismin kirjon tai kehityksellisen kielihäiriön eriasteiset piirteet voivat haastaa sovittelutoimintaan osallistumista (Turkka & Saarholm 2021, 39).

### 3 AIEMPI EMPIIRINEN TUTKIMUS

---

Restoratiivista sovittelua koskevaa teoreettista tutkimusta on tehty varsin paljon niin maailmalla kuin Suomessakin. Sen sijaan empiiristä tutkimusta sovittelusta on vain jonkin verran ja konfliktin osapuolten kokemukset huomioon ottavaa tutkimusta niukasti.

Suomessa tehdyissä kyselytutkimuksissa on keskitytty lähinnä aikuisilta sovittelijoilta kerättyyn tietoon. Merkittävin kyselytiedonkerääjä on Suomen sovittelufoorumi, joka myös järjestää restoratiivista sovittelukoulutusta kasvatus- ja opetus-alalla valtakunnallisesti. Suomen sovittelufoorumi on tuottanut vuodesta 2006 lähtien tilastotietoa Suomessa tapahtuvasta koulusovittelutoiminnasta. Vuodesta 2017 lähtien tilastoinnin piiriin on otettu myös sovittelijoiden ja sovittelussa mukana olleiden lasten kokemuksia koulusovittelusta. Lasten kokemuksista pääosa on vertaissovittelijoiksi koulutetuilta oppilailta. Lisäksi koulutuksen saaneilta aikuissovittajilta on kerätty tietoa heidän käsityksistään restoratiivisesta sovittelusta ja restoratiivisista menetelmistä. (Suomen sovittelufoorumi 2022, 8.) Aikuisjohtoiseen sovitteluun päätyneistä ristiriidoista on vasta keväällä 2022 kerätty ensimmäisen kerran konfliktin osapuolina olleiden oppilaiden itsensä tuottamaa tietoa (Suomen sovittelufoorumi 2022, 8; 37–39). Määrällisen kyselytutkimuksen tulosten voi tulkita viittaavan myös sosiaalisten taitojen oppimiseen. Vastaajista (N=22) kaikki olivat täysin tai melko paljon samaa mieltä siitä, että sovittelu tuotti sopimuksen riidan osapuolille. Kaikki olivat myös täysin tai melko paljon sitä mieltä, että pystyivät itse pitämään sopimuksessa antamansa lupauksen. Samoin riidan osapuolet kokivat tulleensa kuulluiksi ja kertoivat, että myös riidan toinen osapuoli sai ehdottaa ratkaisua. (Suomen sovittelufoorumi 2022, 37–39.)

Suomen sovittelufoorumi kouluttaa valtaosan Suomen koulusovittelijoista ja koordinoi valtakunnallisesti lähes kaikkea lasten ja nuorten maailmassa tapahtuvaa sovittelutoimintaa. Voidaan perustellusti kysyä, onko sovittelufoorumi oikea taho keräämään koulusovittelusta saatavaa tietoa tai kuinka luotettavaa tällainen kyselytutkimuksilla tuotettu tieto ylipäänsä on.

Suomessa koulusovittelun saralla laajin restoratiiviseen sovitteluun liittyvä akateeminen työ on Maija Gellinin väitöstutkimus vuodelta 2019. Tutkimuksessaan Gellin tarkastelee restoratiivista lähestymistapaa ja sovittelua koulukontekstissa. Hänen informanttinsa ovat aikuisia, sovittelukoulutuksen käyneitä ja pääasiassa kentällä toimivia opettajia sekä rehtoreita. Gellin tarkastelee restoratiivista lähestymistapaa ennen kaikkea kohtaamisen taitona, joka osaltaan lisää osallisuutta, ennaltaehkäisee konfliktien syntymistä ja turvaa työrauhaa. (Gellin 2019, 3–5.) Restoratiivisen koulusovittelun osalta Gellin osoittaa, että konfliktitilanteiden käsittelytapana sovittelu lisää konfliktin osapuolten omaa kyvykkyyttä, omistajuutta ja vastuunkantoa. Hän toteaa, että kyseinen lähestymistapa ja toimintakulttuuri vähentävät osapuolten stereotyyppistä leimaamista ja marginalisoitumista. Tältä pohjalta onkin perusteltua suosia restoratiivista sovittelua konfliktinkäsittelymenetelmänä peruskoulukontekstissa. (Gellin 2019, 174.)

Yksi lisääntyvä sovittelun muoto on työyhteisösovittelu. Timo Pehrman (2011) avaa väitöstutkimuksessaan työyhteisöissä syntyviä konfliktitilanteita. Tutkimuksessaan hän selvittää, kuinka sovittelu toimii työyhteisön konfliktinratkaisumenetelmänä. Pehrman toteaa, että sovittelu sopii myös monitahoisiin ja haastaviin kiusaamistilanteisiin. Myös Pehrman näkee sovitteluprosessin oppimistilanteena ja selvittää, millaista johtajuutta sovitteleva konfliktinratkaisu edellyttää. (Pehrman 2011, 28.) Tutkimuksensa perusteella hän toteaa, että konfliktien avulla ihminen oppii yhä taitavamaksi ajattelussaan, vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoissaan, yhteistyökyvyssään sekä rohkeudessaan kohdata avoimesti uusia konfliktitilanteita (Pehrman 2011, 255). Tutkimuksen perusteella eripurana selvittely opettaa työyhteisösovittelun osapuolille juuri opetussuunnitelman perusteissa määritellyjä laaja-alaisia taitoja. Lisäksi konfliktien ratkaisu lisää työyhteisösovittelun kaikkien osapuolten itsekunnioitusta, pätevyyden tunnetta ja tyytyväisyyttä. (Pehrman 2011, 255.) Nämä voidaan liittää sosiaaliseen ja psyykkiseen työhyvinvointiin.

Rikos- ja riita-asioiden sovittelun kontekstissa lasten ja nuorten kokemuksia on tutkittu jonkin verran. Ossi Eskelinen (2005) avaa Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen tuottamaan laajaan kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen aineistoon nojaten alle 15-vuotiaiden rikossovittelutoimintaa. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää, ehkäisekö sovittelu lasten uusia lainvastaisia tekoja (Eskelinen 2005, 39). Tällöin

sovittelun voitaisiin mielestäni nähdä toimineen oppimiskokemuksena. Tutkimus ei antanut tähän yksiselitteistä vastausta. Eskelisen mukaan vaikuttaisi kuitenkin siltä, että sovittelun jälkeen uuteen rikokseen syyllistyminen ei ole yleistä (Eskelinen 2005, 39).

Sovittelukokemuksista kertova lasten haastatteluaineisto jäi Sosiaali- ja terveysministeriön tuottamassa tutkimuksessa suppeaksi: sovittelukokemuksensa suostui jakamaan vain kaksi poikaa (Eskelinen 2005, 38). Tutkimuksen kyselyaineiston perusteella saatiin kuitenkin selvitettyä lasten kokemia tunteita ja käsityksiä ennen sovittelua sekä sen jälkeen (Eskelinen 2005, 94). Eskelinen toteaa, että sovittelu voisi ja sen pitäisi olla yhteisövaikuttavuuden lisäksi lasten rikollista käyttäytymistä ennaltaehkäisevä sosiaalinen interventio (Eskelinen 2005, 92). Laajemmin sovittelu voidaan hänen mukaansa yhdistää hyvinvointiprosesseihin ja polarisoitumisen ilmiöön. Lopuksi Eskelinen kysyy, tulisiko sovittelun ja sen prosessien alaa laajentaa enemmän rikoksia ennaltaehkäisevään suuntaan. (Eskelinen 2005, 4.)

Toinen suomalainen rikossovitteluun liittyvä tutkimus on Henrik Elonheimon väitöstudium vuodelta 2010, joka restoratiivisen oikeuden näkökulmasta selvittää nuorisoriikollisuuden esiintyvyyttä ja taustatekijöitä. Elonheimo toteaa, että rikokset ja psykososiaaliset ongelmat kasautuvat pienelle ryhmälle ja kulkevat käsi kädessä. Hänen mukaansa rikosriskiä voidaan ennustaa jo lapsuudessa, ja etenkin opettajat ovat tarkkanäköisiä lasten ongelmien suhteen. Tutkimuksen mukaan nuorten tekemien rikosten sovittelu tarjoaa keinon puuttua ongelmiin varhaisessa vaiheessa ilman leimaamista. Elonheimon mukaan sovittelua ja muita restoratiivisia menetelmiä olisikin kehitettävä ja laajennettava esimerkiksi niin, että niitä voitaisiin käyttää sosiaali- ja terveysalan palveluohjauksen välineenä. (Elonheimo 2010, 5.)

Vaikka rikos- ja riita-asioiden sovittelu edustaa sovittelun kentällä toista äärilaitaa koulusovittelun kanssa, esittelen tässä lyhyesti tätäkin puolta. Osittain tämä on pakon sanelema ratkaisu: empiiristä, kasvatustieteellistä tutkimusta sovittelusta lasten ja nuorten maailmassa ei vielä ole paljolti saatavilla. Merkillepantavaa on, että niin Eskelinen kuin Elonheimokin päätyvät suosittelemaan sovittelua ennaltaehkäisevänä menetelmänä erilaisiin lasten ja nuorten kohtaamiin ristiriitatilanteisiin, sillä sovittelu on luontevaa hyvinvointitoimintaa niin opetus- kuin sosiaalialallakin. Myös osassa kansainvälisiä tutkimuksia koulusovittelu nousee esiin

konfliktinratkaisukeinona, vaikka tutkimuksen painopiste olisi toisaalla. Esimerkiksi kouluväkivaltaa tutkineet espanjalaiset González-Sodis ja Leiva Olivencia päätyvät suosittelemaan vertaissovittelua yhtenä ratkaisukeinona 12–16 -vuotiaiden oppilaiden harjoittamaan nettikiusaamiseen. He toteavat, että sovittelusta hyötyy koko kouluyhteisö, eivät vain konfliktin osapuolet. (González-Sodis & Leiva Olivencia 2022, 61; 65).

Sovittelua lasten ja nuorten maailmassa on tutkittu muutamissa suomalaisissa opinnäytetöissä. Murtovaaran ja Perttusen pro gradu -tutkielman mukaan vertaissovittelutoiminta kehittää lapsen kykyä eritellä ja käsitellä tunteita ja sen avulla voidaan ratkoa pieniä ristiriitoja ja erimielisyyksiä (Murtovaara & Perttunen 2009, tiivistelmä). Nuorten rikossovittelua tutkinut Virta pohtii opinnäytetyössään, että sovittelu tarjoaa sen osapuolille mahdollisuuden uudenlaisten ajattelu- ja toimintatapojen omaksumiseen (Virta 2014, 32–33; 37), vaikkei välttämättä takaa pysyvää oppimista. Lappalainen ja Perälä toteavat pro gradu -tutkielmassaan, että alakouluikäisten vertaissovittelijoiden puheesta on tulkittavissa oppimista, vaikka sovitteijat itse eivät niin koekaan (Lappalainen & Perälä 2015, 61–62). Pitkäsen mukaan MiniVerso-sovittelu opettaa alle kouluikäisiä lapsia selvittämään itse erimielisyyksiään ja keskustelemaan ristiriidoista. Lisäksi varhaiskasvatusikäiset lapset oppivat konfliktitilanteissa omien tunteiden tunnistamista ja nimeämistä sekä empatiataitoja. (Pitkänen 2021, 63–65.)

Myös ulkomaisissa empiirisissä tutkimuksissa konfliktin osapuolten näkökulma jää usein piiloon. Suurin osa kansainvälisistä restoratiiviseen sovitteluun (engl. restorative mediation) liittyvistä tutkimusraporteista kertoo sovittelusta oikeustieteellisestä näkökulmasta. Onneksi poikkeuksiakin löytyy.

Espanjalainen tutkijaryhmä (Pina ym. 2021) selvitti tutkimuksessaan ”*Count on me*” erilaisten sosiaalisten interventioiden vaikutusta koulun ilmapiiriin ja yhteishenkeen. Määrällisen kyselytutkimuksen kohteena oli 256 peruskoulun 9–12-vuotiasta oppilasta, joista 145 koeryhmässä ja 111 kontrolliryhmässä. Varsinaisen koeryhmän kanssa suoritettuihin interventioihin sisältyi kahdeksan opetustuokiota sekä vertaissovittelua. Tutkimusprojekti kesti kokonaisen lukuvuoden, jonka alussa ja lopussa sekä koe- että verrokkiryhmä vastasivat kyselylomakkeen kysymyksiin. (Pina ym. 2021, 1–3.) Tutkimustulokset osoittavat positiivista muutosta lasten

kokeman väkivallan määrässä: koeryhmän koululaisten kokema epäsosiaalinen käyttäytyminen väheni tutkimusjakson aikana, vaikka juuri kyseisen ryhmän kouluista raportoitiin ennen tutkimuksen alkamista enemmän väkivaltaa ja epäsosiaalista käytöstä. Myös hyvän käytöksen koettiin koeryhmässä lisääntyneen. (Pina ym. 2021, 5.) Espanjalaistutkijat toteavat, että yksi ”*Count on me*”-ohjelman vahvuuksista on se, kuinka ohjelma vaikuttaa opetustuokioiden ja positiivisen konfliktinratkaisun kautta suoraan oppilaiden prososiaaliseen käytökseen ja asenteisiin (Pina ym. 2021, 5–6), tapahtuu siis sosioemotionaalisten taitojen oppimista. Asenteet ja käyttäytyminen puolestaan vaikuttavat positiivisen kouluhengen syntyymiseen ja sen ylläpysymiseen. Tutkimusohjelmaan kuuluva vertaissovittelu vähentää tutkijoiden mukaan vastakkainasettelua, kilpailua ja rangaistuksia sekä parantaa kommunikaatiota ja yhteistyötä vertaisryhmän sisällä. (Pina ym. 2021, 5–6.)

Skotlannin hallitus rahoitti vuosina 2004–2006 laajan tutkimuksen, jonka toteuttivat tutkijat Edinburghin ja Glasgow’n yliopistoista. *Restorative Practices in Three Scottish Councils* koski restoratiivisten toimintatapojen käyttöönottoa 18 skotlantilaisessa koulussa kolmella eri hallintoalueella. Myöhemmin laajentuneen tutkimuksen tulos on, että restoratiiviset toimintatavat, sovittelu näiden joukossa, voivat tarjota tehokkaan lähestymistavan harmonisen kouluilmapiirin edistämiseen sekä konfliktien ja riitatilanteiden ratkaisemiseen. (Kane ym. 2007, 6.) Tutkimuksen aikana tuotettiin niin määrällistä kuin laadullistakin aineistoa. Ilahduttavaa on, että koulujen henkilökunnan ja huoltajien lisäksi myös lasten ja nuorten kokemukset nostetaan tutkimuksessa esiin. Skottitutkijoiden mukaan lapset kokevat restoratiivisten toimintatapojen edistävän koulussa muun muassa kuulluksi tulemistä, oikeudenmukaisuutta, reilua ja levollisuutta (Kane ym. 2007, 60–61). Kouluissa on käytössä niin aikuisjohtoista kuin vertaissovitteluakin. Kaikkia sovittelun muotoja arvostetaan todella paljon sekä oppilaiden, koulun henkilökunnan että huoltajien keskuudessa (Kane ym. 2007, 66). Lisäksi skottitutkijat toteavat, että tutkimuksen pilottikouluissa on vahvaa näyttöä koulukulttuurin positiivisesta muutoksesta, kuten restoratiivisesta puheesta, työrauhan paranemisesta ja kouluviihtyvyyden lisääntymisestä. Oppilaat kokevat kouluhenkilökunnan olevan oikeudenmukaista ja kuuntelevan konfliktin kaikkien osapuolten näkökulmia. Osassa kouluista tarve kovemmille rangaistuksille, kuten koulusta erottamiselle, väheni tutkimusjakson aikana.

Tutkimuksessa saatiin myös selvää näyttöä siitä, että sovittelun myötä lasten ja nuorten konfliktinratkaisutaidot lisääntyvät (Kane ym. 2007, 9) eli tapahtuu sosioemotionaalisten taitojen oppimista.

Vertaisarvioitu, empiirinen kasvatustieteellinen tutkimus, joka huomioi konfliktin osapuolten omat kokemukset, olisi tervetullut lisä monitieteelliseen kuoroon. Kokeusten tarkastelussa laadullinen tutkimus täydentäisi jo olemassa olevaa määrällisen sovittelututkimuksen kaanonia.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

---

### 4.1 LAADULLINEN TUTKIMUS KOULUSOVITTELUSTA

Pro gradu -tutkimukseni koulusovittelusta on laadullinen tutkimus. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että se perustuu ihmisten subjektiivisten näkemysten ja kokemusten tarkasteluun (Puusa & Juuti 2020, 59). Laadullista tutkimusta on kutsuttu myös ymmärtäväksi tutkimukseksi. Ymmärtäminen liittyy ihmistutkimukseen ja sisältää eräänlaista eläytymistä ja psykologista liittymistä tutkittavien ihmisten ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28.) Laadullisen tutkimuksen yksi ominaispiirre on pyrkimys nostaa esille erilaisia näkökulmia (Juuti & Puusa 2020, 14) sekä pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen ja merkitysten etsimiseen (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 81–83). Sen tavoitteena on tuottaa yksityiskohtaista, värikylläistä tietoa tietystä aiheesta (Juuti & Puusa 2020, 11). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan teoreettisesti ja mielekkäästi valittua ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Nämä laadullisen tutkimuksen kuvaukset sopivat hyvin myös koulusovittelua koskevaan tutkimukseeni.

Jotta tiettyä ilmiötä voidaan tutkia, on kerättävä tai hankittava tutkimusaineisto. Oman tutkimukseni aineiston muodostavat teemalliset parihaastattelut. Teema-haastattelut soveltuvat erinomaisesti juuri subjektiivisten kokemusten keräämiseen (Puusa 2020a, 112). Laadullisen tutkimuksen aineiston kerääminen tapahtuu päämäärähakuisesti. Jo aineistonkeruuvaiheessa tutkijalla on käsitys siitä, mitä hän tutkimuksellaan tavoittelee. (Puusa & Juuti 2020, 101.) Omaa tutkimustani voi kuvailla hermeneuttisen tutkimusperinteen jälkeläiseksi: tavoittelen tietoa, jossa tutkittavien ääni nousee kuuluviin. Hermeneuttinen tutkimustapa edellyttää tutkijalta läpi tutkimusprosessin kestävästä sitoutumisesta tutkimushenkilöiden äänitorvena toimimiseen sekä vahvaa vuorovaikutusta niin haastateltavien kuin aineistonkin kanssa (Ronkainen ym. 2011, 97). Koska pyrkimyksenäni on ymmärtää ja tulkita lasten kokemuksia sovittelusta, analysoin aineistoani hermeneuttisen kehän



periaatteita kunnioittaen. Käytännössä tämä tarkoittaa kehämäistä tai edestakaista liikettä, jossa aineiston analysointivaiheessa uusi oivallus johtaa aiempien oletusten ja ratkaisujen tarkentamiseen tai korjaamiseen ja näistä jälleen uusien kysymysten kanssa siirtymistä seuraavaan oivallukseen. (Puusa & Juuti 2020, 73–74.)

Tutkimusmetodikseni valitsin lopulta teemoittelun, jotta saisin tutkimusongelman ja tutkimuskysymysteni valossa aineistostani esiin kaikkein oleellisimman. Valittu metodi muodostaakin tärkeän osan tutkimusasetelmaa (Puusa 2020b, 155). Teemoittelun avulla haastateltavien puheesta sain koottua kategorioita ja vastauksia tutkimuskysymyksiini (Eskola & Suoranta 2008, 179). Erilaisten kategorioiden ja teemojen etsinnässä tutkimuksen pohjalla vaikuttava teoria keskusteli jatkuvasti empiirisen aineistoni kanssa. Teoria eli aineistosta tehtävien havaintojen rinnalla. Tämän dialogin tuloksena syntyi lopulta teemoja, joita analysoin, tulkitsin, ja joista lopulta esitin johtopäätöksiä. (Koski 2020, 165–172.) Aineistosta käsin tehtävät johtopäätökset ovat sekä oman tutkimukseni että yleisesti ottaen kaiken laadullisen tutkimuksen taustalla (Juuti & Puusa 2020, 11).

## 4.2 OPPILAIKEN HAASTATTELUT

Tutkimusaineistoni koostuu neljästä teemallisesta, puolistrukturoidusta parihaastattelusta. Haastattelu on luonteva tapa kerätä tutkimusaineistoa, kun halutaan selvittää ihmisten kokemuksia. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset laaditaan etukäteen ja esitetään kaikille haastateltaville suurin piirtein samassa muodossa, mutta heidän tapansa vastata jätetään vapaaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Haastattelutilanteessa tärkeintä onkin luonteva vuorovaikutus haastateltavien kanssa (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021). Teemahaastattelussa korostuvat ihmisten omat tulkinnat ja vuorovaikutuksessa syntyvät merkitykset. Tutkimuksen ongelmanasettelu muodostaa teemahaastattelun viitekehyksen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Teemahaastattelua käytetään usein myös oman tutkimukseni kaltaisissa tutkimuksissa, joissa pyrkimyksenä on selvittää tutkimushenkilöiden intiimejä kokemuksia

(Metsämuuronen 2006, 115). Teemallisten parihaastattelujen käyttämiseen päädyin, koska halusin haastatteluista mahdollisimman vapaamuotoisia ja keskusteltavia, mutta kuitenkin teemassa pysyviä. Itsekin sovittelutilanteita fasilitoineena tiesin, että tämä formaatti olisi myös tuttu ja turvallinen koulusovittelussa olleille informanteille.

Jo pro gradu -tutkimusta suunnitellessani ennakoisin, että aineistonkeruu saattaisi muodostua suurimmaksi kompastuskivekseni. Haastattelun käyttämistä aineistonkeruumenetelmänä puolsi tutkimuksessani monta asiaa. Yksi merkittävimmistä seikoista oli, että ylipäänsä saisin kasaan tarvitsemani aineiston, lasten omia kokemuksia koulusovittelusta. Aineistoni olisi saattanut jäädä keräämättä, jos olisin yrittänyt houkutellessa konfliktin osapuolia vaikkapa kirjoittamaan kokemuksistaan. Erityisesti nuorimpien kokemusasiantuntijoiden mielipiteenilmaisu olisi saattanut tällä tavoin jäädä vaillinaiseksi. Haastattelua voidaankin pitää laaja-alaisimpana keinona selvittää toisen ihmisen intiimiä suhdetta maailmaan (Laine 2015, 39). Lisäksi rajasin määrätietoisesti tutkimusjoukkoni niihin lapsiin, joilla oli henkilökohtaista kokemusta konfliktin osapuolina, ilman aikuisten järjestämää vertaissovittelukoulutusta.

Haastateltavat lapset olivat haastatteluhetkellä 8–12-vuotiaita, vuosiluokkien 2–5 oppilaita yhdestä pohjoissuomalaisesta alakoulusta. Tutkimushaastatteluja tein lopulta neljä ja haastateltavia oli yhteensä kahdeksan. Alun perin pyrin laajempaan aineistoon, mutta jo näiden kahdeksan haastateltavan löytäminen oli työläs prosessi. Kuvaavaa on, että kun Suomen sovittelufoorumi vuonna 2021 keräsi määrällistä tietoa konfliktin osapuolilta, aikuisjohtoisessa koulusovittelussa olleilta oppilailta, se joutui tyytymään hyvin pieneen otokseen. Kysely lähetettiin 120 koululle ja vastauksia saatiin kuudelta koululta. Vastaajia oli yhteensä 22. (Suomen sovittelufoorumi 2022, 37–39.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oma kahdeksan informantin tuottama haastatteluaineisto lienee pro gradu -tutkielman mittakaavassa riittävä. Aineistoa analysoidessani jouduin kuitenkin toteamaan, että varsinaista saturaatiota eli kylläntymistä näin pienellä aineistolla ei vielä pääse tapahtumaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87).

Parihaastattelut kestivät 20–30 minuuttia, ja ne suoritettiin maaliskuussa 2022 oppilaiden koulupäivien aikana. Haastattelupaikkana toimi erillinen pienryhmätila,

joka sijaitsee saman käytävän varrella oppilaiden kotiluokkien kanssa. Ensimmäisen, noin puolituntisen haastattelun aikana kävi ilmi, että haastateltavien keskittymiskyky riitti noin 20 minuutin mittaiseen keskustelutuokioon, joten kolmen viimeisen haastattelun kohdalla huolehdin, etteivät haastattelut venyneet yli 20 minuutin.

Haastattelujen edetessä huomasin, että haastatteluparit syttyivät hieman eri teemoista. Nämä huomiot kirjasin tutkimuspäiväkirjaani. Neljännen ja viimeisen haastattelun myötä esiin nousi merkityksiä, joita aiemmat haastateltavat eivät olleet maininneet. Samoja teemoja olisi ollut mielenkiintoista syventää aiempienkin haastateltavien kanssa, joten jos tekisin haastattelut uudelleen, lisäisin tutkimusteemaani käsitteleviin kysymyksiini pari lisäkysymystä. Tallensin haastattelut omaan puhelimeeni äänitiedostoina, joiden yhteispituus oli 93 minuuttia. Äänittämiseen olin etukäteen pyytänyt luvat sekä haastatelluilta että heidän huoltajiltaan. Äänitiedostojen litteroinnin jälkeen analysoitavan aineiston laajuus oli 61 sivua.

Haastattelutilanteisiin käytetty pienryhmätila oli osalle haastateltavista tuttu, osalle uusi. Samaa tilaa käytetään myös vertais- ja aikuisjohtoisten sovittelujen järjestämiseen, joten huoneen seinillä oli esimerkiksi vertaissovittelusta kertovia julisteita. Tätä en ollut ennakoanut. Yksi tutkimushenkilöistäni alkoikin kesken haastattelun reflektoida omia sovittelukokemuksiaan seinällä olevan julisteen mukaan, jolloin julisteen tiedot toimivat mielenkiintoisesti syötteinä keskustelulle. Haastattelu paikka onkin syytä valita harkiten, sillä esimerkiksi tilan esineistö voi vaikuttaa siihen, millaiseksi aineistonkeruu muodostuu (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 34).

Määrittelin etukäteen hyvin tarkasti, millaisesta joukosta haastateltavani valikoituivat eli käytin tutkimushenkilöiden harkinnanvaraista otantaa (Eskola & Suoranta 2008, 18). Lopullisen valinnan informanteista teki koulun henkilökunnasta muodostettu kolmen hengen tiimi, joka kysyi valitsemiltaan lapsilta, suostuisivatko he haastatteluun. Tähän kaikkeen olin ensin pyytänyt koulun rehtorilta tutkimusluvan (liite 1). Kun lapset olivat antaneet suullisen suostumuksensa, heidän huoltajilleen lähetettiin reppupostina tutkimuslupa-anomus (liite 2), jonka sekä oppilas että huoltaja allekirjoittivat ja palauttivat koululle. Täten lopullisten haastateltavien valikoitumiseen vaikuttivat eniten koulun henkilökunnan edustajat sekä haastateltavien ja heidän huoltajiensa oma halukkuus.

Koulun henkilökunta, joka tuntee myös huoltajat, mahdollisesti karsi haastateltavia sen mukaan, ketkä lasten huoltajista todennäköisesti antaisivat suostumuksensa. Tämä oli olennaista, jotta alaikäisten haastattelut ylipäänsä voitiin suorittaa. Myös lapsia valitessaan he saattoivat ennakoida oppilaiden yhteistyökykyä ja -halua sekä sanavalmiutta. Voidaan ajatella, että haastattelututkimuksessani reippaat informantit edustivat myös arempia ja ujompia koulutovereitaan (Aarnos 2018, 175).

Lapsia haastatellessani koin, että lämmin ja välitön vuorovaikutus, lapsiystävällisyys sekä tilan antaminen keskustelutilanteessa edesauttoivat haastattelujen onnistumista (Aarnos 2018, 175–177). Jotta lapsi saa haastattelussa oman äänensä kuuluviin, haastattelijan rooli onkin merkittävässä osassa (Alasuutari 2009, 145). Sen sijaan välitöntä vuorovaikutusta saattaa rajoittaa tarve äänittää haastattelu (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 23). Tehdessäni haastatteluja elimme osittain vielä koronarajoitusten aikaa ja turvallisuussyistä käytin haastattelutilanteissa kasvomaskia. Myös tämä on saattanut vaikuttaa minun ja haastateltavien väliseen vuorovaikutukseen.

Vuorovaikutus näkyi parihaastatteluissa myös haastateltavien keskinäisessä kommunikaatiossa. Haastattelu perustuukin aina vuorovaikutukseen, jossa keskustelijat asemoivat itsensä lisäksi toisiaan (Alasuutari 2009, 95). Usein se puoli parista, joka vastasi haastattelukysymykseen toisena, myötäili ensimmäistä vastaajaa. Jokainen haastattelupari oli kuitenkin omanlaisensa. Parhaimmillaan keskustelu rönnylli eri suuntiin, joten aineistostani tuli värikäs läpileikkaus alakoululaisten sovitte-lukokemuksista.

### **4.3 AINEISTON TEEMOITTELU**

Haastattelututkimuksen analyysi sisältää useita peräkkäisiä, osittain myös päällekkäisiä vaiheita. Ennen varsinaista analyysivaihetta tutkimusprosessiin on yleensä jo sisältynyt tutkimusongelman ja -kysymysten pohdintaa sekä aineiston keruuta. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12.) Varsinainen analyysi on monivaiheinen prosessi (Günther, Hasanen & Juhila 2023), joka etenee yleensä aineistoon

tutustumisen, sen järjestämisen, luokittelun eli koodauksen ja varsinaisen analysoinnin kautta tulkintaan ja lopulta niin sanottuun keskusteluun aineiston kanssa. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 9–10). Aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on muodostaa tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Sillä pyritään aina aineistosta saatavan informaation lisäämiseen (Günther, Hasanen & Juhila 2023).

**Aineistoon tutustuminen.** Tutustumisen aineistoon aloitin luontevasti kootessani haastatteluaineistoa. Alustavan kokonaiskuvan aineistosta (Günther, Hasanen & Juhila 2023) sain jo ennen nauhoitettujen haastattelujen litterointia. Litterointia voidaan pitää olennaisena osana laadullisen tutkimuksen analyysia (Nikander 2010, 432). Alustavan kokonaiskuvan hahmottamisessa minua auttoivat myös tutkimuspäiväkirjamuistiinpanot, joita olin tehnyt heti haastattelujen jälkeen (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13).

Aineiston litterointi sujui jouhevasti tietokoneen litterointiohjelman avulla. Muuntaessani puhelimen äänitiedostoja tekstiksi määrittelin litteroinnin tarkkuustason. Koska kiinnostuksen kohteenani ovat ennen kaikkea haastattelujen asiasisällöt, haastattelujen litteroinnin ei tarvitse olla kovin yksityiskohtainen (Ruusuvoori 2010, 424–425). Säilytin litteroinnissa omat puheenvuoroni ja suurimman osan lasten puhekielistä ilmaisuista, mutta luettavuuden parantamiseksi jätin osan tutkimushenkilöideni käyttämistä täytesanoista ja sanojen toistoista pois. Tarvittaessa lisäsin sulkuihin yksittäisen sanan tai sanoja haastateltavalta lainatun sitaatin asiayhteyden ymmärtämiseksi. Totesin, että lasten murteelliset ilmaisut eivät ole liian paikakasidonnaisia, joten niiden säilyttäminen ei vaarantaisi heidän anonymiteettiään. Naurahdukset, yskähdykset, keskusteluun liittyvät tauot ja muut omasta mielestäni epäolennaiset äänet jätin litteroimatta ja käytin tilanteessa tutkijan valinnanvapautta (Ruusuvoori 2010, 428).

Litterointiin liittyy aina tietty epätarkkuus. Esimerkiksi keskustelun kannalta olennaiset nyökkäykset ja pään pudistukset jäävät nauhoitettuun haastatteluun perustuvassa taltioinnissa haastattelijan muistin ja tulkinnan varaan. (Ruusuvoori 2010, 427.) Vaikka tutkijan tekemällä litteroinnilla on merkittävä osa aineistoon tutustumisessa, alustavien teemojen hahmottelussa ja esitulkintojen koettelussa, voi se merkittävästi määrittää tulevia analyysivaiheita (Nikander 2010, 435). Tästä

tietoisena pyrin tässäkin tutkimusvaiheessa refleктоimaan omia valintojani (Nikander 2010, 442) ja pitämään mielessä tutkimukseni tavoitteen.

Litterointivaiheessa palasin useita kertoja alkuperäisiin nauhoituksiin, jotta sain kaikki haastatteluvastausten kannalta olennaiset äännähdykset taltioitua myös tekstitiedostoon. Litterointiohjelma ei aina tunnistanut oikein parihaastattelussa olleiden lasten samankaltaisia ääniä vaan sekoitti ne keskenään, joten jouduin korjaamaan vääriä tulkintoja lopulliseen tekstitiedostoon. Haastattelujen litterointitarkkuutta määrittä osaltani tutkimushenkilöille ja heidän huoltajilleen annettu lupaus, että aineisto hävitettäisiin asiaankuuluvasti tutkimukseni valmistuttua; kukaan muu ei tulisi käyttämään sitä.

**Aineiston järjestäminen.** Aineiston järjestäminen alkoi litteroinnin valmistuttua. Litterointivaiheessa olin useaan kertaan kuunnellut ja lukenut aineistoni läpi. Aineiston läpikäyminen lukuisia kertoja onkin tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Puusa 2020b, 151). Aineiston itsensä perusteella oli jo analyysin tässä vaiheessa löydettävissä ainakin tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen viittaavia sisältöjä. Kirjasin nämä kaksi teemaa muistiinpanoihini ja siirryin systemaattisesti järjestelemään aineistoani. Kutsun tätä tutkimusvaihetta raaka-analyysin alkuvaiheeksi (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19). Helpottaakseni aineiston järjestelyä esitin sille erilaisia kysymyksiä (liite 4). Vastausten löytyminen analyysikysymyksiin vaihteli paljon: toisinaan vastaukset löytyvät helposti, joihinkin kysymyksiin vastauksia piti etsimällä etsiä. Analyysikysymysten lisäksi muun muassa tunnesanalistat (liite 5) auttoivat minua poimimaan tekstistä sosioemotionaalisiin taitoihin liittyviä empiirisiä ilmauksia.

Raaka-analyysin ensimmäisillä lukukerroilla luin tekstiäni systemaattisesti läpi tietokoneen ruudulta. Jokaisella lukukierroksella keskityin yhteen kysymykseen eli yhteen mahdolliseen teemaan tai alateemaan. Kysymykseen liittyvät vastaukset koodasin tietyllä värillä. Tätä kutsutaan poikkiaineistolliseksi koodaukseksi (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 21). Alleviivasin tekstinkäsittelyohjelmaa hyödyntäen yhdellä värillä tunteiden nimeämistä kuvaavat käsitteet, toisella vuorovaikutustaitoihin liittyvät ilmaisut ja kolmannella kaiken yleisesti oppimiseen liittyvän. Kirjoitin edelleen muistiinpanoja tutkimuspäiväkirjaani.

Aineistoa järjestellessäni huomasin, että alkuperäinen tutkimusmetodini, fenomenografia, ei antaisi oikeutta tälle aineistolle. Olennaista ei omassa aineistossani ole haastateltavien kokemusten ja käsitysten vertailu (Kettunen 2023), vaan kokemukset sinänsä. Tutkimusmetodikseni valikoitui laadullinen sisällönanalyysi ja teemoittelu, sillä tämän aineiston kohdalla ne vastaavat parhaiten tutkimukseni tavoitteisiin (Puusa 2020b, 145). Valitsemalla tutkimusmenetelmäkseeni teemoittelun pyrin lisäämään tutkimuksen validiteettia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226). Järjestelyvaiheessa havaitsin myös, että silloinen tutkimuskysymykseni, joka käsiteli ainoastaan sosioemotionaalisten taitojen oppimista koulusovittelun kontekstissa, oli pienehkön aineistoni analysoinnin kannalta liian suppea. Lisäsin sosioemotionaalisten taitojen oppimista kartoittavan tutkimuskysymyksen rinnalle hieman laajemman kysymyksen konfliktin osapuolten oppimiskokemuksista yleensä koskien sovittelutilannetta.

**Aineiston luokittelu eli koodaus.** Seuraavan tutkimusvaiheen aloitin tulostamalla aineistoni. Se helpotti ja nopeutti työskentelyä, vaikka en lopulta leikannutkaan suoria lainauksia irti papereistani. Kun olin jo saanut vastauksia alustaviin analyysikysymyksiini (liite 4), jatkoin vielä aineiston järjestelyä alleviivaten puuväreillä sanoja, lauseita ja virkkeitä. Samalla loin alustavaa koodausrunkoa, jota tosin myöhemmissä analyysin vaiheissa muokkasinkin vielä moneen kertaan (Eskola & Suoranta 2008, 157). Tutkijana jouduin tekemään luovaa tulkintaa lasten sanavalintoja luokitellessani; tätä avaan tarkemmin tutkimustuloksista kertovassa luvussa.

Informantit mainitsivat aineistossani yhteensä 30 eri tunnetta (tunteiden nimeäminen) ja 14 vuorovaikutustaitoa (kaveritaidot), jotka tavalla tai toisella liittyivät heidän kokemuksiinsa sovitteluprosessista. Kirjatessani tuloksia tutkimuspäiväkirjaan merkitsin jokaisen käsitteen kohdalle, moniko haastateltava sen mainitsi. Eniten mainintoja keränneet käsitteet keräsin omiin ryhmiinsä. Kaikilta haastateltavilta poimin jokaisen tunne- ja vuorovaikutusilmauksen vain kerran, vaikka haastateltava olisi maininnut sen useasti. Tulkinnoista huolimatta pyrin olemaan mahdollisimman uskollinen lasten omille ilmauksille, joten säilytin ne konfliktin osapuolten ilmaiseissa muodossa aina kun se oli tarkoituksenmukaista.

Raaka-analyysi jatkui varsinaisella luokittelulla: poimin värikoodatut ilmaisut post-it-lapuille, joita liimasin erillisille A3-kokoisille papereille. Jotkut papereista pursuivat

yli reunojensa, jolloin päädyin jakamaan paperin sisältöä kahteen erilliseen luokkaan. Kaiken kaikkiaan erilaisia papereita eli luokkia tai teemoja syntyi aineistosta yhdeksän kappaletta, kun prosessin edetessä osa teemoista jakaantui useampaan osaan. Nimesin alustavia teemoja niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä (Puusa 2020b, 153):

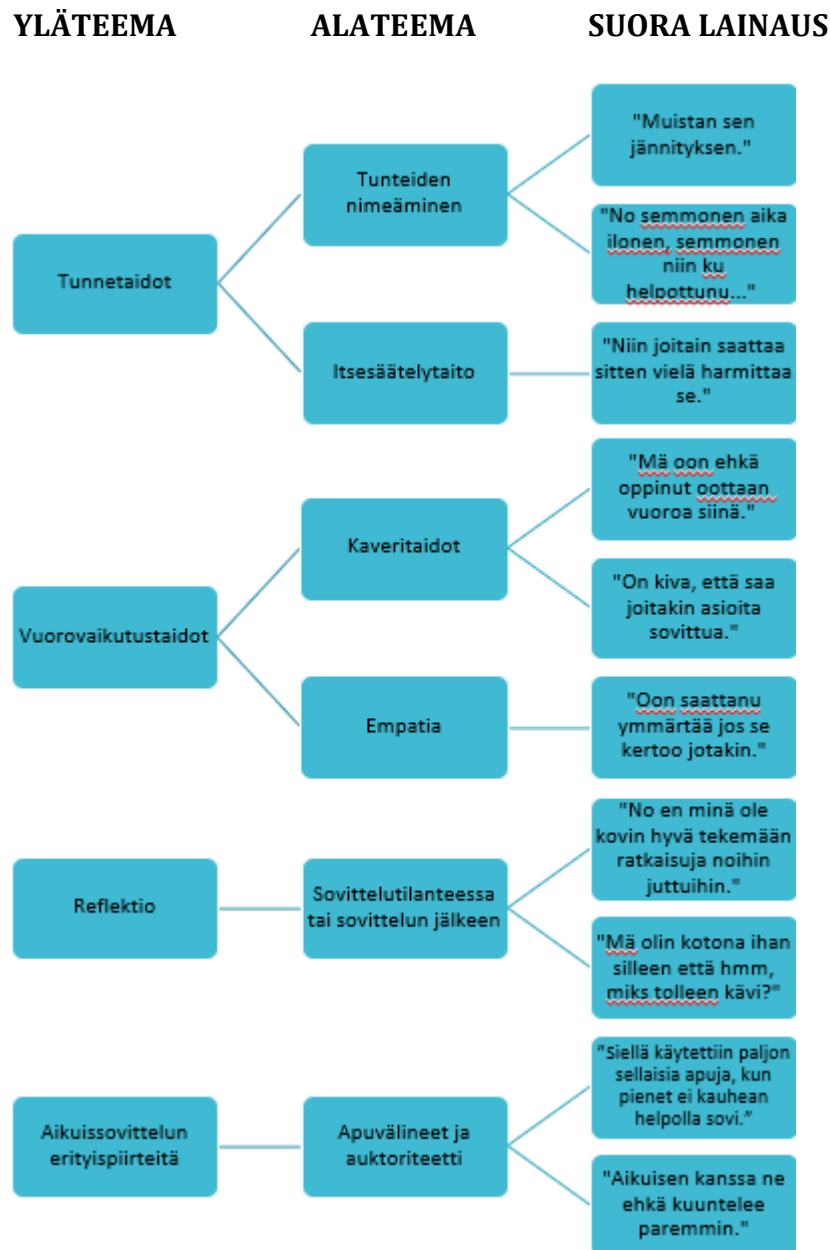
- tunteiden nimeäminen
- yleisesti sovittelusta tunnetaitojen tasolla
- itsesäätelytaito
- vuorovaikutus- eli kaveritaidot
- empatia
- erilaisia sovittelukäytänteitä, mm. aikuissovittelun erityispiirteitä
- yleisesti sovintoon viittaavia käsitteitä
- oleellista sovinnon solmimisen kannalta, mm. reflektio
- muita huomioita

Luokittelun tässä vaiheessa totesin, että aineistosta oli jo hahmotettavissa sosio-emotionaalisia taitoja. Näistä tunnetaidot nousi omaksi ja vuorovaikutustaidot omaksi yläteemakseen. Sen sijaan oppimiseen liittyvät ilmaisut hajaantuivat varsin laajalle. Käytin siitä tuolloin vielä nimeä *Sovittelu oppimistilanteena*, mutta toinen tutkimuskysymys tai tutkimuskysymyksen alakysymys jäi edelleen avoimeksi. Päädyin tarkastelemaan myös tunne- ja vuorovaikutustaitokäsitteisiin liittyviä ristiriitaisuuksia ja palasin käsitteiden määrittelyn pariin: miten eri tutkijat erottelevat tunne- ja vuorovaikutustaidot toisistaan? Mihin luokitteluun minä itse raportissani nojaisin? Tarkensin ja järjestelin uudelleen omaa jäsentelyäni tunne- ja vuorovaikutustaidoista (kuvio 2 luvussa 2.1). Tällainen empiirisen aineiston ja teorian välinen keskustelu onkin tyypillistä hermeneuttisessa tutkimusperinteessä (Puusa & Juuti 2020, 73–74).

Lopulta osa alateemoista yhdistyi vahvempiin tai putosi varsinaisesta analyysivaiheestani pois, sillä kaiken tutkimusmateriaalin hyödyntäminen ei olisi tuonut varsinaista lisäarvoa varsinaisiin tutkimustuloksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 220). Pyrin myös muokkaamaan syntyneet teemat keskenään mielekkääksi kokonaisuudeksi (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 25). Jaoin vielä oppimiseen



liittyvän kategorian (tuolloin *Sovittelu oppimistilanteena*) kahteen erilliseen teemaan, jotka saivat nimikseen *Reflektio* ja *Aikuissovittelun erityispiirteitä*. Luokittelun tuloksena oli siis syntynyt neljä yläkategoriaa eli teemaa (Puusa 2020b, 153). Kuviossa 4 näkyvät vasemmalla muodostuneet yläteemat, keskellä luokittelun tuloksena syntyneet alateemat ja oikealla suorat esimerkit aineistosta.



**Kuvio 4.** Luokitteluvaiheessa muodostetut aineiston ylä- ja alateemat

**Analysointiprosessi.** Varsinaisen analysointiprosessin aikana tarkastelin jokaista syntynyttä ylä- ja alateemaa omana kokonaisuutenaan. Palasin edelleen myös litteroituun aineistoon ja jatkoin analyysiin kuuluvien valintojen tekemistä. Tutkimusanalyysia kirjoittaessani harkitsin tarkoin, liittäisinkö raporttiini lainkaan otteita alkuperäisestä aineistostani. Pohdin, antavatko ne aineistolähtöiselle sisällönanalyysille lisäarvoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 22). Päädyin kuitenkin käyttämään informanttien suoria lainauksia. Koen, että täten saan lasten äänen paremmin kuuluviin ja toivon avoimuuden lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Vaikka lopulliseen tutkimusraporttiin sisältyy vain pieni osa tutkimushenkilöiden alkuperäistä puhetta, lisää keskustelun näyttämisen tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja validiteettia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 228.) Läpinäkyvyyspyrkimyksestä huolimatta tutkimusta ohjaava esiyymmärrykseni on todennäköisesti ohjannut jo aineiston haastattelu- ja litterointivaiheista lähtien omaa tulkintaani (Nikander 2010, 433–434).

Alateemassa ”Tunteiden nimeäminen” (myöhemmin raportissa *Tunteiden koko kirjo*) paneuduin nimettyjen tunnekokemusten tarkempaan analysointiin. Nimetyt tunteet oli luontevaa jakaa aineiston perusteella ennen sovittelua ja sovittelun aikana koettuihin tunteisiin (yleisin nimetty tunne jännitys, ks. kuvio 5) sekä sovittelutilanteen jälkeen nimettyihin tunteisiin (yleisin nimetty tunne helpotus, ks. kuvio 6). Tunnekokemuksia tulkitsemalla päätin, että siirtymä jännityksestä helpotukseen merkitsee siirtymää negatiivisesta tunteesta positiiviseen tunteeseen. Tarpeen on myös muistaa, että tunteiden nimeäminen on vain yksi tunnetaito muiden joukossa.

Aineiston analysointivaiheessa yritin sijoittaa esiin nousutta empatiaa tunnetaitoihin. Osa aiemmasta tunnetaitotutkimuksesta ja sosioemotionaalisia taitoja käsittelevästä kirjallisuudesta asettaa empatian tunne-, ei niinkään vuorovaikutustaitoihin. Lopulta päädyin nostamaan empatian kokonaan omaksi alateemakseen ja liitin sen vuorovaikutustaitojen joukkoon. Vuorovaikutustaitojen (alaluvussa 5.2 *Vuorovaikutustaitoja viilaamassa*) poimiminen litteroidusta aineistosta oli huomattavasti nimettyjen tunteiden poimimista työläämpää. Lopulta aineistosta nousi esiin niinkin arkinen asia kuin kaveritaitojen oppiminen.

Tässä aineiston analysointivaiheessa olin jo saanut vastauksia yhteen tutkimuskysymykseeni (*Miten konfliktin osapuolet kuvaavat koulusovittelua*

*sosioemotionaalisten taitojen osalta?*), mutta osa aineiston tarjoamista teemoista roikkui vielä niin sanotusti ilmassa, vailla kontekstia. Tämän haasteen myötä muotoutui lopulta toinen tutkimuskysymykseni: *Millaisia kokemuksia konfliktin osapuolilla on restoratiivisesta koulusovittelusta oppimisen näkökulmasta? Se osoittautui hyväksi ja käyttökelpoiseksi myös tarkasteltaessa sovittelua oppimistilanteena eli esimerkiksi reflektion ja aikuissovittelun erityispiirteiden kautta.*

Analyysini perusteella oppiminen näyttäytyy aineistossa myös sovinnon solmimisenä ja pitämisenä. Tässä valossa itse sovinto olisi mahdollisesti ansainnut vielä oman teemansa. Tarkempaan analyysiin poimin kuitenkin vain oppimistapahtumassa oleellisen *Reflektion*. Aiemmin alateemaksi päätynyt kategoria *Aikuissovittelun erityispiirteitä* nousi lopullisissa tuloksissa omaksi yläteemakseen. Nämä molemmat teemat nousivat puhtaasti itse aineistosta; juuri näitä näkökulmia en ollut tutkimusta suunnitellessani ja aineistoa kerätessäni osannut ennakoida.

Yllä mainittujen neljän teeman pohjalta kirjoitin lopulta raporttiini neljä tuloslukua. Tutkimustulokset tarkentuivat analyysin edetessä. Tuloksia peilasin jatkuvasti aiemmin tehtyyn empiiriseen tutkimukseen sekä muuhun tutkielmani teoriapohjaa muodostaneeseen kirjallisuuteen; tein synteesiä eli tulkintaa ja loin kokonaiskuvaa aineistostani (Puusa 2020b, 146–149). Tästä tutkiskelusta muodostui niin sanottu hermeneuttinen kehä, jossa askel askeleelta lähestyin lopullista aineiston tulkintaa (Puusa 2020b, 156).

**Aineiston tulkinta.** Vasta aineiston tulkitseminen tekee tutkimuksesta tiedettä ja erottaa sen arkisesta kyselystä. Tulkinnalla tarkoitetaan aineistosta esiin nostettujen teemojen selittämistä ja pohdintaa sekä synteiesien ja johtopäätösten muodostamista. (Puusa 2020b, 154–155.) Aineistoa tulkitessaan tutkija haastaa aineistonsa keskustelemaan tutkimusta ohjaavan teorian ja aihepiiristä aiemmin tehdyn tutkimuksen kanssa (Koski 2020, 170). Tätä keskustelua kävin aineistoni kanssa tutkielman valmistumiseen saakka.

Tulkittessani tutkimukseni tuloksia pyrin etenemään oman aineistoni yksityiskohtaisista huomioista eli informanttien suorista lainauksista kohti yleistä eli aiemman tutkimuksen ja teorian kanssa käytävää keskustelua (Günther, Hasanen & Juhila 2023). Yksi aineistoni keskustelukumppaneista oli perusopetusta ohjaava asiakirja

eli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014). Samoin tärkeään rooliin nousi Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984). Mielinkiintoista on, että tulkintavaiheessa tutustuin Poikelan (2005) kokemuksellisen ja reflektiivisen oppimisen malliin, jota hänkin on soveltanut juuri sovitteluprosessia analysoidessaan (Poikela 2005). Oman tulkintani kiteyttää osittain kokemukselliseen oppimiseen perustuva mallini sovittelusta oppimisprosessina alaluvussa 5.5 *Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset* (kuvio 7).

#### **4.4 EETTISET RATKAISUT**

Suomessa ihmistieteiden eettisiä periaatteita määrittää Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. Erityisesti tutkijan ja tutkittavan välisissä kohtaamisissa voi ilmetä ennalta arvaamattomia tekijöitä, jolloin eettiset periaatteet ovat tarpeen. Eettisen tarkastelun kannalta oleellisinta on tutkimushenkilöiden ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. (TENK 2019, 7.) Tutkimuseettiset kysymykset on otettava huomioon koko tutkimusprosessin ajan: suunnittelun alkumetreiltä tutkimusraportin julkaisuun ja mahdolliseen levitykseen asti (Rutanen & Vehkalahti 2019, 25). Tutkija tai opinnäytetyön tekijä on aina itse vastuussa tutkimuksensa moraaliseettisistä ratkaisuista (TENK 2019, 14–15). Tutkittavan oikeuksiin kuuluu muun muassa tietää riittävän tarkasti, millaiseen tutkimukseen hän on osallistumassa ja antaa itse siihen suostumus (TENK 2019, 8).

Tutkimushenkilöiden osallistuminen tutkimukseen perustuu siis aina vapaaehtoisuuteen (Kuula 2011, 87). Jotta konfliktin osapuolina olleet lapset saattoivat aidosti valita, osallistuvatko koulusovittelua koskevaan haastatteluun, pyrin informoimaan heitä ja heidän huoltajiaan pääpiirteittäin tutkimukseni tavoitteista, käytännönjärjestelyistä sekä haastatteluaineiston käytöstä (Kuula 2011, 99; 121) jo kotiin lähetetyssä tutkimuslupa-anomuksessa (liite 2). Tätä ennen olin saanut tutkimusluvan koulun rehtorilta (liite 1). Koulu instituutiona toimiikin tutkimustilanteessa eräänlaisena portinvartijana (Kuula 2011, 144). Tarkoista lupakäytännöistä huolimatta on syytä muistaa, että lapsilla on oikeus tulla kuulluksi heidän omilla ehdoillaan (Kuula 2011, 147). Ennen varsinaisen haastattelun alkua muistutin lapsia siitä, että

haastattelu nauhoitetaan. Lisäksi korostin, että jokainen tutkimushenkilö voisi keskeyttää tutkimuksen omalta osaltaan milloin tahansa (TENK 2019, 8).

Jo tutkimusta suunnitellessani pyrin tarkastelemaan omia valintojani tutkimusetiikan kautta (Aaltio & Puusa 2020, 177), sillä tutkimushenkilöiden on lähtökohtaisesti aina voitava luottaa tutkijaan ja tieteelliseen tutkimukseen (TENK 2019, 8). Kuinka yksityiskohtaisia kysymyksiä voisin lapsilta haastattelutilanteessa kysyä? Miten heitä tulisi lähestyä? Mitä tietoa oikeasti tarvitsen ja miten tuota tietoa tutkimuksessani hyödynnän? Haastatteluteemojen tulee pohjautua tutkimusta ohjaavaan teoriaan, mutta ennen kaikkea tutkimusongelmaan. Itse tutkimusongelma oikeuttaa erilaisten haastattelukysymysten kysymisen. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 41.) Lisäksi haastateltavan ja haastattelijan on puhuttava niin sanotusti samaa kieltä: heidän on ymmärrettävä käsitteistö ja konteksti samalla tavoin (Puusa 2020a, 113). Omia haastatteluteemojani ja niihin liittyviä kysymyksiä lähestyin ensimmäisen tutkimuskysymykseni ja tutkimuksen teoreettisen taustan kautta (ks. liite 3).

Jotta lapsia ja nuoria koskevaa tutkimusta voidaan lähestyä eettisesti, on aikuisen tutkijan tiedostettava oma valta-asemansa ja toimittava sen mukaan. Pyrin jo ennen haastatteluja korostamaan lasten näkökulmaa sovittelutilanteiden kokemusasiantuntijoina: haastatteluiden tarjoamaa tietoa ei voi minulle tarjota kuka tahansa. Tavoitteenani oli kuunnella lasten kokemuksia ja lähestyä heitä mahdollisimman sensitiivisesti, sillä tutkimustilanteessa tutkijan on tiedostettava, että tutkimuskohteena lapsi muodostaa samalla käsitystä itsestään, tutkimustyöstä ja tutkijasta (Aarnos 2018, 174). Lisäksi halusin huomioida lasten ikätason ja muodostaa jo suunnitteluvaiheessa haastattelukysymykseni lapsilähtöisesti.

Jotta lapsia ja nuoria koskevaa tutkimusta voi ylipäänsä tehdä, on huomioitava useita eettisiä seikkoja. Hyvästä ennakkovalmistautumisesta huolimatta eteen saattaa nousta tilanteita ja kysymyksiä, joihin täytyy reagoida siinä hetkessä. Tutkimuseettisiä käytäntöjä luodaan täten myös aineistonkeruuvaiheessa. (Rutanen & Vehkalahti 2019, 11–12.) Pyrin huomioimaan edellä kuvatut, yllättävätkin tilanteet valmistautuessani lasten ja nuorten haastatteluihin.

Tutkimusta tehtäessä tutkijan on tiedostettava oma asemansa suhteessa tutkittavaan aiheeseen ja tutkimusaineistoonsa. Lähtökohtaisesti tutkijan tulisi olla

neutraali, sitoutumaton ja riippumaton (Kuula 2011, 155). Omaa rooliani tutkijana painotin itselleni läpi tutkimusprosessin: tutkimuksen parissa pyrin jättämään sovittelijan, opettajan ja kasvattajan roolit tutkimustilanteen ulkopuolelle. Välillämme olevaa valtaeroa en kuitenkaan pysty häivyttämään, sillä aikuisena lasten joukossa asetelma on epätasa-arvoinen, samoin tutkijana tutkittavien joukossa (Kuula 2011, 139). Tämän näkökulman valossa myös konfliktin osapuolina olleiden lasten äänten esiin saaminen ei välttämättä toimi. Lasta saattaa ohjata käsitys siitä, mitä aikuinen haluaa hänen kertovan. (Alasuutari 2009, 152–153.) Lisäksi haastattelijalla on aina valta-asema suhteessa haastateltavaan, sillä hänen tehtävänä on suunnata keskustelu tiettyihin puheenaiheisiin oman tiedonintressinsä mukaan (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 22–23).

Tiedostan myös, että opettaja- ja koulusovittelijataustani takia en koskaan voi tutkia valitsemaani aihetta täysin puhtaalta pöydältä, sillä minäkin olen oman kulttuurini, koulutukseni ja työkokemukseni tuote. Lisäksi tuon haastatteluun juuri tähän tutkielmaan liittyvät teoreettiset lähtökohdat. (Alasuutari 2009, 148–149.) Täten olen tutkijana lähellä tutkivan opettajan kaksoisroolia (Niikko 2018, 252–260). Käytännön haastattelutilanteissa huomasinkin toisinaan tipahtavani neutraalista haastattelijan roolista tutumpaan kasvattajan rooliin:

*En tiedä, ymmärrättekö te itse, mutta te olette tuommoisia asiantuntijoita. Te olette kuulkaa sovittelun ja riitojen sopimisen asiantuntijoita. Te tiedätte siitä kuulkaa jo tosi paljon ja minä uskon, että siitä on teille elämässä hyötyä.*

Haastattelun tekemisen koin olevan tasapainottelua kahden roolin välillä: tutkijana pyrin neutraaliin haastattelututkimuksen tekijän osaan, mutta saadakseni lapset kertomaan kokemuksistaan tarvitsin myös empaattisen kehuja, kommentoijan ja kuuntelijan roolia (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 42–45). Koska vuorovaikutus on välttämätön osa haastattelua, on toki parempi olla tilanteessa itselleen luontevassa roolissa kuin pitää jäykästi kiinni itselle vieraasta osasta (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 203). Haastattelijan omat näkemykset saattavat käydä ilmi hyvinkin pienistä äänenpainoista tai minimipalautteista, jolloin hän tahtomattaan tulee ohjanneeksi haastattelua tiettyyn suuntaan (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 48–49).

Tehtäessä laadullista, lapsia koskevaa haastattelututkimusta tutkimuksen tavoitena on nostaa esiin lapsen ääni, hänen omia kokemuksiaan (Alasuutari 2009, 162). Tämä koskee erityisesti hermeneuttista tutkimusta. Koska vuorovaikutus on niin merkittävä osa haastattelututkimusta, sen huomioonottaminen on välttämätöntä läpi koko tutkimusprosessin (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 56). Lisäksi on sensitiivisesti huomioitava lapsen ikä, kehitysvaihe sekä hänen oma kielellinen kompetenssinsa (Alasuutari 2009, 162). Näin olen pyrkinytkin tekemään. Kaikesta huolimatta täytyy muistaa, että myös tämän tutkielman tuloksissa kuuluu lasten äänten ohella minun oma ääneni. Eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna jokaista lapsen haastattelutilannetta ympäröi vapaaehtoisuudesta huolimatta tietty sosiaalinen kenttä, jossa tutkijan lisäksi lapsen huoltaja tai huoltajat ovat tavallaan tilanteen kolmantena osapuolena heiltä pyydettävän tutkimusluvan vuoksi (Alasuutari 2009, 145).

Haastattelutilanteiden vuorovaikutus oli enimmäkseen välitöntä, kuten olin toivonutkin. Erityisesti nuorimmat haastateltavani kertoivat tilanteen innoittamana myös sovittelutilanteiden ulkopuolisista, suuria tunnekuohuja aiheuttaneista tapahtumista. Toisaalta vanhimpia haastateltaviani, viidesluokkalaisia, sain houkutella kertomaan sovittelukokemuksistaan laajemmin kuin he alun perin minulle vastailivat. Vaikka heidän vastauksensa olivat hieman varautuneita ja lyhyitä, he uskalsivat toivoakseni kertoa mielipiteensä kaunistelematta. Haastattelukysymykset pyrin pitämään hyvän haastattelukäytännön mukaan avoimina (Laine 2015, 39), mutta välillä jouduin suunnitelmieni vastaisesti turvautumaan hyvinkin johdatteleviin, suljettuihin kysymyksiin, joihin saattoi antaa lyhyen ”kyllä”- tai ”ei”-vastauksen:

*No kun tekin olette olleet useamman kerran restossa, niin onko silleen, että... muuttuuko se helpommaksi? Niin ku mennä sinne (sovitteluun) vai onko se joka kerta yhtä jännittävää?*

*Voisiko siitä (sovittelukokemuksesta) olla hyötyä myöhemmin teidän elämässä?*

Näiden kysymysten etu oli se, että vältimme kiusallisen hiljaisuuden ja että keskustelu ei tyrehtynyt kokonaan. Yleensä onnistuin myös kääntämään haastattelun oikeille urille keskustelun edetessä:

### *Osaatko kertoa millä tavalla?*

Lopullisissa tuloksissa suljettujen kysymysten vastaukset eivät kuitenkaan ole merkittävässä roolissa. Tällä kuvailulla pyrin kuitenkin refleктоimaan toimintaani ja tekemään näkyväksi oman paikkani osana haastattelututkimusta (Alasuutari 2009, 94–95). Haastattelujen aikana pystyin onneksi myös korjaamaan sellaista toimintaa, jonka totesin hedelmättömäksi. Ensimmäisessä haastattelussa ajattelin auttavani lasta, kun pyysin häntä muistelemaan yhtä sovittelua, jossa hän oli ollut mukana. Tämä osoittautui liian haastavaksi tehtäväksi, sillä haastateltava oli ollut useassa eri sovittelussa, eikä pystynyt enää yksilöimään, mitä missäkin sovittelutilanteessa oli ajatellut tai tuntenut. Niinpä päädyin muidenkin tutkimushenkilöiden kanssa keskustelemaan sovittelutilanteista yleisesti.

Tavallisesti tutkimushenkilöille ei makseta korvauksia tutkimukseen osallistumisesta (TENK 2019, 9). Halusin kuitenkin kiittää haastateltujani siitä, että he antoivat minulle aikaansa ja jakoivat kallisarvoisia kokemuksiaan. Palkitsemisesta en ollut informoinut heitä etukäteen. Haastattelutilanteen lopuksi annoin jokaisen lapsen valita itselleen oman makunsa mukaisen karamellirasian.

Tutkimushenkilöiden henkilöllisyys pyritään yleensä häivyttämään, jollei sitä ole tarkoituksenmukaista julkaista (TENK 2019, 13). Oman tutkimusaiheeni arkaluontoisuuden vuoksi pyrin anonymisoimaan haastateltavat eli häivyttämään lasten henkilötiedot mahdollisimman tarkoin (Kuula 2011, 112–113). Tärkeintä oli poistaa kaikki aineistoon liittyvät henkilö- ja erisnimet (Kuula 2011, 214). Litterointivaiheessa ja tässä raportissani numerokoodasin tutkimushenkilöt nimettöminä niin, että ensimmäisessä parihaastattelussa olivat haastateltava 1 (H1) ja haastateltava 2 (H2), toisessa haastateltava 3 (H3) ja haastateltava 4 (H4) ja niin edelleen. Anonymisointi suunnitellaan jokaiselle aineistolle erikseen. Siinä yhdistyvät kaksi perusoikeutta: yksilön vapaus yksityisyyteen ja oikeus tehdä tiedettä vapaasti (Kuula 2011, 200; 207). Tätä tutkimusta koskevan aineiston tulen heti tutkielman valmistuttua tuhoamaan asiaan kuuluvalla tavalla. Tämä koskee sekä äänitiedostoja, niistä litteroitua tekstitiedostoa että tekstitiedoston tulostettua paperiversiota.

Lasten osallisuus tutkimuksessa haastaa tutkijan pohtimaan vapaaehtoisuutta, tietoon perustuvaa suostumusta sekä huoltajien ja muiden lasten asioista päättävien



aikuisten suostumuksen merkitystä (Rutanen & Vehkalahti 2019, 15). Parihaastattelujen käyttämistä puoltaa se, että niiden aikana lapset saivat tukea toisiltaan, rohkaistuvat ehkä kertomaan enemmän omista kokemuksistaan ja käsityksistään, saivat jakaa ajatuksia keskenään ja saattoivat saada uusia, sovittelua koskevia oivalluksia. Parihaastattelu on vuorovaikutus- ja parhaimmillaan jopa sosiaalinen oppimistilanne.

Laadullisessa tutkimuksessa on lähes mahdotonta täyttää kaikkia hyvään tutkimukseen liitettyjä kunnianhimoisia odotuksia. Laadullisen tutkimuksen kriteereihin lukeutuvat muun muassa odotukset validiteetista, reliabiliteetista, ilmiön syvästä ymmärtämisestä ja eettisyydestä sekä teorian, aineiston ja analyysimenetelmien yhteensopivuudesta (Puusa & Julkunen 2020, 200–201). Kaikkia näitä kriteerejä ei tämäkään opinnäytetyö kykene täyttämään. Sen sijaan olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin etenemisen tarkasti vaihe vaiheelta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227).

Tutkimuksessa, joka koskee lapsia ja nuoria, on huomioitava samat tutkimuseettiset lähtökohdat kuin muussakin tutkimuksessa. Kuten sovittelussa, myös lapsia koskevassa tutkimustyössä kasvatukseen, valtaan ja hallintaan liittyvät kysymykset ovat aina jollain tasolla mukana. Tämä vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen sekä eettisellä että käytännön tasolla. (Rutanen & Vehkalahti 2019, 8; Vehkalahti ym. 2010, 15–17.)

## 5 TUTKIMUSTULOKSET: KOULUSOVITTELU OPPIMISPROSESSINA

---

### 5.1 TUNNETAITOJA TESTAAMASSA

Tunnetaidoista tai tunneälystä puhuttaessa tarkoitetaan ihmisen kykyä havaita, ymmärtää, ilmaista ja säädellä tunteita (Ojanen 2014, 253). Informanttieni kokemusten perusteella sovittelutilanteisiin liittyy tunnetaitojen osalta ainakin omien tunteiden tunnistamista ja nimeämistä sekä itsesäätelytaidon hiomista eli tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä.

#### **Tunteiden koko kirjo**

Niin konfliktit kuin niiden sovittelukin herättävät vahvoja tunteita. Koska sovitteluun liittyvät tunteet ovat informanttien mukaan väkeviä, myös niiden tunnistaminen, mieleen palauttaminen ja nimeäminen vaikuttaa olevan haastateltaville helppoa. Haastattelutilanteen mahdollista alkukankeutta sulattaakseni aloitinkin lähes kaikki haastatteluni kysymällä suoraan lapselle tutusta asiasta (Aarnos 2018, 178), sovitteluun liittyvistä tunteista. Haastattelujen edetessä informantit kertoivat kaikki ne tunteet, joita sovittelutilanteeseen meneminen, sovittelun läpikäyminen ja sovittelutilanteesta selviäminen olivat heissä herättäneet.

Jotta haastateltavien ääni pääsisi mahdollisimman aidosti ja laajasti kuuluviin, keräsin aineistosta kaikkien haastateltavien kaikki tunnekokemukset kahteen sanapilveen (kuvio 5 ja kuvio 6). Sanapilvi on eräänlainen kaavio, jonka avulla voidaan visuaalisesti kertoa, mitkä käsitteet painottuvat, mitkä jäävät enemmän taka-alalle. Mitä suuremmalla fontilla sana kuvassa näkyy, sitä useammin haastateltavat lapset sen mainitsevat. Kuviossa 5 näkyvät informanttien tuntemukset ennen sovittelu- ja sovittelun aikana, kuviossa 6 puolestaan sovittelun jälkeen.

Ennen sovittelua ja sovittelun aikana konfliktin osapuolet kertoivat jännittäneensä tilannetta. Olo oli epävarma, osalla jopa pelokas, ärsyttävä, harmittava tai muuten epämiellyttävä. Vaikka tunnetiloissa ilmenee variaatiota, negatiiviset tunteet (Avola & Pentikäinen 2019, 164–165, liite 5) peittoavat neutraalit ja positiiviset tunteet. Positiivisena tuntemuksena voitaneen pitää sitä, että sovitteluun meneminen tuntuu ”ihan kivalta” tai ”hassulta”, neutraalina puolestaan sitä, jos sovittelutilanteeseen liitetyt tunteet ovat joko ”ihan ok” tai ”ei jännittävää”. Kaikki muut tunneilmaiset viittaavat negatiivisiin tunteisiin.



**Kuvio 5.** Haastateltavien tuntemuksia ennen sovittelua ja sovittelun aikana

Koska tutkimuksessa mukana olevat lapset saattoivat käyttää samaa tunteeseen liittyvää ilmaisua tai käsitettä useita kertoja haastattelun aikana, poimin jokaisen tunneilmaisun pilveen vain kerran. Usein jouduin myös tulkitsemaan haastateltavan käyttämää ilmaisua. Esimerkiksi jännitystä lapset kuvaavat toisinaan aivan suoraan, toisinaan kiertoilmausten kautta:

*Jännitti niin, että mahanpohjassa tuntui ja ääni tärisi. (H1)*

*Muistan sen jännityksen. (H6)*

*Mitä tässä tapahtuu? (H5)*

Epävarmuutta haastateltavat ilmaisevat muun muassa seuraavasti:

*Entä jos meidän välit jää ikuisesti tämmöiseksi? (H1)*

*Saadaankohan tää sovittua? (H2)*

*Niin ne toiset saattaa... niillä saattaa mennä niin ku sekaisin ja silloin toisella tuntuu--- niin ku mulla joskus tuntunut, että ne vähän niin ku valehtelis. (H8)*

Tunteiden kirjo on selkeästi laveampi ja negatiivisempi ennen sovittelua ja sovittelun aikana kuin sovittelun jälkeen. Ennen sovittelua monia informantteja jännittää niin sovitteluprosessiin ryhtyminen kuin konfliktin toisen osapuolen tai toisten osapuolten kohtaaminen. Monet mainitsevat myös, kuinka turhauttavaa oli kaivaa vanha riita jälleen esiin. Yhden haastateltavan mukaan sovittelutilanne ei ollut ollut reilu, eikä sovittelussa oltu noudattu yhtä restoratiivisen sovittelun perusperiaatetta, puolueettomuutta. Tämäkin lisäsi turhautumisen tunnetta.

Sovittelun jälkeen tunnelma muuttuu merkittävästi positiivisemmaksi (myönteiset tunnesanat Avola & Pentikäinen 2019, 156–157, liite 5): haastateltavien pääasiallinen tunne on helpotus sovittelun ja epävarmuuden päättymisestä, osalla myös sovinnon solmimisesta. Yksi kuvasi oloaan iloiseksi, toinen luottavaiseksi ja kolmas rennommaksi kuin ennen sovittelua (kuvio 6):



**Kuvio 6.** *Haastateltavien tuntemuksia sovittelun jälkeen*

Kuten jännityksen ja epävarmuuden, myös helpotuksen tunteen tulkitseminen vaatii toisinaan haastattelutilanteeseen liittyvien ilmeiden ja eleiden mieleenpalauttamista. Informantit kuvaavat helpotusta ja hyvää oloa monin eri tavoin:

*No semmonen aika ilonen, semmonen niin ku helpottunu, että voitaisiin rohkeasti vaikka olla joidenki kavereiden kanssa. (H7)*

*Huh, nyt se on ohi!* (H6)

*Yes!* (H1)

Riemun ja helpotuksen lisäksi jännityksen purkaantuminen aiheuttaa toisinaan väsymystä:

*Sen jälkeen mä olin aivan puhki --- ja sitten mä nukuin --- niin ku lepäsin ja katoin puhelinta.* (H6)

Toisaalta sovittelu ei kaikille sen osapuolille näyttäydy positiivisena asiana, vaan haastateltavat nostavat rohkeasti esiin myös negatiiviset kokemuksensa. Näitä avaan tarkemmin itsesäätelytaitoa käsittelevässä alaluvussa.

Voidaan siis todeta, että sovittelutilanteissa sovittelun osapuolet pääsevät kohtaamaan vahvoja tunteita ja sanoittamaan niitä. Lapset ovatkin usein suoria ja valmiita nimeämään tunteitaan (Larsson 2012, 290). Väistämättä tällainen prosessi sysää oppimistapahtuman liikkeelle: tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen sovittelutilanteessa ja sen jälkeen voi auttaa konfliktin osapuolta hyödyntämään tätä taitoa myöhemminkin. Tunteiden nimeämisen taito korreloi myös tunnesäätelytaitojen kanssa (Denham & Weissberg 2004, 47–48).

### **Itsesäätelytaitoa ihmettelemässä**

Oman toimintamme säätelykyky on yksi merkittävimmistä taidoistamme. Sen avulla pystymme saavuttamaan erilaisia tavoitteita sekä tulemaan toimeen sosiaalisen ympäristömme kanssa. (Ahonen 2013, 6.) Itsesäätelytaito vaikuttaa laajasti kaikkeen elämänhallintaan, oppimiseen ja yksilön psyykkiseen hyvinvointiin (Ojanen 2014, 89). Se on osa resilienssiä eli psyykkistä selviytymiskykyä ja mielen joustavuutta. Laaja-alainen resilienssi on opittava taito, johon sisältyy itsesäätelyn lisäksi muun muassa sinnikkyyttä, omien vahvuuksien tuntemista ja käyttämistä, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä itsemyötätuntoa. (Avola & Pentikäinen 2019, 29–30.)

Toisinaan sovitteluprosessi, sen lopputulos tai sovittelijan toiminta sovittelutilanteessa ei tyydytä kaikkia osapuolia. Tämä näkyy myös epäreiluuden tunteena, jonka haastateltavat nostavat esiin. Tuolloin sovittelutilanteessa ja sen jälkeen ollaan itsesäätelytaitojen oppimisen äärellä.

*...mutta sitte joskus kuitenkin, vaikka se on jo sovittu, niin joitain saattaa sitten vielä harmittaa se. (H8)*

*Mulla on jäänyt vaivaamaan --- niin jäi sellainen tunne, olo --- se sitten uskoo sitä suurempaa joukkoo. (H3)*

Näissä tilanteissa lapsi on mahdollisesti joutunut virittämään itsesäätelytaitonsa äärimmilleen. Yksi haastateltavistani palaa turhautumiseensa ja epäreiluuden kokemukseensa yhä uudelleen:

*Viimeksi kun mä menin --- sinne sovitteluun, niin silloin se tuntui vähän siltä, että nytkö tää pitää vetää takaisin, kun se on jo menny ohi mun mielestä, niin pitääksen nyt tulla takaisin? (H3)*

Turhautumista ja tylsistymistä saattaa siis aiheuttaa esimerkiksi se, että konfliktitilanne pitää selvittää sovittelun keinoin:

*Sitten se (sovittelu) on vähän tuntunu turhalta, ku se (luokkakaveri) ois vaan eka sanonu, että mistä sillä on tullu paha mieli. (H2)*

*Vähän periaatteessa tylsää, kun pitää istua ja kuunnella. Ja puhua. (H4)*

*No minua se (sovittelu) ei ole kyllä koskaan yhtään auttanut. Se on vaan tuntunut siltä, että pitääkö nyt tään tulla taas esille tänne sovitteluun, kun --- mä unohdan sen (riidan) siinä ehkä parissa päivässä --- niin sitten niin ku viikon, kahden päästä, niin se (sovittelu) tuntuu vaan --- vähän inhottavalta ja vähän ajan hukalta. (H3)*

Toisaalta lapsen temperamentista riippuu, millaisten tunteiden parissa hän itsesäätelytaitojaan harjoittelee. Erityisesti haastattelukaksikko H5 ja H6 puhuu itsehillinnästä jännityksen yhteydessä:

*Niin ja sitten musta yhdesti tuntu, että mitä tässä tapahtuu, kun me menttiin (sovitteluun) ekan kerran. (H5)*

*...sitä ei voi sanoa sellaiseksi riemukkaaksi, koska samalla on riita meneillään, niin vähän outoa mennä sen tyyppin kanssa samaan huoneeseen ---. (H6)*

Kyseinen kaksikko mainitsee myös jännityksen helpottaneen sovittelukokemuksen karttumisen myötä. Osittain luottamus sovitteluun aikuiseen on auttanut itsesäätelyn harjoittelemisessa.

*Seuraavalla kerralla sitten ei jännittänyt yhtään, koska me tiedettiin, että tämä menee kuitenkin silleen ja tietyllä tavalla, mutta ekalla kerralla se oli vähän sellaista oudompaa ---. (H6)*

*..ja sitten kun joku sanoo, joku aikuinen sanoi, että nyt tehdään näin, niin mä olin silleen: "Okei." --- Mä niin ku ryhdistäydyin: "Nyt (oma nimi) sä pystyt siihen!" (H5)*

Kysyessäni suoraan, onko koulusovittelu opettanut mitään, H6 toteaa:

*No ehkä sen, ettei tee leikkiautoista niin isoa draamaa... tai mistään sellaisesta niin isoa draamaa, vaan pitää niin ku silleen vaan: "Okei, no mä haluaisin sen sitten seuraavalla kerralla!" (H6)*

Denhamin (2005) tunnetaitojakoa noudatellen tunnesäätelyn lisäksi myös käyttäytymisen säätely kuuluu olennaisesti itsesäätelytaitoihin. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä suurempaa itsehillintää riitatilanteessa herännyt vahva tunne vaatii. Parhaimmillaan omien itsesäätelytaitojen vahvistuminen voi johtaa kavereiden auttamiseen.

*Aika monesti, jos jotain saattaa harmittaa ja sillä saattaa niin ku ärsyttää tosi paljon ja niin ku meinaa nyrkki kohota ja lyödä toista. Mutta sitten kun aika monesti meidän luokkalaiset ja välillä minäkin, niin saatetaan me niin ku rauhoittaa sitä, että niin ku se ei kävis sen (ärsyttäjän) kimppuun. (H8)*

Oman käyttäytymisen säätelytaidosta voi informantin mukaan olla hyötyä myöhemminkin:

*Niin että sitä aikuisenakin tietää, että ei kannata tehdä näin tai näin.*

(H8)

Tutkimusten mukaan viha, pettymys tai suru voivat haastaa erityisesti lapsen itesäätelyä (Aro 2013, 11). Lapsi, jolla on hyvät itesäätelytaidot, suhtautuu yleensä joustavasti ja hyväksyvästi tilanteeseen, jossa kaikki ei suju hänen omien suunnitelmiensa mukaan. Myös sinnikkyys ja periksiantamattomuus ilmentävät hyviä itesäätelytaitoja. (Veijalainen 2020, 56–57.) Sen sijaan lapsi, jonka itesäätelytaidot ovat vasta kehittymässä, saattaa vältellä haastavia ja vaikeita tilanteita tai toisaalta ilmaista niitä turhautumisen, vihan ja pettymyksen kautta. Lapsen kohdassa haasteita hänen reagoititapansa riippuu hänen omasta temperamentistaan. Myös sukupuolten välillä on havaittavissa eroja. (Veijalainen 2020, 53–54; 61.)

Itesäätelytaito luo perustan kaikenikäisten ihmisten hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle: se on psyykinen voimavara, jonka avulla yksilö tiedostaa ja ohjaa omaa toimintaansa, kontrolloi impulssejaan ja tunneilmaisujaan sekä ottaa vastaan elämän tuomat haasteet (Veijalainen 2020, 65). Itesäätelytaidon merkitys oppimiselle on merkittävä, sillä tutkimusten mukaan kyky itesäätelyyn ennustaa paremmin menestystä akateemissa opinnoissa kuin älykkyydosamäärä (mm. Duckworth & Seligman 2005, 942). Itesäätelytaidon avulla ihminen kontrolloi omia tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa. Se voi kehittyä koko elämän ajan. Emootioiden säätelyn kehittymisen myötä kaikenlainen sosiaalinen vuorovaikutus helpottuu. (Aro 2013, 10–11.)

Myös Lappalainen (2017) nostaa esiin sovitteluprosessin myötä käynnistyneen oppimisen mahdolliset haasteet. Kasvu- ja kehitysprosessi saattaa lähteä liikkeelle hitaasti ja epävarmasti, osin jopa sattumanvaraisesti. Tällainen kokemus ei heti palkitse sovittelun osapuolia. (Lappalainen 2017, 48.) Tutkimusten mukaan sisäistä motivaatiotekijöistä ja omaehtoisuudesta ammentava prosessi kuitenkin tuottaa kestävämmän lopputuloksen, tässä tapauksessa esimerkiksi itesäätelytaitojen oppimista, kuin keinotekoisesti päälle liimattu sovinto. Parhaimmillaan sovitteluprosessi tarjoaa osapuolilleen syvällistä psykososiaalista kehitystä, joka säteilee



kaikille elämän osa-alueille lisäten kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Lappalainen 2017, 48.)

Itsesäätelytaitojen osalta koulusovittelu näyttäisi opettavan ennen kaikkea omien tunteiden hallintaa ja konfliktitilanteesta yli pääsemistä. Toisinaan eripuraa yli pääseminen edellyttää tilanteen yläpuolelle asettumista tai jopa riitatilanteen unohtamista. Mielenkiintoista on, että restoratiivisessa sovittelussa olleet tutkimushenkilöt eivät nosta anteeksipyytämistä ja -antamista konfliktin yli pääsemisen tai sovinnon solmimisen merkittäväksi edellytykseksi.

## 5.2 VUOROVAIKUTUSTAITOJA VIILAAMASSA

Kouluiässä vertaissuhteissuhteet ovat tärkeässä roolissa opeteltaessa erilaisia tietoja, taitoja ja asenteita. Tuolloin koetaan asioita, jotka vaikuttavat niin lapsen välittömään psykososiaaliseen hyvinvointiin kuin pitkälle hänen tulevaisuuteensaakin. Vertaissuhteilla tarkoitetaan ikätovereita, jotka ovat suunnilleen samalla kehitystasolla emotionaalisesti, sosiaalisesti tai kognitiivisesti. (Salmivalli 2005, 15.) Kaveriporukkaan kuulumisen on tärkeää: se tarjoaa yhteenkuuluvuutta, kumppanuutta ja ajanvietettä. Parhaassa tapauksessa yhdessä toimimisen taidot, kompromissien tekeminen, oman paikan ottaminen sekä johtajuustaidot harjaantuvat ryhmässä touhutessa. Sosiaalisen vertailun myötä lapsi rakentaa käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. Jos lapsi syystä tai toisesta jää toistuvasti ryhmän ulkopuolelle, ei hänellä ole luontevaa harjoituskenttää vuorovaikutustaitojen harjoittelulle. (Salmivalli 2005, 32–33.)

Lasten vuorovaikutustaidoista puhuttaessa on mielekästä kääntää pitkä ja monimutkainen sana heidän omalle kielelleen. Niinpä kerronkin tässä luvussa sovittelutilanteiden tarjoamasta mahdollisuudesta kartuttaa kaikenlaisia *kaveritaitoja*. Eriytyiseen asemaan nostan aineistosta esiin nousseen empatian, jolla tarkoitan konfliktin toisen osapuolen näkökulman huomioimista ja hänen asemaansa asettumista.

## Kaveritaitoja kartuttamassa

Aineistostani on löydettävissä useita kaveritaitojen hiomiseen viittaavia ilmaisuja. Aikuissovittelussa olleet lapset nimeävät ainakin vuorottelun ja jakamisen, kuunteleminen ja havainnoinnin, yleisesti tunneviestintätietoisuutta, runsaasti neuvottelu-, sovittelu- ja ristiriitojen ratkomistaitoja sekä konfliktin hallintaa. Myös avun etsiminen ja anteeksipyyttäminen mainitaan.

Vuorottelu ja jakaminen toistuvat useiden informanttien puheissa. Näitä vuorovaiikutustaitoja voidaankin pitää perustavanlaatuisina kaveritaitoina: pienet lapset törmäävät vuorotteluun ja jakamiseen viimeistään yleisellä hiekkalaatikolla leikkiesään. Kouluikäisillä lapsilla vuorottelu tarkoittaa usein toisen kuuntelemista ja oman puheenvuoron odottamista.

*Mä oon ehkä oppinut oottaan vuoroa siinä. (H1)*

*Ettei niin ku puhuta samaan aikaan. (H7)*

*Ei ole ikinä ainakaan tullut semmoista, että kaikki on alkanut puhumaan toisten päälle. (H4)*

*Sit me niin ku yleensä sovitaan --- että sillä ei kumpikaan leiki, tai sitten me vuorotellaan. (H5)*

*...tai sitten silleen, että toinen ottaa sen toisen ja toinen ottaa sen toisen. (H6)*

Sovittelutilanteeseen olennaisesti kuuluva konfliktin eri osapuolten tarinoiden kuuleminen nousee myös vahvasti esiin. Osa haastateltavista nostaa kuuntelemisen ja oman tarinan kertomisen tärkeäksi osaksi sovintoprosessia, osa pitää kuuntelemista lähinnä pakollisena prosessiin kuuluvana vaiheena. Omaan suhtautumiseen saattaa toki vaikuttaa sekin, onko sovittelutilanteessa selvittelemässä niin sanotusti omaa riitaansa vai onko päätyttyä sovitteluun osana suurempaa porukkaa. Myös oman näkemyksen rakentavaa ilmaisemista harjoitellaan sovittelutilanteissa.

*Mä vaan puhun omasta mielestäni mitä tapahtui. (H3)*

*Kaikki saa kertoa oman mielipiteen silleen, että ei alettais niin ku matkimaan toisten mielipiteitä, vaan ett' saisi itse päättää omat mielipiteet, niin sitten siitä päästään hyvään sopimukseen. (H7)*

*No se, että kun kertoo, mitä siinä tilanteessa itestä tuntu. (H1)*

*Vähän periaatteessa tylsää, kun pitää istua ja kuunnella ja puhua. (H4)*

Aikuisjohtoiseen sovittelutilanteeseen saattaa päätyä lapsia hyvin erilaisin vuorovaikutustaidoin. Myös konfliktin osapuolten temperamenttieroit saattavat vaikuttaa siihen, kuinka paljon osapuolet ylipäänsä eripurastaan puhuvat. Sovittelukonkarit osaavat sanoittaa tämänkin:

*Jotkut taas puhuu, jotku ei. (H7)*

Sovittelussa mukana olleet lapset osoittavat vuorovaikutustaitojen harjoittelua ja luottamusta sovitteluprosessia kohtaan sillä, että uskaltavat tarvittaessa pyytää apua itselleen tai kavereille:

*Mä tein --- (sovittelupyynnön) jostain jutusta, jota mä en itsekään enää muista kunnolla. (H2)*

Restoratiivisessa sovittelussa anteeksipyyttäminen on yksi tarve kymmenien muiden joukossa. Tosin sanoen konfliktin osapuolilta ei automaattisesti vaadita anteeksipyyttämistä tai -antamista. Kulttuurisesti anteeksipyyttämisellä on kuitenkin pitkät juuret ja moni kokee sen auttavan riitatilanteen jälkeen. Niin myös haastattelemani lapset:

*...jos vaikka me luvattaisiin, että me ei enää ikinä tehtäis niin, tai sitten pyydettäisiin anteeksi tietenkin. (H5)*

*Kyllä ne (riidat) joskus saa kaverin kanssakin sovittua niin ku kahdestaan --- tai vaan silleen, että pyytää anteeksi ja sitten unohtaa. (H7)*

Koska haastattelun teemana on sovittelu, esiin nousee usein myös neuvotteluun, sovitteluun, konfliktin hallintaan ja ristiriitojen ratkaisemiseen liittyviä vuorovaikutusteemoja.

*Jos on ihan eri mieltä jotkut, niin sitten sitä pitää jotenkin niin ku neuvotella enemmän. (H7)*

*...niin sitten voi pyytää, että saanko mä ton ku sullakin on noin hieno, niin sen saa. (H6)*

*Me silloin välitunnilla sovittiin se sitte. (H6)*

*Minusta se ratkaisu vois vaan olla, että toivottavasti noin ei käy enää uudestaan. (H3)*

Itse sovintoa pidetään tärkeänä ja saavuteltavana, mutta myös arkisena asiana. Haastateltavien kokemusten mukaan sovittelusopimus on useimmiten pitänyt.

*Musta --- se on hyvä, kun me saatiin se riita silleen ratkaista, että sitä ei enempää tarvi niin ku sovittella. (H8)*

*On kiva, että saa joitakin asioita sovittua. (H7)*

*Varmaan aika paljon sopii kaikki ihmiset riitoja. (H6)*

*No ainakin yhdessä meidän riidassa, minkä mä nyt tällä hetkellä muistan, niin siinä joo piti se sopimus aika paljo. (H8)*

Sosiaalisuus on yksi ihmislajin olennaisimmista piirteistä. Yhdessä oleminen ja tekeminen eli eritasoinen kumppanuus vaikuttaa suoraan ihmisen mielihyväjärjestelmään. (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 136–141.) Lasten sosiaalisista taidoista puhuttaessa on kuitenkin huomioitava, että lapset ovat erilaisia keskenään. Osittain erilaisuus selittyy synnynnäisillä ominaisuuksilla, osittain taitoja muovaavat varhaiset vuorovaikutuskokemukset. (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 142.) Joka tapauksessa kaikenikäiset ihmiset tarvitsevat yhteyttä toisiin ihmisiin, sillä ilman vuorovaikutusta ihmisaivot eivät saa tarvitsemaansa ravintoa ja kehitys pysähtyy (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 149). Kasvuiässä vertaissuhteet ovat perhesuhteiden ohella äärimmäisen tärkeitä sosiaalisten taitojen harjoitteluun (Salmivalli 2005, 181).

Tutkimushenkilöideni kokemusten ja kertomusten perusteella sovittelutilanteessa on mahdollista oppia monenlaisia vuorovaikutukseen liittyviä kaveritaitoja. Vahvimmin esille nousevat kuunteluun, rakentavaan mielipiteenilmaisuuksiin, vuorotteluun, jakamiseen, neuvotteluun ja sovinnon solmimiseen liittyvät taidot. Myös laajassa skottitutkimuksessa (Kane ym. 2007) päädyttiin samankaltaisiin tutkimustuloksiin:

restoratiiviset toimintatavat lisäsivät lasten ja nuorten konfliktinratkaisutaitoja ja muuta vuorovaikutusosaamista (Kane ym. 2007, 9). Espanjalainen Pina tutkijakumppaneineen vahvistaa, että koulusovittelu ja muut sosiaaliset interventiot parantavat ryhmän sisäistä kommunikaatiota ja yhteistyötä (Pina ym. 2021, 5–6). Samoin ranskalaisen Bonafé-Schmittin mukaan sovittelutoiminta tukee koulun kasvatuksellisia tavoitteita vahvistaen vuorovaikutus- ja ajattelutaitoja, verbaalista ilmaisu- ja ongelmanratkaisukykyä. Nämä puolestaan vahvistavat oppilaiden ihmissuhdeosaamista ja kouluyhteisön hyvinvointia. (Bonafé-Schmitt 2012, 55–57.)

Suomen sovittelufoorumi toteaa, että konfliktitilanteiden kehittymistä kiusaamistilanteiksi voidaan ennaltaehkäistä juuri sovittelu- ja vuorovaikutustaitoja harjoittelemalla (Suomen sovittelufoorumi 2022, 4). Myös tavallisen kouluelämän ja oppimisen kannalta on tärkeää, että lasten vuorovaikutus sekä vertaisten että aikuisten parissa on sujuvaa. Tämä tarkoittaa sääntöjen ja ohjeiden noudattamista, riittävän itsenäistä työskentelyä ja toisten huomioimista. Nämä taidot mahdollistavat myös akateemisten taitojen oppimisen. (Wesley & Buysse 2003, 357.)

Sovinnon solmiminen ja pitäminen edustavat tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksellista oppimista, mutta laaja-alaisen oppimisen näkökulmasta syntyvän sovinnon voi nähdä sovittelutoiminnan sivutuotteena. Itse prosessi saattaa olla jopa tärkeämpi kuin sovinto. Sosiaaliset vastoinkäymiset nähdään tämän ajattelutavan mukaan arvokkaina oppimisen ja kasvun mahdollistajina (Lappalainen 2017, 46), vaikka ne eivät siltä tapahtumahetkellä tuntuisikaan.

## **Empatian voima**

Tunnekokemusten kautta ihminen voi ymmärtää ympäröivää todellisuutta, luoda merkityksiä. Tunteilla on merkittävä rooli moraalisisessä päätöksenteossa. (Aaltola & Keto 2017, 17; 67.) Usein empatia tai myötäelämisen taito liitetään tunnetaitoihin (esim. Denham 2005, 2). Tässä tutkielmassa sijoitan sen kuitenkin vuorovaikutustaitojen joukkoon, sillä mielestäni empatian tunne tai sen puuttuminen ilmentää kahden tai useamman ihmisen välistä vuorovaikutusta. Empatia on myötäelämistä ja kokemusten jakamista. Empatian käsite on hyvä erottaa sympatiasta, joka

puolestaan merkitsee myötätuntoa. (Aaltola & Keto 2017, 24–25.) Myös Terve koululainen -kehittämishanke (TEKO 2010) luokittelee empatian yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen joukkoon. Samoin haastattelemiini konfliktin osapuolet kuvaavat myötäelämistä nimenomaan vuorovaikutustapahtumassa eli sovittelussa herääviksi tunteiksi ja ajatuksiksi.

Puolet tämän teemahaastattelun informanteista nostaa tavalla tai toisella esiin myötäelämisen osana sovitteluprosessia. Empatia ilmenee aineistossani joko oman empatian tunteen heräämisenä tai toiveena siitä, että toinen osapuoli ymmärtäisi, miltä itsestä on konfliktissa tuntunut. Haastateltavat mainitsivat omaloitteisesti konfliktin toisen osapuolen näkökulman ymmärtämisen:

*(Olen oppinut) paremmin niin ku ymmärtämään toisten ajatuksia. (H2)*

*Oon saattanu ymmärtää jos se kertoo jotakin... (H7)*

*Just siinä riidassa, mistä mä äsken puhuin, niin just siinä hoksasin, että se oli A:n (luokkakaverin) mielestä silleen, että me oltiin alettu niin ku laittamaan sitä pois meidän puolelta. --- Niin sitten A:a alkoi harmitamaan se, ja siitä tuli se (ulkopuolisuuden tunne ja siitä johtunut riita). (H8)*

Yksi tutkimushenkilöistä nostaa esiin toiveen toisen osapuolen empatiasta:

*Jos (minulle) tulee ulkopuolinen olo, niin sitten ne voisi paremmin ymmärtää ne --- toiset (jotka ovat aiheuttaneet kokemuksen ulkopuolisuudesta). (H1)*

Myötäelämisellä onkin vahva sija osana ihmisyyttä. Se on aina ollut ihmiskunnalle kirjaimellisesti elämän ja kuoleman kysymys: historian saatossa evoluutio on suosinut solidaarisuutta ja yhteistyötä, sillä ilman niitä niin yksilöt kuin yhteisötkään eivät olisi selvinneet. (Pessi 2014, 190–191.) Moraalin kannalta oleellinen myötäeläminen voidaan jakaa jopa kuuteen eri empatian muotoon: projektiiviseen, simuloivaan, kognitiiviseen, affektiiviseen, ruumiilliseen ja reflektiiviseen empatiaan (Aaltola & Keto 2017, 23–110).

Empatiaa voidaan pitää yhtenä moraalin rakennusaineena. Ymmärtäessämme toisen tai toisten näkökulmia ja kokemuksia kiinnostumme myös heidän

hyvinvoinnistaan. Moraalin rakentumisen kannalta affektiivinen empatia on suu-remmassa roolissa kuin kognitiivinen empatia (Aaltola & Keto 2017, 13; 67). Toisen osapuolen ymmärtämisen ja sitä seuraavan myötäelämisen mekanismi näyttää aineistoni perusteella vaikuttavan myös sovitteluprosessin sisällä. Samaan tulokseen on päätyneet myös Gellin (2019): sovittelutilanteessa tapahtuvan vuorovaikutuksen myötä konfliktin osapuolten ymmärrys ja empatia lisääntyvät, jolloin heillä on mahdollisuus sovintoon (Gellin 2019, 58). Sovittelussa empatian herääminen perustuu siihen, että konfliktin osapuolet tunnistavat toistensa inhimillisyyden ja pystyvät tuolloin laajentamaan näkemystään konfliktista (Larsson 2012, 21).

### **5.3 REFLEKTIOITA RAKENTAMASSA**

Aloittaessani aineiston keräämisen pyrin kartoittamaan koulusovittelun kokemusasiantuntijoiden eli lasten käsityksiä sovittelusta nimenomaan oppimistapahtumana. Oppiminen on muutosprosessi, jota voi lähestyä monesta eri näkökulmasta. Yhteistä moderneille oppimiskäsityksille on, että oppija itse on aktiivinen toimija, mutta oppimisprosessiin voidaan vaikuttaa erilaisin järjestelyin (Kupias 2001, 7–8). Oppiminen on vuorovaikutuksellinen ja tavoitteellinen tapahtuma, jossa oppija konstruoi tieto- ja taitorakenteitaan (Kauppila 2007, 114). Se on oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, joka yhdistää hänen aiemmat tietonsa ja kokemuksensa uusiin havaintoihin. Oppiminen on siis käsitysten monitahoista ja monimuotoista muuttamista. (Tynjälä 2002, 37–38, 84.) Tämä pätee informanttieni mukaan myös sovittelutapahtumaan.

En kuitenkaan ennakolta osannut odottaa konfliktin osapuolten nostavan esille yhtä oppimisen avainta, oman toiminnan tarkastelua eli reflektiota. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa reflektio liitetään vahvasti osaksi vallitsevaa oppimiskäsitystä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii niin tietoja kuin taitojakin, mutta myös refleктоimaan omaa oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Oppiminen onkin kokonaisvaltaista kasvua sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä. (Opetushallitus 2014, 17.)

Yksinkertaisimmillaan oman toiminnan tarkastelu näyttäytyy aineistossani vilpittömänä hämmästelynä joko sovittelutilanteessa tai sen jälkeen:

*Mä olin kotona ihan silleen että hmm, miks tolleen kävi? (H6)*

Sovittelukonkarit luottavat siihen, että riittävä määrä sovittelukertoja tuottaa tuloksen; hyvät ystävät saattavat riidellä runsaastikin ja sitä kautta reflektoida toimintaansa ystävinä. Konfliktin osapuolet myös pystyvät ikätasoonsa nähden yllättävän hyvin arvioimaan jo sovittelutilanteessa, onko pitävä sovinto mahdollinen.

*Se on vähän niin ku itsestä kiinni, että --- molemmat meistä sanoi, että voidaanko me käydä vielä toisen kerran (sovittelussa) ja sitten me päästiin toisen kerran. (H6)*

Sovittelussa käyneet lapset arvioivat omia taitojaan sovittaa tai omaa rooliaan kiistassa. Toisaalta on mahdotonta jäljittää, ovatko he oppineet arviointitaidon juuri sovittelussa vai vain vahvistaneet aiemmin opittua.

*En mä oikein osaisi sovittaa. (H2)*

*Mä en ole ollut ihan pääkohteena siinä. --- Mä oon ollut semmoinen -- sivuhahmo vähän niin ku. (H4)*

Joskus konfliktin toinen osapuoli asettuu jo sovittelutilanteessa tai sovittelutilanteen jälkeen konfliktin yläpuolelle ja arvioi muidenkin kykyä ymmärtää kokonaisuus:

*Joskus vain minä ymmärrän sen silleen --- mä tajuan, että myös sen (toisen osapuolen) olisi pitänyt ymmärtää se tai silleen. (H8)*

*Se (sovinto) niin ku vaatii sen, että kaikki menee vaan tolleen (näyttää seinällä olevaa, sovittelun kulusta kertovaa julistetta) täydellisesti. (H3)*

Sen sijaan kaikkein kriittisin informanteista tarkastelee kriittisesti myös omaa toimintaansa:

*No en minä ole kovin hyvä tekemään ratkaisuja noihin juttuihin. (H3)*

Kaikki kognitiivinen oppiminen perustuu eritasoisiin reflektioihin. Reflektio on lyhyesti määriteltynä omien ajatusten, tunteiden ja tekojen kriittistä tarkastelua. Sen avulla ymmärrys oman toiminnan ja ajattelun taustalla vaikuttavista arvoista ja



olettamuksista syvenee. Parhaimmillaan reflektioprosessi voi johtaa ajattelu-, tunne- ja toimintatapojen muuttumiseen. (Mälkki & Mansikka-aho 2020, 55–57.) Reflektio voidaan jopa nähdä meditatiivisen ajattelun lopputuloksena (Carrington & Selva 2010, 45). Sen kautta syntyvä toiminnan muutos perustuu tilanteen sanoittamiseen, tunteiden tunnistamiseen sekä niin sanottujen reumatuntemusten lempeään tarkasteluun ja hyödyntämiseen (Mälkki & Mansikka-aho 2020, 69). Uuden asian omaksuminen edellyttää aina siirtymistä omalle epämukavuusalueelle (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 156). Juuri tätä kaavaa hyödynnetään sovittelutoiminnassa, jossa reflektioprosessi on pyritty strukturoimaan mahdollisimman tarkoin.

Sovittelutilanteen mahdollistama oppiminen vaatii usein aikaa: reflektio voi käynnistyä jo itse sovittelutilanteessa tai vasta varsinaisen sovittelun jälkeen. Merkittävässä asemassa ovat väärinkäsitysten selvittelyt. Kun konfliktin osapuolet saavat uusia näkökulmia ristiriitaansa, he voivat arvioida uudelleen omaa toimintaansa ja tarvittaessa muuttaa sitä. (Pehrman 2011, 253.)

Tutkimushenkilöideni kokemusten ja kertoman perusteella vaikuttaa, että sovittelutilanteessa ja sen jälkeen tapahtuva oman toiminnan peilaaminen on merkittävässä roolissa etsittäessä sovintoa alakouluikäisten lasten riitoihin. Sosioemotionaalisia ja reflektoinnin taitoja harjoiteltaessa yksi sovittelukerta ei välttämättä vielä tuo sovintoa, mutta haastattelututkimuksen kokemusasiantuntijat toteavat luottavaisesti, että ennemmin tai myöhemmin sovittelu tuottaa tulosta. Harjoitus tekee mestarin.

#### **5.4 AIKUISOVITTELUN ERITYISPIIRTEITÄ**

Aikuisjohtoista koulusovittelua ja koulutettujen vertaissovittelijoiden vetämää vertaissovittelua ohjaavat samat periaatteet. Aikuisjohtoisella sovittelulla pureudutaan usein kärjistyneempiin konflikteihin, joiden ratkomiseen vertaissovittelijoiden taidot ja auktoriteetti eivät vielä riitä. (Suomen sovittelufoorumi 2020, 4; 2022, 3–5.) Oman sovittelukokemukseni mukaan aikuisjohtoisessa sovittelussa paneudutaan lisäksi syvällisemmin eripurien taustalla vaikuttaviin tarpeisiin. Tutkimushenkilöideni kokemusten ja kertoman perusteella aikuisjohtoisella sovittelulla vaikuttaisi

kuitenkin olevan myös muita vertaissovittelusta poikkeavia ulottuvuuksia. Aikuisjohtoinen koulusovittelu näyttäytyy informanttien kertomuksissa monipuolisena prosessina, josta sovittelija voi luoda mielenkiintoisen, jopa värikkään oppimista-  
pahtuman.

Restoratiivisen sovittelun periaatteisiin kuuluu vahvasti konfliktin omistajuuden säilyminen sen osapuolilla. Omistajuuden lisäksi yhteistoiminnallisilla sovittelukäytännöillä pyritään vahvistamaan konfliktitilanteen osapuolten omaa kyvykkyyttä ja vastuunkantoa tapahtuneesta. Lisäksi pyritään välttämään konfliktin osapuolten leimaamista. (Gellin 2019, 153; 174.) Osa tutkimukseni informanteista kuitenkin kokee, että heidät on heitetty aikuisjohtoiseen sovitteluun ilman heidän omaa tahtoaan. Yksi haastatelluista kertoo, että yksi opettaja oli myös uhkaillut aikuisjohtoisella sovittelulla, vaikka koulusovitteluperiaatteiden mukaisesti sovittelun ei koskaan tulisi olla rangaistus.

*Jos ei ole vaikka ite puhunut (syrjimisestä tai ulkopuolisuuden tunteesta), niin viiään heti restoon. (H1)*

*Se on tuntunut joskus vähän oudolta, että jostakin niin ku pienestä tai pikkusen turhasta tekee sen (sovittelun). --- Se on todella ärsyttävää kaikkien mielestä. (H7)*

Aikuisjohtoisella sovittelulla vaikuttaisi olevan tärkeä osa riitojen sopimisessa. Aikuisen sovittelijan toiminta sovittelutilanteessa voi merkittävästi edesauttaa restoratiivista oppimista ja sovinnon syntymistä. Silti osa omista informanteistani kritisoi vahvasti sovittelijan toimintaa, epäilee hänen puolueettomuuttaan ja kokee yksittäisen sovittelun päättyneen epäreiluun tilanteeseen. Nämä kokemukset poikkeavat laajasta skottitutkimuksesta (Kane ym. 2007), jossa oppilaat kertovat kouluhenkilökunnan olevan oikeudenmukaista ja kuuntelevan konfliktin kaikkien osapuolten näkökulmia tasapuolisesti (Kane ym. 2007, 9). Haastateltavani ovat silti valmiita suosittelemaan sovittelutoimintaa myös niihin kouluihin, joissa sitä ei vielä ole, vaikka osa omista sovittelukokemuksista onkin negatiivisia.

*Matkikaa vaan tätä meidän sovittelujuttua. Mut ihan sama. (H3)*

*Siitä (sovittelusta) on kuitenkin aina silleen vähän hyötyä. --- Jos sä käyt siellä monesti, niin sitten sinä kuitenkin tulet sopimaan. (H6)*

*Suurimmassa osassa (sovitteluista), joissa mä oon ollut, niin on se hyödyttänyt, mutta sitten on saattanut tulla (sovittelu) ihan samasta asiasta vaikka kaks kuukautta myöhemmin. (H7)*

Osa tutkimushenkilöistä kertoi aikuissovittelijan kekseliäistä ratkaisuista sovittelutilanteissa. Vaikuttaisi siltä, että osa sovittelijoista on innovatiivisesti lähestynyt konfliktin osapuolia ja ikätasoisesti osannut huomioida juuri heidän tarpeensa sovittelutilanteissa. Sovittelija on hyödyntänyt muun muassa oppilaantuntemusta ja omaa tunnetaito-osaamistaan.

*Siellä käytettiin paljon sellaisia apuja, kun pienet ei kauhean helpolla sovi. (H6)*

*Me otettiin joskus niin ku pehmolelut mukaan. (H5)*

*Yhesti se oli todella kivaa, --- koska jommankumman piti mennä jonkun ihme paperin päälle niin ku makoilemaan. Sitten me piirrettiin se tyyppi. (H5)*

*Mulla jäi (mieleen) ehkä se kerta, kun me saatiin sellaiset laput, joissa oli jotain... --- Ne oli niin ku eläimiä. Ne oli semmoisia nalleja. (H6)*

Toisaalta joku sovittelijoista on käyttänyt tilannetta hyväksi ja antanut sovittelun osapuolille suoria neuvoja tai kertonut, mitä tapahtuu, jos epätoivottu toiminta ei lopu.

*Se (opettaja) kerto, miten vois sitte sanoa siinä kohtaa, jos joku vaikka sanoo jotain (ilkeää). (H1)*

*Niin on sanottu, että jos vaikka hyppii niiden (ulkolelujen) päällä ilman lupaa, niin sitten vaikka saattaa tulla semmoinen verso (vertaissovittelu). (H8)*

Sovittelijoiden luovuutta ja ryhmänhallintataitoa vaatii myös suuremman oppilasryhmän sovittelutilanne.

*Meille tuli niin ku koko luokan resto. Eli me pidettiin (se) niin ku vaan luokassa. --- Se oli jotenkin tosi hassua, että oli niin ku koko luokan resto. (H7)*

*Mä oon yleensä ollut semmoisessa sovittelussa, missä on ollut monta ihmistä. (H4)*

*...jos on vaikka kaks ns. puoluetta... (H7)*

Osalla haastatelluista oli kokemusta myös vertaissovittelusta ja he saattoivat verrata vertaissovittelua aikuisjohtoiseen sovitteluun. Suurin osa informanteista ilmaisee luottamusta aikuissovittelijaa ja hänen toimintaansa kohtaan. Keskustelun mahdollistaminen onkin sovittelijan keskeisintä osaamisaluetta, sillä konfliktin osapuolten välit ovat usein tulehtuneet (Turkka & Saarholm 2021, 101).

*No ku on saanu puhuttua asioista silleen aikuisen kanssa (auttaa sovittelun jälkeiseen helpotuksen tunteeseen). (H2)*

*Ei ne (sovittelut) oo aina kivoja, mutta välillä on ihan niin ku kiva, jos ei saa sitä muuten sovittua ku aikuisen kanssa. Tai jos ei vaikka joku kuuntele tai ei niin ku kauheesti välitä, niin sitte aikuisen kanssa ne ehkä kuuntelee paremmin. (H7)*

Aikuisjohtoinen sovittelutapahtuma näyttäytyy haastatteluaineistossani luovana ja monipuolisena prosessina, jossa sovittelija parhaassa tapauksessa huomioi konfliktin osapuolten erilaiset tunteet ja tarpeet, mutta myös ikätason sekä heidän senhetkiset kykynsä keskustella konfliktista. Lasten riitoja soviteltaessa kannattaakin aktiivisesti etsiä uusia reittejä kohti sovintoa (Larsson 2012, 265). Joskus sovittelutilanteessa ovat läsnä vain kaksi soviteltavaa ja sovittelija, toisinaan riitaa ratkotaan suuremmalla porukalla. Oman tulkintani mukaan aikuissovittelija saattaa myös astua ulos fasilitatiivisen sovittelijan roolista ja hypätä opettajan rooliin.

Ihmisen synnynnäinen temperamentti vaikuttaa hänen ulosantiinsa sosiaalisissa tilanteissa. Tällä voi olla vaikutusta myös hänen sovittelukokemukseensa. Siinä missä ekstrovertti sanallistaa tunteitaan ja tarpeitaan rohkeasti ja avoimesti, introvertti mahdollisesti vasta pohtii, miten pukisi sanoiksi kaikki tuntemuksensa ja ajatuksensa. Temperamentti siis osaltaan selittää yksilöllistä varianssia myös sovittelutilanteessa (Keltikangas-Järvinen 2010, 33). Sovittelijan vastuullisena tehtävänä onkin saattaa sovittelun osapuolet tasavertaiseen vuoropuheluun keskenään: luoda sellainen luottamuksellinen tilanne, jossa konfliktin osapuolet saavat

kerrotuksi omat näkökantansa ja heidät saadaan etsimään yhdessä ratkaisua (Larsson 2012, 121–140).

Sovittelua saattavat mutkistaa monenlaiset asetelmat. Joskus osapuolet eivät halua kuunnella toisiaan, toisinaan he eivät suostu tulemaan edes samaan tilaan. Tällöin sovittelija voi mahdollistaa vuorovaikutuksen esimerkiksi eri huoneissa, nauhoitusten välityksellä tai heittäytymällä erilaisiin rooleihin. (Larsson 2012, 221–228.) Ehkäpä näistä sovittelun ratkaisuista voisi joskus olla hyötyä myös koulu-sovittelijalle, jos konflikti on päässyt kärjistymään niin, että osapuolten välinen kommunikaatio on lähes mahdotonta.

Parhaimmillaan restoratiiviset menetelmät, sovittelu muiden mukana, vahvistavat sekä yksilöitä että yhteisöjä. Ne tukevat terveiden ihmissuhteiden syntymistä ja lisäävät sosiaalista vastuullisuutta. Yhteisöjen moninaisuus ja demokraattiset toimintatavat voimistuvat. (Morrison 2006, 373.) Aikuissovittelijalla on mahdollisuus hyödyntää elämäkokemustaan ja johtaa sovittelutilannetta luovin ottein. Tämän voi nähdä vahvuutena, mutta sovittelijan on luonnollisesti tunnettava vastuunsa ja tiedostettava oma valta-asemansa.

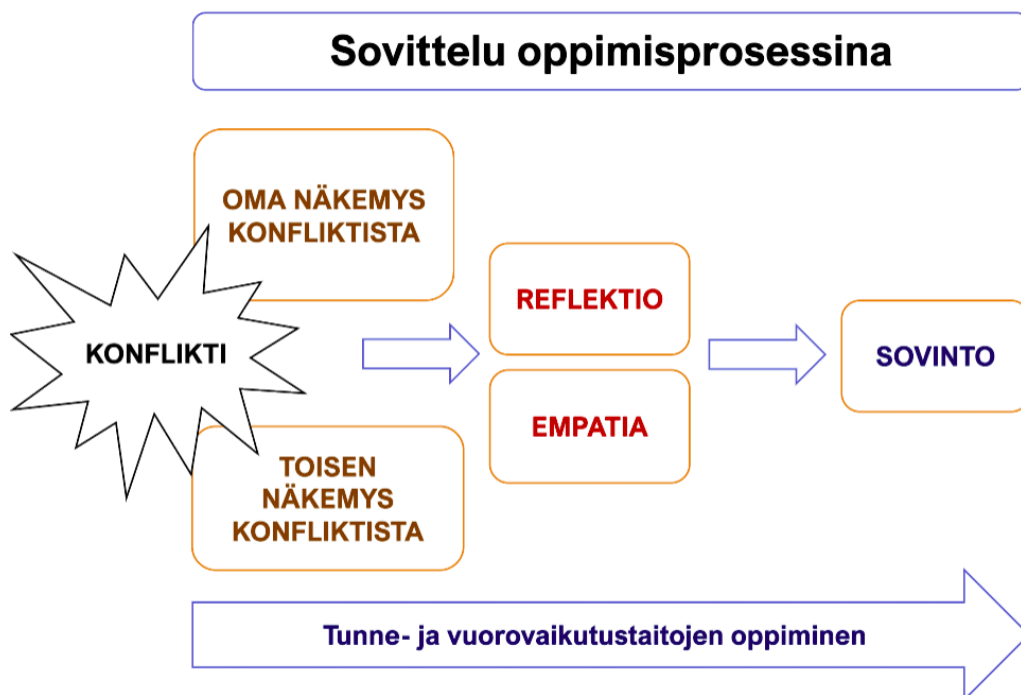
## **5.5 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET**

Pro gradu -tutkimukseni puitteissa selvitin, millaisia kokemuksia konfliktin osapuolina olleilla oppilailla on koulusovittelusta oppimisprosessina sekä millaisia sosioemotionaalisia taitoja sovittelu mahdollisesti opettaa. Tulokseksi sain neljä oppimiseen liittyvää teemaa, jotka ovat 1) tunnetaidot, 2) vuorovaikutustaidot, 3) reflektion merkitys sovitteluprosessissa ja 4) aikuissovittelun erityispiirteitä.

Tutkimuksessa mukana olleiden kokemusasiantuntijoiden kertoman perusteella restoratiivinen koulusovittelu todella tuottaa sosioemotionaalisten taitojen oppimista, kuten tunteiden tunnistamista ja nimeämistä, itsesäätelytaitoja, kaveritaitojen hiomista ja empatian lisääntymistä. Nämä alateemat vastaavat tutkimuskysymykseen, millaisia sosioemotionaalisia taitoja koulusovittelu voi opettaa. Toinen tutkimuskysymys, joka käsittelee yleisellä tasolla konfliktin osapuolten kokemuksia

sovittelusta oppimisprosessina, saa vastauksensa kahdessa jälkimmäisessä pääteemassa: aikuisjohtoinen sovittelu näyttäytyy monipuolisena oppimistilanteena, jonka myötä sovittelussa olleet lapset usein peilaavat omaa toimintaansa konfliktin osapuolina. Sovitteluprosessissa tapahtuvan oppimisen perustana voidaan pitää kokemuksellisen ja reflektiivisen oppimisen periaatetta (Kolb 1984, Poikela 2005). Kokemus ristiriidasta eli sosiaalisesta konfliktista voi käynnistää oppimisprosessin, joka etenee reflektion ja käsitteellistämisen kautta kohti mahdollista sovintoa ja sovinnon koettelua (Poikela 2005, 25).

Suurin osa tutkimuksen informanteista kokee sovittelutilanteen jännittävänä, mutta mahdollisen sovinnon suurena helpotuksena. Syntyneen sovinnon voi nähdä lisäävän heidän psykososiaalista hyvinvointiaan koulussa. Sosioemotionaaliseen oppimiseen ja sovinnon syntymiseen vaikuttavat muun muassa konfliktin toisen osapuolen näkökulman ymmärtäminen eli empatian lisääntyminen, oman toiminnan reflektointi sekä restoratiivisen sovittelukoulutuksen saaneen aikuissovittelijan moninaiset ja luovat ratkaisut, jotka tukevat oppimista. Sovitteluun liittyvää oppimisprosessia havainnollistan alla (kuvio 7):



**Kuvio 7.** *Sovittelu oppimisprosessina*

Myös narratiivisuus on restoratiivisessa sovittelussa läsnä. Eri osapuolten tarinoiden myötä heidän ymmärryksensä kokonaistilanteesta kasvaa. (Kantola 2019, 308.) Näkökulman laajeneminen lisää tutkimukseni informanttien kertoman mukaan konfliktin osapuolten empatiaa ja itsereflektiota, jotka puolestaan edistävät sovinnon syntymistä. Sovinto näyttäytyikin tutkimuksessani niin sanotusti järjen ja tunteiden vuorovaikutuksen tuloksena.

Sovitteluprosessissa tapahtuvan mahdollisen oppimisen kannalta avainasemassa näyttäisi siis olevan reflektointi sekä empatian lisääntyminen oman ja toisten toiminnan motiivien oivaltamisen kautta (Lappalainen 2017, 47). Tärkeää sovittelussa on, että pysähdytään kuuntelemaan toisen osapuolen ajatuksia, tunteita ja uskomuksia. Täydellinen toisen ymmärtäminen ja samaa mieltä oleminen tuskin on sovittelun jälkeenkään mahdollista, mutta ymmärryksen lisääntyminen voi avata uusia ovia. (Rothman 2014, 445.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian lisäksi koulusovittelututkimukseni tuloksia voi peilata perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustaan sekä laaja-alaisiin tavoitteisiin. Opetussuunnitelman arvoperustassa mainitaan pyrkimys sivistykseen, johon sisältyy taito ratkoa konflikteja eettisesti, empaattisesti ja rohkeudella. Tavoiteltavana arvona pidetään myös ihmisyyteen kasvamista, johon liittyy muun muassa oikeudenmukaisuuden ja rauhan pyrkimys. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.) Tutkimushenkilöiden kokemusten ja kertoman valossa koulusovittelutoiminta vastaa omalta osaltaan ainakin konfliktien eettiseen ja empaattiseen ratkaisemiseen sekä rauhankasvatukseen.

Opetussuunnitelman laaja-alaiset tavoitteet näkyvät tutkimuksessani konfliktin osapuolten mahdollisessa oppimisessa monella tavoin. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen vastaa esimerkiksi niin sanotun sosiaalisen pääoman kartuttamisen vaatimukseen (Opetushallitus 2014, 16), arvostavan vuorovaikutuksen taitojen harjoittamiseen ja empatiataidon opettelemiseen (Opetushallitus 2014, 19). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin lukeutuvat lisäksi neuvottelu-, sovittelu- ja yhteistyötaitojen harjoittelu sekä ristiriitojen ratkaiseminen (Opetushallitus 2014, 22–23). Näitäkin vuorovaikutustaitoja sovittelutoiminta konfliktin osapuolille heidän omien kokemustensa mukaan opettaa.

Tutkimustuloksissani esiin noussut reflektion harjoittaminen näkyy niin ikään opetussuunnitelman laaja-alaisissa tavoitteissa. Tavoitteiden mukaan oppilaita kannustetaan tarkastelemaan asioita eri näkökulmista, analysoimaan omia ajattelutapojaan ja toimintaansa sekä rakentamaan uutta tietoa ja näkemystä (Opetushallitus 2014, 18). Heitä myös ohjataan osaltaan kantamaan vastuuta ympäristönsä hyvinvoinnista (Opetushallitus 2014, 20). Juuri näihin tavoitteisiin koulusovittelulla voidaan aineistoni mukaan vastata. Koulutuksen perusteemoja niin nykyisyydessä kuin tulevaisuudessakin vaikuttaisivat olevan juuri luovan ongelmanratkaisun sekä yhteistyö- ja empatiataitojen oppiminen (Sahlberg 2015, 261–263).

Merkittävin tutkimustulokseni lienee aikuissovittelun erityispiirteiden esiin nouseminen. Tätä tietoa eivät aiemmat koulusovittelututkimukset ole tarjonneet. Tutkimushenkilöni kuvailevat monenkirjavia kokemuksiaan aikuisjohtoisesta sovittelusta. He kertovat osan sovittelijoista käyttävän erilaisia apuvälineitä, jotta sovittelutilanne etenisi kohti toivottua lopputulosta. He kuvailevat sovittelutilanteita, joissa osallisena on toisinaan suurikin joukko alakouluikäisiä oppilaita. He vertailevat aikuisjohtoista sovittelua vertaissovitteluun ja toteavat, että toisinaan tarvitaan aikuisen arvovaltaa, jotta konfliktin osapuolet pystyvät keskustelemaan keskenään ja kuuntelemaan toisen osapuolen näkemyksiä. Haastateltavat myös kertovat negatiivisista sovittelukokemuksistaan ja epäluottamuksestaan joko sovittelijaa tai koko sovitteluprosessia kohtaan. Samalla he reflektoivat yllättävänkin kypsästi omaa toimintaansa aikuisjohtoisessa sovittelussa.

Aikuissovittelun erityispiirteiden myötä esiin nousevat aikuissovittelun hyödyt ja haitat. Siinä missä osa haastateltavista kokee aikuisen sovittelijan auktoriteetin auttavan ristiriitojen ratkaisemisessa, osa kavahtaa aikuisen käyttämää valta-asemaa. Tällöin hänen suhteensa aikuissovittelijaan ei ole neutraalilla tai luottamuksellisella tasolla, joten sovinnon syntymisen lähtökohdat ovat heikommat (Turkka & Saarholm 2021, 125–129). Osalla informanteista on kokemusta sekä aikuissovittelun eduista että haasteista. Tällöin he näkevät sovittelun hyödyt haittoja suurempina.



## 6 POHDINTA

---

### 6.1 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Selvitin pro gradu -tutkimuksessani, millaisia kokemuksia konfliktin osapuolina olleilla oppilailla on koulusovittelusta oppimisprosessina sekä millaisia sosioemotionaalisia taitoja sovittelu mahdollisesti opettaa. Pyrin tavoittamaan konfliktin osapuolten näkökulman sovitteluun ja saamaan juuri heidän äänensä kuuluviin. Toutin tutkimukseni teemallisten parihaastattelujen avulla, litteroin äänitiedostot tekstiksi ja analysoin aineistoni teemoittelemalla. Tulokseksi sain neljä oppimiseen liittyvää teemaa. Tutkimukseni informanttien kertoman perusteella restoratiivinen koulusovittelu voi lisätä konfliktin osapuolina olleiden lasten tunne- ja vuorovaikutusosaamista. Lisäksi tutkimushenkilöideni kokemusten ja kertomusten mukaan aikuisjohtoinen sovittelu vaikuttaa olevan monipuolinen oppimistilanne, jonka teho perustuu ainakin empatian lisääntymiseen ja konfliktin osapuolten itsereflektioon.

Tämä tutkimus vahvisti ja tarkensi aiempien tutkimusten tuloksia sovittelusta sosioemotionaalisten taitojen oppimisprosessina. Kuten Gellin (2019) väitöstutkimuksessaan osoittaa, sovittelun myötä on mahdollisuus oppia erilaisia sosiaalisia taitoja, vuorovaikutusta ja empatiaa (Gellin 2019, 59). Empatian lisääntyminen liittyy Gellinin mukaan ennen kaikkea kuulluksi tulemisen kokemukseen: kun on saanut kertoa omat näkemyksensä ja kokemuksensa konfliktitilanteesta, on mahdollista myötäelää toisen osapuolen näkemyksiä ja kokemuksia (Gellin 2019, 145). Myös Hopkinsin (2006) väitöstutkimuksen mukaan konfliktien restoratiivinen lähestymistapa lisää ristiriidan osapuolten empatiaa ja ymmärtämystä toisiaan kohtaan (Hopkins 2006, 195–196). Pehrmanin työyhteisösovittelututkimus nostaa niin ikään esiin sovittelussa opittavat vuorovaikutus- ja konfliktinratkaisutaidot, konfliktin osapuolten näkökulmien avartumisen sekä yhteisymmärryksen lisääntymisen. Yhteinen ymmärrys lisää sovinnon mahdollisuutta. (Pehrman 2011, 250, 254). Oman tutkimukseni informanttien kokemukset täydensivät tältä osin aiempien empiiristen

tutkimusten tuloksia. Tutkimuksessani pystyin myös erittelemään, millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja koulusovittelutilanteessa on mahdollista oppia.

Vielä vuorovaikutustaitoja vahvemmin Pehrman korostaa väitöstutkimuksessaan reflektion merkitystä, joka liittyy uudistavaan ja kokemukselliseen oppimiseen. Muun muassa reflektion, ymmärryksen ja tulkinnan avulla sovittelu mahdollistaa uudenlaisen ajattelun. (Pehrman 2011, 190.) Pehrmanin tulokset ja tutkimuksen viitekehykset vastaavat pitkälti omia tuloksiani ja tulokulmaani. Hän muistuttaa, että itsereflektio saattaa olla pitkä prosessi: oman toiminnan, ajatusten ja arvojen tiedostaminen voi toisinaan tapahtua hyvinkin hitaasti. Tällöin oppimiskokemuksen tiedostaminen tapahtuu vasta ajan kuluessa. (Pehrman 2011, 253) Vaikka Gellin painottaa omissa tuloksissaan empatian voimaa, mainitsee hänkin reflektion. Kun eripurin osapuolet saavat oman äänensä kuuluviin, syntyy mahdollisuus oman toiminnan kriittiselle arvioinnille. (Gellin 2019, 145.) Oman pienen tutkimusjoukkoni kokemukset olivat samansuuntaisia.

Aiempi sovittelua koskeva empiirinen tutkimus sekä tutkimuskirjallisuus viittaa osallisuuden tunteen olevan vaikuttavana tekijänä sovitteluprosessissa (mm. Gellin 2019, 59). Omassa, sangen suppeassa aineistossani osallisuuden merkitys ei nouse esiin. On mahdollista, että kattavamman aineiston myötä osallisuus olisi näkynyt haastattelututkimuksen teemoissa. Toisaalta voi olla, että aineistoni tutkimushenkilöille osallisuus näyttäytyy jo niin arkipäiväisenä ja itsestäänselvänä asiana, ettei heillä tule edes mieleen puhua siitä.

Aineistoni ja tutkimustulokseni olisivat voineet muotoutua toisenlaisiksi, jos haastateltavat olisivat olleet eri kouluista ja laajemmalla ikähaarukalla. Yhden koulun sovittelukäytännöt ja toimintakulttuuri ovat saattaneet hioutua omanlaisikseen, vaikka kaikki Suomen koulujen aikuissovittelijat ovatkin käyneet samankaltaisen, Suomen sovitteluforumin järjestämän restoratiivisen sovittelun kurssin. Esimerkiksi tutkimuskohteekseni valikoituneessa alakoulussa kynnys aikuisjohtoisten sovittelujen järjestämiseen vaikuttaa konfliktin osapuolten kertoman perusteella hyvin matalalta: aikuisjohtoiseen sovitteluun ovat päätyneet kouluelämän arkiset konfliktit välituntitappeluista nimittelyyn. Aikuisjohtoista sovittelua on käytetty viisaasti varhaisen puuttumisen välineenä. Lisäksi aikuisjohtoiset sovittelut ovat koronapandemian aikana korvanneet paljolti lasten vetämiä vertaissovitteluja. Toisin sanoen ne

sosiaaliset ristiriidat, joita toisenlaisissa olosuhteissa ei olisi soviteltu lainkaan tai jotka olisivat ohjautuneet vertaissovitteluun, ovat aineistonkeruuaikana ja kyseisessä aineistonkeruupaikassa tulleet luokitelluiksi aikuisjohtoisesti soviteltaviksi tapauksiksi.

Tutkimustuloksiini ovat mahdollisesti tiedostamattaan vaikuttaneet myös tutkimuskoulun sovittelutoiminnasta ja informanttien valinnasta vastaavat aikuiset. He todennäköisesti valikoivat parihaastatteluihin sellaiset oppilaat, joiden arvelivat tulevan haastatteluun mieluusti yhdessä. Satunnaisotannalla aineisto olisi voinut muodostua tyystin toisenlaiseksi. Esimerkiksi tutkimushenkilöt olisivat saattaneet suhtautua sovitteluun negatiivisemmin. Lisäksi aineistoon vaikuttivat osaltaan valittu haastattelu-aika, -tapa ja -paikka. Yhden tutkimushenkilön kiinnittäessä huomionsa haastatteluhuoneen seinällä olevaan julisteeseen mietin, että myös virikkeellistetty haastattelu olisi voinut toimia lapsia haastateltaessa hyvin.

Kasvatustieteellinen näkökulma on ohjannut aineistoni ja tutkimustulosteni muotoutumista juuri omanlaisikseen. Jos informanteilta olisi vielä avoimemmin kysytty koulusovitteluun liittyviä kokemuksia, heidän vastauksensa ja sitä kautta myös tutkimustulokset olisivat voineet olla moninaisemmat. Koska haastatteluista lähtien olen pyrkinyt kartoittamaan juuri oppimiseen liittyviä teemoja, ovat esimerkiksi osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja hyvinvointia sivuavat teemat saattaneet jäädä mainitsematta, vaikka niidenkin merkitys oppimiselle on suuri. Lisäksi tutkimuksen analysointivaiheessa olen tulkinnut haastattelukeskusteluja nimenomaan oppimisen näkökulmasta: jos informantti nimeää sovitteluun liittyviä tunteita, on juuri sovittelutilanne opettanut hänelle tunteiden nimeämistä. Oikeastaan rehellisempää on korostaa sovittelutilanteen olevan mahdollisuus tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä reflektion oppimiselle. Automaationa tämänkaltaista oppimista ei voi pitää.

Kuten jo tutkimuksen eettisistä ratkaisuista kertovassa osiossa (luku 4.4) kuvailin, oma paikkani tutkijana on ollut tasapainottelua tutkimuksen tekijän ja kasvattajan roolien välillä. Kokemushistoriaani en ole voinut täysin häivyttää (Ronkainen ym. 2011, 70). Lohduttavaa tässä kaksoisroolissa on se, että olen päässyt tutkimaan ja reflektomaan sitä työtä, jota arjen pyörteissä teen. Vaikka tutkimushenkilöni eivät ole olleet minun fasilitoimissani sovittelutilanteissa, olen kuitenkin päässyt kurkistamaan niin sanotusti verhon toiselle puolelle. Tunnistan asetelmassa paljon

samoja piirteitä kuin kuka tahansa opettaja omaa työtään tutkiessaan: samaan aikaan sekä järjestän koulusovittelutoimintaa, puhun sen puolesta että havainnoin ja kyseenalaistan sitä (Niikko 2018, 257). Pystynkö pysyttelemään neutraalina tutkijana? Tuskin. Itselleni tämä on mahdollisuus tarttua joihinkin epäkohtiin ja uudistua (Niikko 2018, 265), tutkimuksessani se toivottavasti lisää teorian ja käytännön vuorovaikutusta ja sitä kautta tutkimuksen syvyyttä.

Omat esioletukseni koulusovittelukokemuksista ovatkin päässeet tutkimusprosessin myötä tuulettumaan. Vaikka kuvittelin tutkivani konfliktin osapuolina olleiden oppilaiden kokemuksia avoimesti, olin kuitenkin asettanut haastattelututkimukseen tiettyjä ennakko-oletuksia. En yllättynyt, että sovitteluun liittyvissä tuloksissa näkyvät tietyt tunne- ja vuorovaikutustaitoihin viittaavat seikat kuten omien tunteiden nimeäminen ja empatia. Sen sijaan kuvaukset aikuissovittelijoiden laajasta keinorepertuaarista (luku 5.4) sekä informanttien kuvailema reflektio (luku 5.3) saivat minut tutkimaan omia esioletuksiani täysin uudessa valossa.

Laadullisena opinnäytetyönä tutkimukseni lienee tyypillinen: koko tutkimusprosessin ajan esimerkiksi tutkimuskysymykset ovat etsineet muotoaan, olleet eräänlaisessa heiluriliikkeessä. Kun uutta tietoa on kertynyt ja analyysi on tarkentunut, myös tutkimuskysymykset ovat reagoineet muutoksiin. (Huhtinen & Tuominen 2020, 304.) Emansipatorinen tiedonintressi ei kuitenkaan ole tutkimustyöni aikana muuttunut lainkaan. Yhä edelleen koen tärkeäksi nostaa esiin juuri niiden henkilöiden näkökulman, joiden ääntä ei aiemmin ole juurikaan kuultu.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus on suoraan riippuvainen tutkijan omasta toiminnasta. Tutkijan on läpi tutkimusprosessin pohdittava tutkimuksen kulkua ja avattava sen taustoja niin, että tutkimusraportin lukija pystyy myöhemmin seuraamaan tutkijan ajatuksenjuoksua. (Eskola & Suoranta 2008, 208–212.) Tutkimuksen luotettavuutta mitataan myös sillä, kuinka pätevästi tutkija onnistuu kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä (Puusa & Julkunen 2020, 192). Raportissani olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseeni liittyviä valintoja, tutkimuksen kulkua sekä restoratiivista sovittelua oppimisprosessina.

Lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys. Uskottavuutta olen pyrkinyt luomaan toteuttamalla asianmukaisesti

tutkimusaineiston keräämisen ja analysoinnin sekä raportoimaan prosessit kattavasti (Puusa & Juuti 2020,175). Tutkimukseni eettisiä valintoja olen kuvannut aluluvussa 4.4 *Eettiset ratkaisut*. Oman sinettinsä työskentelyni luotettavuudelle antaa aikanaan ympäröivä tiedeyhteisö arvioidessaan opinnäytetyötäni (Aaltio & Puusa 2020, 188).

Vuosituhanen taitteessa, aloittelevana opetus- ja kasvatustaiteilijana, luin erään kokeneen kollegan neuvon: ”Opettakaa lapset elämään. Kaiken muun he ehtivät oppia myöhemminkin.” Tätä punaista lankaa olen tavallaan pyrkinyt seuraamaan myös omassa työssäni ja tätä tutkimuskohdetta valitessani. Oman näkemykseni mukaan sovittelutilanteissa opittavat taidot ovat juuri niitä elämän perustaitoja, joita ilman muut taidot tuntuvat merkityksettömiltä. Itsetuntemus ja -säättely, ympäristön huomioon ottaminen ja kunnioittaminen sekä oman toiminnan välillä kriittinenkin tarkastelu ovat oleellisia asioita ihmisenä kasvamisessa. Tällä opintiellä sovittelu voi onnistuessaan opettaa niin dialogia kuin diplomatiakin.

Pro gradu -tutkimukseni informanttien kokemusten ja kertomusten perusteella voin todeta, että laajalti Suomen peruskouluihin rantautunut restoratiivinen sovittelutoiminta eri muodoissaan opettaa lapsia ja nuoria ratkomaan omia sosiaalisia solmujaan. Jokainen sovittelu on potentiaalinen sosioemotionaalisten taitojen oppimistilanne, jossa sovitteluprosessin myötä on mahdollisuus sovinnon solmimisen lisäksi ymmärtää konfliktin toista osapuolta ja reflektoida omaa toimintaansa. Sovittelussa opittavat sosioemotionaaliset taidot myös tukevat yksilön kokonaisvaltaista kehitystä. Koulusovittelu on yksi - vaikkakaan ei ainut – työkalu koulumaailman konfliktien ratkaisemiseen ja psykososiaalisen hyvinvoinnin lisäämiseen.

## **6.2 TUTKIELMAN HYÖDYNTÄMINEN JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA**

Tutkimusprosessini aikana olen todennut tutkimukseni käsittelevän ajankohtaisia teemoja. Yhteiskunnassamme vallitsevat arvot ja maailman tapahtumat haastavat myös meidät opettajat ja kasvattajat pohtimaan omaa pientä osuuttamme muun muassa rauhankasvatuksen ja sosioemotionaalisten taitojen parissa. Lasten

vilpitön halu ja tarve jakaa omia koulusovittelukokemuksiaan antaa mielestäni oman oikeutuksensa omalle tutkimukselleni: tätä näkökulmaa mikään muu tutkimus ei toistaiseksi ole vielä nostanut esiin.

Koulusovittelukonkareiden esille nostamat kokemukset auttavat ainakin minua ymmärtämään entistä syvällisemmin sovitteluprosessiin liittyvää oppimista. Tutkimukseni pyrkii vahvistamaan juuri niitä ääniä, jotka aiemmin ovat jääneet kuulematta. Tutkimustuloksista voisi olla hyötyä myös muille aikuisille koulusovittelijoille: niihin perehtyminen syventää ja kertaa restoratiiviseen sovittelukoulutukseen ja käytännön sovittelutyöhön liittyviä teemoja.

Paljon jäi kuitenkin vielä tutkimatta. Jatkotutkimusta voisi tehdä niin sovittelijoiden persoonallisista sovittelutyyleistä kuin eri koulujen sovittelukäytänteistäkin. Myös sovittelun vaikutuksia eri ikäisten lasten ja nuorten parissa voisi tutkia tai vertailla vertais- ja aikuissovittelusta saatuja kokemuksia. Aikuissovittelun hyödyt ja haitat kaipaivat lisävalaistusta. Omassa tutkimuksessani pääosassa on oppimisen tarkastelu; mitä jos sovittelun vaikutuksia tutkittaisiin esimerkiksi kouluhyvinvoinnin osalta? Mielenkiintoista olisi lisäksi päästä autenttiseen sovittelutilanteeseen havainnoimaan sovittelua tai haastattelemaan konfliktin osapuolia vaikkapa juuri ennen sovittelua ja heti sovittelun jälkeen. On mahdollista, että tilanteen ollessa tuore nimetyt tunteet osoittautuisivat vielä moninaisemmiksi kuin oman tutkimukseni haastateltavilla, jotka muistelevat omia tunnelmiaan ennen sovittelua, sovittelun aikana ja sen jälkeen.

Tässä pro gradu -tutkimuksessani selvitin lasten kokemuksia koulusovittelusta. Omasta aineistostani löytyi myös viitteitä lasten sovittelukäsityksistä. Esimerkiksi eräs informanteista mainitsi sovittelun liittyvän kiusaamistilanteiden ratkomiseen. Kyseinen kommentti viittaa lapsen käsitykseen koulusovittelusta. Näitä käsityksiä en omassa tutkimuksessani lähtenyt tarkemmin kartoittamaan, vaan jätin työmaan seuraavalle tutkijalle, sillä tämä olisi oman tutkimuksensa arvoinen aihe.

Oman tutkimukseni puitteissa jäi selvittämättä, miten konfliktin osapuolet kokevat mahdollisen sovittelussa esiin nousseen häpeän (mm. Kane ym. 2007). Onko häpeästä puhuminen tabu, jota ei ainakaan parihaastattelussa nosteta esiin? Entä

sovittelijan käyttämä valta? Miten voisi kuulla niitä oppilaita, jotka eivät ole suostuneet sovitteluun, vaan ovat lähteneet tilanteesta ovet paukkuen?

Lopuksi voin todeta, että yksi toiveistani ja tutkimukseni tavoitteista toteutui hyvinkin konkreettisella tavalla. Kun elokuussa 2021 kyselin Suomen sovittelufoorumista, onko foorumin toimesta kerätty tietoa aikuissovittelussa olleilta lapsilta ja nuorilta, vastaus oli kielteinen. Kuitenkin jo saman kalenterivuoden raportissa (Suomen sovittelufoorumi 2022) nostetaan esiin pienen (N=22) joukon kokemuksia ja käsityksiä aikuisjohtoisesta koulusovittelusta. Uskoisin oman mielenkiintoni olleen yksi liikkeellepanevista voimista. Kun tie nyt on auki, sitä on helpompi kulkea.

## LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.

Aaltola, E. & Keto, S. 2017. Empatia. Myötäelämisen tiede. Helsinki: Into Kustannus Oy.

Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 174–189.

Ahonen, T. 2013. Esipuhe: Kuka meitä säätelee? Teoksessa Tuija Aro & Marja-Leena Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 6–9.

Ahtisaari, M. 2008. Puhe Nobelin rauhanpalkintojuhlassa 10.12.2008. Saatavilla: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2008/ahtisaari/lecture/>. Luettu 16.3.2023.

Alasuutari, M. 2009. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Aro, T. 2013. Miten ymmärrämme itsesäätelyn. Teoksessa Tuija Aro & Marja-Leena Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–18.

Avola, P. & Pentikäinen, V. 2019. Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. Espoo: BEEhappy Publishing.

Bonafé-Schmitt, J-P. 2012. Social mediation and school mediation. A process of socialisation. Teoksessa Claudio Baraldi & Vittorio Iervese (toim.) Participation, facilitation and mediation: Children and young people in their social contexts. New York: Taylor & Francis Group, 49–65.



- Carrington, S. & Selva, G. 2010. Critical social theory and transformative learning: Evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research & Development*, 29:1, 45–57. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/07294360903421384>. Luettu 22.4.2023.
- Cremin, H., Sellman, E. & McCluskey, G. 2012. Interdisciplinary perspectives on restorative justice: Developing insights for education. *British Journal of Educational Studies* 60 (4), 421–437.
- Denham, S. A. 2005. Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures. Fairfax: George Mason University.
- Denham, S. A. & Weissberg, R. P. 2004. Social-emotional learning in early childhood. Teoksessa E. Chesebrough, P. King & T. P. Gullotta (toim.) *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 13–50.
- Duckworth, A.L. & Seligman, M.E.P. 2005. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science* 2005,16 (12), 939–944.
- Elonheimo, H. 2010. Nuorisorikollisuuden esiintyvyys, taustatekijät ja sovittelu. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Eskelinen, O. 2005. Hermot vapautu ja tuli puhdas olo. Alle 15-vuotiaiden rikosten sovittelun käytännöt ja vaikutukset. Lapset rikosten sovittelussa -tutkimusprojektin raportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 3:2005. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72818/STM%20julk%20305%20verkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 3.11.2021.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahasstattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

- Gellin, M. 2019. Restoratiivinen lähestymistapa ja sovittelu peruskoulukontekstissa: Kohti eheyttävän kohtaamisen toimintakulttuuria. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Gellin, M. 2021a. Sovittelu kouluissa, oppilaitoksissa ja päiväkodeissa. Teoksessa Heikki Kantonen, Anna-Liisa Hännikäinen-Uutela & Tomi Kiilakoski (toim.) Nuorisotyötä kouluissa ja oppilaitoksissa. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu – Theseus. Saatavilla: <http://www.theseus.fi/handle/10024/505526>. Luettu 3.11.2021.
- Gellin, M. 2021b. Oikeus sovintoon! -hankkeen avauswebinaari 1.10.2021.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly - lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- González-Sodis, J.L., Leiva Olivencia, J.J. 2022. Perception of TIC conflicts among secondary school students in a private school. School mediation as a response. *Innoeduca* 2022, 8(2), 58–68.
- Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. 2023. Johdanto: analyysi ja tulkinta. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/>. Luettu 18.3.2023.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hopkins, B. 2004. Just schools: A whole school approach to restorative justice. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Hopkins, B. 2006. Implementing a restorative approach to behaviour and relationship management in schools – the narrated experiences of educationalists. University of Reading, UK. Faculty of Economic and Social Sciences. Institute of Education. Thesis of the degree of Doctor of Philosophy.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 296–307.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2009. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. 2021. Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere:

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla:

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>. Luettu 4.11.2021.

Isokorpi, T. 2006. Napit vastakkain. Ristiriidat, rajat ja ratkaisut. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.

Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Riddell, S., Stead, J. & Weedon, E. 2007. Restorative practices in three scottish councils. Final report of the evaluation of the first two years of the pilot projects 2004–2006. University of Edinburgh, University of Glasgow. Saatavilla: <https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20150219074741/http://www.gov.scot/Publications/2007/08/24093135/20>. Luettu 29.11.2021.

Kansalaisaloite. 2020. Kansalaisaloite 4.2.2020: Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen oppiaineen lisäys peruskoulun opetussuunnitelmaan. Saatavilla: <https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/6032>. Luettu 2.12.2021.

Kantola, J. 2019. Miten kääntää työyhteisön konfliktit oppimiskokemukseksi työyhteisösovittelulla. Aikuiskasvatus, 303–311.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kettunen, J. 2023. Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

Saatavilla: [Fenomenografia - Tietoarkisto \(tuni.fi\)](https://tuni.fi/fenomenografia). Luettu 25.3.2023.

Kiilakoski, T. 2009. "Parempihan se on sovitella ku ei sovitella". Vertaissovittelu, konfliktit ja koulukulttuuri. Vertaissovittelun ulkopuolinen arviointiraportti.

Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 30. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Saatavilla: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/sovittelu.pdf>.

[Luettu 2.11.2021.](#)

Kokkonen, M. 2003. Tunneäly tutummaksi. Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti, 38 (2), 8, 114–122.

Kolb, D.A. 1984. Experimental learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Koski, L. 2020. Teksteistä teemoiksi. Dialoginen tematisointi. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 157–172.

Kupias, P. 2001. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.

Tampere: Vastapaino.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia. Fenomenologinen näkökulma.

Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.

Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.

Lappalainen, P. 2017. Työyhteisösovittelu vuorovaikutuksen kehittämisen työkaluna. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2017, 42–49.

Lappalainen, E. & Perälä, P. 2015. Vertaissovittelu alakoululaisten sovittelijoiden näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Larsson, L. 2012. Sovittelun taito. Helsinki: Basam Books.

Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Liesinen, K. 2010. Kansainvälinen sovittelu. Teoksessa Esa Poikela (toim.) Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–219.
- Lustick, H. 2021. “Restorative justice” or restoring order? Restorative school discipline practices in urban public schools. *Urban Education*, 56 (8), 1269–1296.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2023. Kiusaaminen. Saatavilla: <https://www.mll.fi/vanhemmille/tukea-perheen-huoliin-ja-kriiseihin/kiusaaminen/>. Luettu 25.2.2023.
- Mansikka, H. 2023. Tampere alkaa opettaa alakoululaisille laajasti tunne-, vuorovaikutus ja turvataitoja. Ylen uutinen 19.4.2023. Saatavilla: <https://yle.fi/a/74-20027842>. Luettu 22.4.2023.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 81–147.
- Mezirow, J. 1996a. Esipuhe. Teoksessa Jack Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 5–13.
- Mezirow, J. 1996b. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Jack Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Morrison, B.E. 2006. School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride and shame. *Journal of Social Issues*, 62 Issue 2, 371–392.
- Murtovaara, S. & Perttunen, T. 2009. Vertaissovittelutoiminta koulukiusaamisen ehkäisijänä. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. 2013. Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa Jukka Reivinen & Leena Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 37–49.

- Mälkki, K. & Mansikka-aho, A. 2020. Kasvatustieteen taskutuutori: raketti ajattelun avaruuteen! Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Helsinki: Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta.
- Niikko, A. 2018. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 251–266.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.
- Näyhä, H. 2020. Yhteispeli. Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla kohti hyvinvointia. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 30, No. 2. Niilo Mäki -säätö, 75–82.
- Ojanen, M. 2014. Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita.
- Ojanen, E. & Jantunen, T. 2011. Sydämen sivistys. Kasvatuksen ytimessä. Vihti: Aurinko Kustannus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>. Luettu 4.11.2021.
- Opetushallitus. 2023a. Ihmisoikeus- ja demokratiakasvatus. Opetusmateriaalia opettajille ja kasvattajille. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/ihmisoikeus-ja-demokratiakasvatus>. Luettu 25.1.2023.
- Opetushallitus. 2023b. Ei kaikelle väkivallalle. Kiusaamisen, häirinnän, syrjinnän ja väkivallan ehkäisemisen ohjeita. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/ei-kaikelle-vakivallalle>. Luettu 1.2.2023
- Opetushallitus. 2023c. Kaveritaidot ovat harjoiteltavia taitoja. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kaveritaidot-ovat-harjoiteltavia-taitoja>. Luettu 5.2.2023.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018: 16. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160694>. Luettu 4.11.2021.

Pajares, F. 2001. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.

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

Pehrman, T. & Poikela, E. 2015. Työyhteisösovittelu - keino ratkoa konflikteja työpaikoilla. *Julkaisussa Työelämän tutkimus* 13 (2015): 2, 127–139.

Perusopetuslaki 628/1998.

Pessi, A.B. 2014. Myötätunto onnen lähteenä. Teoksessa Lotta Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–199.

Pina, D., Ruiz-Hernández, J.A., Llor-Esteban, B., Matás-Castillo, M., Pagán-Escribano, M. & Puente-López, E. 2021. “Count on me”. Program to improve school coexisting in primary education. *Children and Youth Services Review*, 127, 106121.

Pitkänen, T. 2021. Lapsi on hyvä, teko on väärä. Pro gradu –tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa Esa Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvat*. Tampere: Tampere University Press, 21–41.

Poikela, E. 2010a. Miksi ja mitä sovitellaan? Teoksessa Esa Poikela (toim.) *Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–20.

Poikela, E. 2010b. Oppiminen sovittelun ytimenä – restoratiivisen ohjauksen lähtökohtia. Teoksessa Esa Poikela (toim.) *Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan*. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–246.

Poikela, E. 2011. Vertaissovittelu kansalais- ja työelämäosaamisen perustana. Esipuhe. Teoksessa Maija Gellin *Sovittelu koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 8–10.

Poikkeus, A-M. 2013. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa Tuija Aro & Marja-Leena Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–104.

Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkänen, M-K, Kuorelahti, M., Siekkinen, M. Kiuru, N. & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa Jukka Reivinen & Leena Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 111–120.

Puusa, A. 2020a. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.

Puusa, A. 2020b. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.

Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 189–201.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

Rainivaara, S. & Karhunen, S. 2006. Näkökulmia koulun ja työpaikan kiusaamissuhteisiin. *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2006*, 8–40.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro Oy.



Rothman, J. 2014. The reflexive mediator. *Negotiation Journal* 30 (4), 441–453.

Rutanen, N. & Vehkalahti, K. 2019. Johdanto: Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa Niina Rutanen, Kaisa Vehkalahti (toim.) Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston julkaisu nro 218, 7–32.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysivaiheet. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Saarni, C. 1999. The development of emotional competence. New York: The Guilford Press.

Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.

Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa Lotta Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–159.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Suomen Kulttuurirahasto. 2019. Keskusrahaston artikkeli 23.5.2019. Huuto seis! Uusi säätiö edistämään rakentavaa yhteiskunnallista keskustelua. Saatavilla: <https://skr.fi/ajankohtaista/huuto-seis-uusi-saatio-edistamaan-rakentavaa-yhteiskunnallista-keskustelua>. Luettu 5.2.2023.

Suomen Punainen Risti. 2022. Facebook-sivusto 4.3.2022 ja 24.3.2022.

Saatavilla: <https://www.facebook.com/search/top?q=suomen%20punainen%20risti>. Luettu 30.1.2022

Suomen sovittelufoorumi. 2020. VERSO-ohjelma. Sovitellaan! Henkilökunnan opas. Saatavilla: <https://sovittelu.com/vertaissovittelu/wp-content/uploads/2020/06/Opeopas-materiaalipankki-kesa%CC%88kuu2020.pdf>.

Luettu 2.3.2023.

Suomen sovittelufoorumi. 2022. VERSO-ohjelman tilastoraportti 2021. Saatavilla: <https://sovittelu.com/vertaissovittelu/wp-content/uploads/2022/08/VERSO-ohjelman-tilastoraportti-2021.pdf>. Luettu 25.1.2023.

Suomen sovittelufoorumi. 2023. Suomen sovittelufoorumin kotisivut. Saatavilla: <https://sovittelu.com/>. Luettu 2.3.2023.

Suomen YK-liitto. 2023. Kestävä kehitys - Agenda 2030. Saatavilla: <https://www.ykliitto.fi/kestava-kehitys#tavoitteet>. Luettu 30.1.2023.

TEKO. 2010. Sosiaaliset taidot. Terve koululainen. UKK-instituutin kehittämishanke. Saatavilla: <https://www.tervekoululainen.fi/ylakoulu/ilmapiiri-ja-pelisaannot/sosiaaliset-aidot/>. Luettu 7.2.2023.

TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla: [Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa \(tenk.fi\)](https://www.tenk.fi/ihmiseen-kohdistuvan-tutkimuksen-eettiset-periaatteet-ja-ihmistieteiden-eettinen-ennakoarviointi-suomessa). Luettu 26.3.2023.

Tikkanen, T. 2021. Opettaja tunteiden kuntokoulussa. Opettaja 13/2021. Opetusalan ammatti- ja järjestölehti, 116. vuosikerta, 38–40.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

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

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Valtioneuvoston kanslia. 2021. Tiedote Vihan verkot -hankkeesta. Saatavilla: <https://vnk.fi/-/1927382/vihan-verkot-vihapuheen-tuottajien-ja-levittajien-motiivit-verkostot-ja-toimintamuodot>. Luettu 2.12.2021.

Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö & Kaisa Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101, 10–23.

Veijalainen, J. 2020. Lasten itsesäätely lasten kuvaamien hallintakeinojen ja tunneilmaisun näkökulmasta: (lectio praecursoria). Kasvatus & Aika, 14(4), 46–51. <https://doi.org/10.33350/ka.98386>

Virta, S. 2014. Nuorten sovittelu Vantaalla: 15–17-vuotiaat nuoret pahoinpitelyrikosten sovittelussa. Opinnäytetyö. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.

Wesley, P. W. & Buysse, V. 2003. Making meaning of school readiness in schools and communities. Early Childhood Research Quarterly, 351–375.

Yhdenvertaisuusvaltuutettu. 2023. Yhdenvertaisuusvaltuutetun nettisivusto. Saatavilla: <https://syrjinta.fi/vihapuhe>. Luettu 30.1.2023.

YLEISSOPIMUS lapsen oikeuksista 60/1991. YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus. Johdanto.

# LIITTEET

## Liite 1: Tutkimuslupa, rehtori

**Arvoisa rehtori,**

Olen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnasta. Teen maisterivaiheen opintoihini kuuluvaa tutkimusta, jossa selvitän peruskouluikäisten oppilaiden omakohtaisia kokemuksia aikuisjohtoisesta koulusovittelusta. Lasten ja nuorten näkökulmaa sovitteluun ei aiemmissa sovittelututkimuksissa ole juurikaan huomioitu. Erityisesti minua kiinnostavat oppilaiden kokemukset mahdollisesta koulusovitteluun liittyvästä oppimisesta.

Tutkimukseni empiirinen osuus koostuu neljästä parihaastattelusta, jotka toteutetaan koulupäivien aikana helmi- maaliskuussa 2022. Yksi tutkimushaastattelu kestää korkeintaan oppitunnin verran eli noin 45 minuuttia. Huomioin haastattelutilanteissa koronaturvallisuuden. Haastattelut äänitetään, jotta pystyn palaamaan niihin tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat valitaan aikuisjohtoisen sovittelun osapuolina olleiden oppilaiden joukosta. Valintaprosessiin pyytäisinkin koulun henkilökunnan apua ja toivoisin, että kyseisillä oppilailla olisi kokemusta ainoastaan konfliktin osapuolina, ei esimerkiksi vertaissovittelijoina. Tällöin heidän kokemuksensa ja käsityksensä kumpuaisivat puhtaammin itse sovitteluprosessista.

Kaikilta tutkimukseen osallistuvilta oppilailta ja heidän huoltajiltaan pyydetään erikseen suostumus osallistumisesta tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kaikki tieto, josta voi tunnistaa yksittäisen henkilön, käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajien tai koulun nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on mahdollisuus milloin tahansa vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan. Tällöin heitä koskeva informaatio poistetaan tutkimuksesta. Aineiston analysoinnin jälkeen kaikki kerätty aineisto tuhotaan asianmukaisesti.

Empiirisen tutkimuksen avulla keräämäni aineiston pohjalta kirjoitan pro gradu -tutkielmani, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa. Minulle voi soittaa tai laittaa sähköpostia, jos tutkimuksesta herää kysyttävää.

Ystävällisin terveisin

Hanna Mikkola, luokanopettajaopiskelija

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

040 xxx xxxx

xxxxxxx@ulapland.fi

Opinnäytetyöni ohjaa

Päivi Rasi-Heikkinen, apulaisprofessori

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

[xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx@ulapland.fi](mailto:xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx@ulapland.fi)

## **Suostumus tutkimuksen toteuttamiseen**

Annan luvan sovittelututkimuksen toteuttamiseen koulussani.

Rovaniemellä \_\_\_\_ / \_\_\_\_ 2022

Allekirjoitus \_\_\_\_\_

Nimenselvennys \_\_\_\_\_

## **Liite 2: Tutkimuslupa, oppilas ja huoltaja**

### **Arvoisa oppilas, arvoisa huoltaja,**

Olen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnasta. Nimeni on Hanna Mikkola. Teen opintoihini kuuluvaa tutkimusta, jossa selvitän oppilaiden omakohtaisia kokemuksia koulusovittelusta. Koulun henkilökunta on suositellut lastanne mukaan haastattelututkimukseeni. Olisi erittäin tärkeää, että lasten ja nuorten ääni tulisi kuuluviin, sillä aiemmissa sovittelututkimuksissa valokeilaan on nostettu lähinnä aikuisia sovittelijoita. Nyt vuorossa ovat itse sovittelutoiminnan päähenkilöt eli riidan osapuolet. He voivat sovittelun kokemusasiantuntijoina antaa todella arvokasta tietoa koulusovitteluista. Koulu on hyväksynyt tutkimushankkeen.

Tutkimukseni koostuu parihaastatteluista, jotka toteutetaan koulupäivien aikana helmi-maaliskuussa 2022. Kenenkään ei tarvitse tulla haastatteluun yksin. Haastattelu kestää korkeintaan oppitunnin verran eli noin 45 minuuttia. Huomioin haastattelutilanteissa koronaturvallisuuden. Haastattelut äänitetään, jotta pystyn palaamaan niihin tutkimukseni myöhemmässä vaiheessa.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kaikki tieto, josta voi tunnistaa yksittäisen henkilön, käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajien tai koulun nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Sinulla/lapsellanne on mahdollisuus milloin tahansa vetäytyä tutkimuksesta niin halutessasi/halutessanne. Tällöin kaikki sinua/lastanne koskeva informaatio poistetaan tutkimuksesta. Aineiston analysoinnin jälkeen kaikki kerätty aineisto tuhotaan asianmukaisesti.

Tutkimukseni pohjalta kirjoitan pro gradu -tutkielman, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoomisissa. Minulle voi soittaa tai laittaa sähköpostia, jos tutkimuksesta herää kysyttävää.

Ystävällisin terveisin

Hanna Mikkola, luokanopettajaopiskelija

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

040 xxx xxxx

xxxxxxx@ulapland.fi

Opinnäytetyöni ohjaa

Päivi Rasi-Heikkinen, apulaisprofessori

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

[xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx@ulapland.fi](mailto:xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx@ulapland.fi)

## Vastaukseni tutkimuslupakyselyyn

### OPPILAS

\_\_\_ Osallistun sovittelututkimukseen.

\_\_\_ En osallistu sovittelututkimukseen.

Oppilaan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimen selvennys: \_\_\_\_\_

Päiväys: \_\_\_\_\_

### HUOLTAJA

\_\_\_ Annan lapselleni luvan osallistua koulusovittelua koskevaan tutkimukseen.

\_\_\_ En anna lapselleni lupaa osallistua koulusovittelua koskevaan tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimen selvennys: \_\_\_\_\_

Päiväys: \_\_\_\_\_

**Palautathan tämän tutkimusluvan allekirjoitettuna koululle. Kiitos!**

### Liite 3: Haastattelukysymysten pohjaksi

Teoreettiset käsitteet	Tutkimuskysymys	Haastatteluteemat	Haastattelukysymykset
konflikti	Miten konfliktin osapuolet kuvaavat	osapuolet konflikti = riita, ristiriita	Taustatietoa: Kuka olet? Millä luokalla? Millaista riitojen sovittelua teidän koulussa on?
restoratiivinen koulusovittelu	restoratiivista koulusovittelua	sovittelukokemukset	Taustatietoa: Montako kertaa olet ollut sovittelussa? (Milloin viimeksi? Kerro vaikka siitä!) Mitä muistat siitä sovittelusta?
sosioemotionaaliset taidot:	sosio-emotionaalisten taitojen		
a) tunnetaidot		-omien ja toisen tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen -omien ja toisen ajatusten sanoittaminen -toisen asemaan asettuminen -tunne- ja käyttäytymisen säätely	Miltä sinusta tuntui mennä/olla sovittelussa? Sen jälkeen? Mitä ajattelit ennen, jälkeen? Osaatko sanoa, miltä toisesta tuntui, mitä hän ajatteli? (Saitteko kerrottua oman näkökulmanne?)
b) vuoro-vaikutustaidot		yhteistyö, kuunteleminen, vuorottelu, rakentava mielipiteenilmaisu, neuvotteleminen...	Miten sovittelu sujui?
laaja-alainen osaaminen	oppimisen näkökulmasta?	-uuden näkökulman ottaminen -käyttäytymisen muuttuminen	Huomasitko tai ymmärsitkö sovittelutilanteessa tai sen jälkeen jotain uutta tai tärkeää? Muuttuivatko sinun ajatukset? Saitteko tehtyä sovinnon? Millaiset välit sinulla ja sovittelukaverilla oli/on sovittelun jälkeen? Vaikuttiko sovittelu niihin? Mitä ajattelet nyt sovittelusta ihan yleisesti? Hyviä ja huonoja puolia? Voisitko suositella sitä muille? Millainen taito sopimisen taito on? Mihin sitä tarvitaan? Millaisia uusia ajatuksia tai taitoja sen seurauksena voi ehkä syntyä? Haluaisitko vielä kertoa tai kysyä jotain sovittelusta?



## **Liite 4: Analyysikysymykset**

### **Analyysikysymysten pohjalla vaikuttavat tutkimuskysymykset**

- Millaisia kokemuksia konfliktin osapuolilla on restoratiivisesta koulusovittelusta oppimisen näkökulmasta?
- Miten konfliktin osapuolet kuvaavat koulusovittelua sosioemotionaalisten taitojen osalta?

### **Analyysikysymykset**

#### **Millaisia tunnetaitoihin liittyviä käsitteitä haastateltavat käyttävät?**

- a) Mitä tunteita haastateltavat nimeävät sovitteluprosessista kertoessaan?

Analyysin apuna tunnesanalistat, liite 5 (Avola & Pentikäinen 2019, 156–157; 164–165).

Tunteen nimeäminen tapahtuu suomen kielellä usein verbin avulla ja saattaa vaatia tulkintaa. Esim. ”Minua jännitti” > jännitys tai ”Minua ei jännittänyt” > rentous, rohkeus.

- b) Mitä muita tunnetaitoihin liittyviä ilmaisuja konfliktin osapuolet mainitsevat?

#### **Millaisia vuorovaikutustaitoihin liittyviä käsitteitä haastateltavat käyttävät?**

Yhteistyö?

Kuuntelu?

Vuorottelu?

Oman näkemyksen ilmaiseminen rakentavasti?

Avun etsiminen?

Toisista huolehtiminen?

Konfliktien hallinta?

Neuvottelu, sovittelu, ristiriitojen ratkaiseminen?

Jotain muuta, mitä?

#### **Miten haastateltavat kuvaavat sovitteluprosessia oppimisen näkökulmasta?**

Ajattelutavassa ilmenevä muutos?

Toimintatavassa ilmenevä muutos?

Konfliktin ratkeaminen?

## Liite 5: Tunnesanalizat

### 60 myönteistä tunnetta ja tunnesanaa (Avola & Pentikäinen 2019)

arvostava	innostunut	myötätuntoinen	tasapainoinen
anteeksiantava	itsevarma	myötäintoinen	toiveikas
empaattinen	kaipaava	onnellinen	turvallinen
energinen	keskittynyt	onnistunut	tyyni
hellä	kiinnostunut	odottava	tyytyväinen
herkkä	kiitollinen	positiivinen	tunteellinen
helpottunut	kunnioittava	päätäväinen	ujo
hilpeä	kärsivällinen	rakastettu	utelias
hämmästyntyt	leikkisä	rakastava	vahva
huoleton	lempeä	rauhallinen	varma
hyväksyvä	luottavainen	rento	vapaa
hyväntuulinen	lumoutunut	riemastunut	voimaantunut
haaveileva	luova	riehakas	ylpeä
iloinen	merkityksellinen	rohkea	yllättyntyt
ihastunut	myönteinen	sisukas	ystävällinen

### 40 negatiivista tunnetta ja tunnesanaa (Avola & Pentikäinen 2019)

ahdistunut	kiukkuinen	pettynyt	turvaton
epävarma	kyllästynyt	raivostunut	tyytymätön
huolestunut	levoton	riittämätön	tyhjä
häpeävä	loukkaantunut	stressaantunut	uupunut
hermostunut	masentunut	surullinen	vaivaantunut
järkyttynyt	mietтелиäs	suuttunut	voimaton
kaipaava	mustasukkainen	syyllisyys	vihainen
kateellinen	nolostunut	säälivä	väsynyt
katkera	onneton	toivoton	yksinäinen
katuva	pelokas	turhautunut	ärtynyt