

**”Lapsikin osaa sovitella.”**  
**MINKÄLAISTA OPPIMISTA KOULUJEN**  
**RESTORATIIVINEN TOIMINTA TUOTTAA?**

---

Artikkeli tutkimuksen tuloksista

Maija Gellin

2011

## Sisällysluettelo

1. JOHDANTO .....	3
2. RESTORATIIVISUUS VAHVISTAA OSALLISUUTTA .....	4
2.1 Koulun toimintakulttuuri ja koulun sovittelutyön lähtökohdat .....	6
3. TUTKIMUSTULOKSIA KOULUJEN RESTORATIIVISESTA TOIMINNASTA .....	8
3.1 Suomalaisia tutkimustuloksia koulusovittelusta .....	9
4. RESTORATIIVISUUS JA OPPIMINEN .....	11
4.1 Restoratiiviset lähestymistavat ja sovittelu kouluyhteisöissä .....	15
4.2 Reflektio, restoratiivisuus ja oppiminen .....	18
5. OPPILAAT TUTKIMUKSEN TIEDON LÄHTEINÄ .....	19
5.2 Vertaissovittelun toimivuus kouluilla .....	20
5.3 Vertaissovittelun tuottamat oppimiskokemukset .....	24
6. MILLAISTA OPPIMISTA KOULUJEN RESTORATIIVINEN TOIMINTA TUOTTAA .....	25
6.1 Restoratiivinen oppiminen .....	28
Lähdeluettelo .....	30

## 1. JOHDANTO

*”Hyvää oli se, että oppilaat saavat osallistua tällaiseen.”* (Sovittelun osapuoli 2009)

Kuluneen kymmenen vuoden aikana kouluissa toteutettu vertaissovittelun seuranta osoittaa oppilaiden mahdollisuuden osallisuuteen sovitteluissa vahvistuneen. Suomen sovitteluforumin koulusovitteluhankkeen tekemän selvityksen mukaan koulutettuja sovittelijaoppilaita hyödyntävässä 360 koulussa sovitellaan vuosittain noin 9000 – 10 000 ristiriita- ja kiusaamistilannetta. Tilanteessa osapuolia on vähintään kaksi, joten vuositason riitojaan ratkoo lähes 20 000 oppilasta. Sovittelijoina toimivat osapuolia vuotta tai kahta vanhemmat oppilaat. Koko toiminnan piirissä on yli 80 000 oppilasta ja heidän huoltajansa.<sup>1</sup> Sovittelutoiminta nojaa restoratiiviseen ajatteluun ja kouluissa toteutetun sovittelun myötä osassa kouluja on jo laajennettu kiusaamiskeskustelua kaikenlaisten mielipahatilanteiden selvittämiseen yhteisin keinoin ja yhteistyössä.

Restoratiivisella lähestymisellä ymmärretään keskustelua, toimintoja ja menetelmiä, joissa tapahtuman osapuolet kohtaavat turvallisessa ympäristössä, pyrkivät korjaamaan tapahtuman tuottaman harmin ja palauttamaan ihmissuhteet ennalleen. Tutkimukseni aineisto on kerätty kouluilta, joissa on käytetty sovittelumenetelmää sekä oppilaiden välisten konfliktien selvittämiseen koulutettujen oppilaiden toimiessa sovittelijoina että opettajan ja oppilaan välisiin ristiriitatilanteisiin koulutetun aikuisen ja oppilaan toimiessa sovittelijoina. Restoratiivisessa toiminnassa häiriökäyttäytymistä ei pyritä rajaamaan etukäteen ulkopuolelta määrittellen vaan konfliktin osapuolten – tässä tapauksessa oppilaiden – oman kokemuksen annetaan arvottaa tilanteen vakavuus. Lähtökohtaisesti kaikki tilanteet ovat mahdollisia käsitellä sovittelumenettelyllä, mikäli molemmat osapuolet niin haluavat. Restoratiivisessa lähetymisessä kyse on ennenkaikkea rikkoutuneen ihmissuhteen korjaamisesta ja sopimuksista, jotka ohjaavat tulevaisuudessa käyttäytymistä niin, että ihmissuhteet eivät samalla tavoin pääse rikkoutumaan.

Koulun sovittelumenettelyn tuottamaa oppimiskokemusta ei ole tutkittu aiemmin. Sen sijaan kurinpitoon liittyviä tutkimuksia on useita, mutta useimmiten pääpaino on rankaisukeskeissä menettelyissä ja kiinnostus on ollut siinä, miten paljon kiusaamistapahtumia tai koettua kiusaamista jokin menettely on onnistunut vähentämään. Oppimisen mahdollisuus koulun arjen haasteellisissakin tilanteissa on jäänyt vähemmälle huomiolle. Sovittelu on vapaaehtoinen konfliktinratkaisumenetelmä, jossa puolueeton ulkopuolinen henkilö auttaa riidan osapuolia erityisen sovittelumenettelyn avulla löytämään molempia osapuolia tyydyttävän ratkaisun. Sovittelija ohjaa prosessia, jonka lopputuloksena asianosaiset itse löytävät ratkaisun ristiriitaansa. Sovittelun luonne on

---

<sup>1</sup> <http://www.sovittelu.com/vertaissovittelu>, viitattu 31.1.2011

vahvasti varhaisesti puuttuvaa, monesti ennaltaehkäisevää, tulevaisuuteen suuntautuvaa, sosiaalista toimintaa, jolla aktiivisesti etsitään pysyväisluonteisia myönteisiä ratkaisuja. Sovinto on positiivinen yhteiskunnallinen arvo.<sup>2</sup> Kaikenlainen sopimusten tekeminen ei ole sovittelua vaan sovittelussa tulee toteutua restoratiivisen lähestymisen pääperiaatteet eli vapaaehtoisuus, puolueettomuus, vaitiolovelvollisuus ja rangaitsemattomuus. Ennenkaikkea on merkityksellistä se, että sovittelussa konfliktin osapuolet kohtaavat eli käyvät samaan tilaan yhdessä ratkaisemaan konfliktinsa.

Koulujen sovittelutoiminnan kehittämistyön peruslähtökohtana on ollut osallisuuden ja demokratian lisääminen. Kyse on oikeista sanoista ja lauseista, oikeasta diskursiivisesta lähestymisestä, jolla saadaan osapuolet itse pohtimaan keskustellen ratkaisua konfliktiin. Itse tuotetut lauseet niin ratkaisuja haettaessa kuin sopimusta kirjattaessa antava lopulta kokemuksen siitä, että osapuolet ovat itse asiansa päässeet sopimaan. Itse pohdittu ja annettu lupaus on ikään kuin itselle sopiva ja oman näköinen, joten se on mahdollista myös pitää.<sup>3</sup> Tässä artikkelissa avaan viimeisimmän tutkimukseni (Gellin 2011) tuloksia ja tarkoitukseni on nostaa oppilaiden ääni kuuluviin. Etsin vastauksista heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan sovittelusta menetelmänä, sovittelijan tehtävästä sekä siitä miten sovittelu on juurtunut kouluuyhteisöön. Erityisen kiinnostunut olen tuomaan esiin sovittelijaoppilaiden näkemyksiä siitä, mitä he ja osapuolet ovat sovittelussa oppineet.

## 2. RESTORATIIVISUUS VAHVISTAA OSALLISUUTTA

*”Me uskotaan että jokaisen ajatus on tärkeä, olkoon sitten open tai oppilaan – meillä asiat tehdään aina yhdessä.”* (Versokoulun rehtori 2009)

Erityyppisissä restoratiivisissa lähestymistavoissa on meneillään voimakas kasvun ja kehittymisen vaihe kaikkialla läntisessä maailmassa niin yksilöiden tasolla kuin kansainväliselläkin tasolla. Kahden viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana sovittelu on tullut merkittäväksi keinoksi riitojen ratkaisemisessa useilla eri yhteiskunnan osaluilla. Kuluneen vuoden aikana keskustelu kriisinhallinnasta on Suomessa nousut esiin yhtenä kansakunnan sosiaalisen pääoman tavoitteena. Lisäksi työpaikoilla koettu kiusaaminen ja mielipaha ovat olleet mediassa esillä aina eduskunnassa koettuja tilanteita myöten.

Suomen sovittelufoorumi ry (SSF) on vuonna 2003 perustettu sovittelutyötä eri yhteiskunta-alueilla tukeva kattojärjestö, jonka puitteissa on kehitetty niin työyhteisösovittelua kuin perhesovitteluaakin. Järjestön tukemia sovittelun osa-alueita on useita. Rikossovittelulla tarkoitetaan maksutonta palvelua, jolla rikoksesta epäillylle ja rikoksen uhrille järjestetään mahdollisuus puolueettoman sovittelijan välityksellä kohdata toisensa luottamuksellisesti, käsitellä rikoksesta uhrille aiheutuneita henkisiä ja aineellisia haittoja sekä pyrkiä omatoimisesti sopimaan toimenpiteistä niiden hyvittä-

<sup>2</sup> <http://www.sovittelu.com>, viitattu 5.12.10

<sup>3</sup> <http://www.sovittelu.com/vertaissovittelu>, viitattu 31.1.2011

miseksi. Ympäristöasioiden sovittelussa ihmiset, joiden lähiympäristöön sitä muuttava ympäristötoimenpide tai sen haittavaikutukset kohdistuvat, ovat mukana pohtimassa haittavaikutuksia, jolloin sovittelulla voidaan saada nopeasti ja edullisesti ratkaisuja. Sovittelua käytetään myös vaikeiden kansainvälisten konfliktien ratkaisussa, erityisesti silloin, kun vihamielisyydet ovat syviä ja jatkuneet pitkään sekä kun osapuolten omat sovintoyritykset eivät ole tuottaneet tulosta. Kansainvälinen sovittelu perustuu voimankäytön ja väkivallan välttämiseen. Tuomioistuinsovittelussa tuomioistuimen tuomari toimii sovittelijana. Suomen Asianajajaliitto tarjoaa sovittelua erityisesti liike-elämään, työsuhteisiin ja perheasioiden sovitteluun.<sup>4</sup>

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin politiikkaohjelmassa pyritään edistämään osallisuutta mm. vahvistamalla oikeusprosessin lapsiystävällisyyttä. Tämä voi tapahtua edistämällä sovittelun käyttöä nuorten rikoskäsittelyssä. Vuonna 2006 tuli voimaan kaksi sovitteluun liittyvää lakia: Laki rikosasioiden ja eräiden riita-asioiden sovittelusta (9.12.2005/1015) ja laki riita-asioiden sovittelusta yleisissä tuomioistuimissa (26.8.2005/663).

Rikos- ja riita-asioiden sovittelulla tarkoitetaan palvelua, jossa rikoksesta epäillylle ja rikoksen uhrille järjestetään mahdollisuus puolueettomaan, sovittelijan välityksellä järjestettyyn tapaamiseen. Tapaamisissa selvitetään mahdollisuutta sopia rikoksesta aiheutuneiden haittojen aineellisista ja henkisistä kärsimyksistä. Sovittelu on erityisesti nuorten kannalta joustava, nopea ja osallisuuteen sekä vastuunottoon mahdollistava menettely. Sovittelu myös prosessina selkeästi lapsiystävällisempi kuin perinteinen oikeusprosessi, sillä sovittelu toteutuu koulutettujen maallikkosovittelijoiden ohjauksessa ilman vahvaa virallista byrokratiaa. Olennaista nuorten kannalta sovittelumenettelyssä on se, että nuoret saavat olla itse osallisina ratkaisuja haettaessa ja alaikäisten kohdalla vanhempien rooli on ennen kaikkea lasta tukeva. Keskeistä on rankaisujen sijaan etsiä tulevaisuuteen suuntautuvia ratkaisuja, joiden avulla nuori oppii muuttamaan käyttäytymistään ja välttää toistamasta rikostaan.

Kouluissa toteutetun sovittelutoiminnan näkökulmasta SSF:n tukema työyhteisösovittelutyö ja toisaalta perhesovittelun tutkimus ovat erityisen merkityksellisiä. Kouluissa opittu sovittelun taito luo pohjan, joka kantaa myös osaamista työyhteisöihin. SSF:n työyhteisösovitteluhankkeen vetäjä, tutkija Timo Pehrman (2010) kuvaa, että työyhteisön konfliktitilanteita tarkastellessa ei voi välttyä ajatukselta, että konfliktit työyhteisössä ovat monesti samankaltaisia kuin kouluuyhteisöissäkin. Selän takana puhuminen, väärinymmärrys tai väärintulkinta sekä fyysinen koskettelu vastoin toisen tahtoa ovat työpaikoilla yleisiä mielipahaa aiheuttavia tilanteita (Pehrman 2010, 143-148).

Sovittelun eri osa-alueiden kohdalla on jo ryhdytty selvittämään sovittelun tuomia taloudellisia säästöjä. Lähtökohtaisesti on ymmärrettävää, että sovittelussa paikallisesti ja välittömästi sovittu ristiriita tuo sekä ajallista, taloudellista että henkistä säästöä. Sovittelu on menetelmänä joustava, nopea ja osapuolia osallistava niin, että osapuolet voivat itse sopia ristiriidan sovittelustunnossa ilman byrokratiaa. Sopimuksen täytäntöönpano käynnistyy heti ja sen vaikutukset näkyvät välittömästi myös

---

<sup>4</sup> <http://www.sovittelu.com>, viitattu 16.11.2010

lähiyhteisölle. Pelkästään tästä välittömyydestä johtuva ajan säästö on jo muutettavissa kussakin yhteisössä laskennallisesti rahaksi. Kun hyötynäkökulmaa laajennetaan, voidaan säästöihin lukea myös sairauspoissaolojen vähentyminen, eheän työilmapiirin kautta syntyvät tehokkuuden parantuminen, rikoskäsittelyn sijasta toteutuneen sovittelun tuomat säästöt tapauskohtaisesti sekä osapuolten palaaminen työkykyisinä yhteisöönsä. Tutkija Laura Mirsky (2009) on lisäksi arvioinut sovitteluun liittyviä taloudellisia vaikutuksia kouluissa ja koonnut kattavasti tietoa niin koulun ilmapiirin parantumisesta kuin syntyneistä säästöistäkin. Hän toteaa International Institute of Restorative Practices –järjestön E-Forumissa julkaistussa artikkelissaan esimerkkinä, että yhdessä lukiossa restoratiivinen toiminta vähensi erilaisten konfliktitilanteiden hoitamisen kustannuksia niin, että rahallista säästöä kertyi yli 60 000 euroa yhden lukuvuoden aikana (Mirsky 2009, 2).<sup>5</sup> Mirsky on tutkinut myös kolmen yhdysvaltalaisen koulun kehitystä kohti restoratiivista koulua ja saanut erittäin myönteisiä tuloksia koulun ilmapiirin parantumisesta ja henkilökunnan uupumisen vähenemistä näillä kouluilla. (Mirsky 2008, 31-55.)

Myös European Forum for Restorative – järjestö<sup>6</sup> tekee tutkimustyötä restoratiivisista käytännöistä Euroopassa. Järjestön tutkimusprojektissa ”Building Social Support for Restorative Justice” on valmistumassa laaja selvitys ja samalla opaskirja restoratiivisten toimintojen tukemisesta yhteiskunnan eri osa-alueilla. Suomen osalta mm. Suomen rikoksen-torjuntaneuvosto ja SSF:n koulusovitteluhanke ovat osallistuneet tutkimuksen materiaalin tuottamiseen.

## 2.1 Koulun toimintakulttuuri ja koulun sovittelutyön lähtökohdat

*”Ja sitten oppii tykkäämään myös yhteistyöstä.”* (Vertaissovittelija 2009)

Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi siihen miten oppilaat voivat koulun arjessa kokemuksen kautta oppia ja kasvaa. Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen sekä aihe-kokonaisuuksien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen. Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

<sup>5</sup> kts. myös [http://www.iirp.org/iirpWebsites/web/uploads/article\\_pdfs/92115\\_IIRP-Improving-School-Climate.pdf](http://www.iirp.org/iirpWebsites/web/uploads/article_pdfs/92115_IIRP-Improving-School-Climate.pdf)

<sup>6</sup> kts. <http://www.euforum.org/> viitattu 5.12.2010

Suomen Perustuslain 6 § mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Lain 14 § mukaan julkisen vallan tehtävänä on edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon. Lapsen oikeuksien sopimus vaatii, että sopimisvaltion on taattava lapsen oikeus vapaasti ilmaista omat näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa (12. artikla). Koulutuksen tulee pyrkiä lapsen valmistamiseen vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa (29. artikla). YK:n Ihmisoikeusjulistus puolestaan toteaa, että opetuksen on pyrittävä ihmisen persoonallisuuden täyteen kehittämiseen ... opetuksen tulee edistää ymmärtämystä ja suvaitsevaisuutta (26. artikla). Perusopetuslain 2 § mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Uuden nuorisolain (1 §) tavoitteena on nuorten aktiivisen kansalaisuuden edistäminen ja nuorten sosiaalinen vahvistaminen.

Kouluväkivallan vastustaminen nousi EU:ssa esiin Hollannin EU-puheenjohtajuuskaudella ja ensimmäinen asiaa koskeva seminaari järjestettiin Hollanissa Utrechtissa 1997. Seuraavan vuoden alusta perustettiin kuuteen eri Euroopan maahan väkivallan vastustamista koskeva CONNECT -hanke. Suomen CONNECT fi -hanke oli Terveystieteiden tutkimuskeskuksen koordinoimaa. Parhaillaan on käynnissä EU-maiden laajuinen selvitys nuorten oikeudesta ja nuorten käsityksistä oikeuskäytänteistä. International Juvenile Justice Observatory<sup>7</sup> – yhteisö tekee yhteistyössä Euroopan Neuvoston sekä useiden järjestöjen kanssa selvitystä kehittääkseen ohjeistuksen ns. lapsiystävällisestä oikeudesta.

Suomessa säännöllisesti toteutettujen kouluterveyskyselyjen mukaan koulukiusaamista kokee kouluissamme noin 10 % oppilaista. Koulukiusaamisen määritelmän mukaan vain silloin kun kyseessä on toistuva ja tahallinen heikompaan osapuoleen kohdistuva negatiivinen käytös, voidaan puhua koulukiusaamisesta (vrt. Rimpelä et al. (toim.) 2007, 122). Koulukiusaamisen määritelmän ulkopuolella jää kuitenkin monenlainen koulun arjessa tapahtuva oppilaiden häiriökäyttäytyminen, johon tulisi puuttua mahdollisimman varhain. Päivi Hamarus (2006) väitteli marraskuussa 2006 aiheesta koulukiusaaminen ilmiönä. Väitöstyön tutkimusaineisto koostui oppilaiden haastattelusta. Tutkimuksen mukaan kiusaaminen koostuu hetkellisistä vuorovaikutustilanteista, joiden havaitseminen ulkopuoliselle voi olla vaikeaa. Kiusaamiseen liittyy usein poikkeavia merkityksiä, joita aikuinen ei osaa tunnistaa. Hamarus tarkastelee kiusaamista sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta ja oppilaan sosiaaliseen turvallisuuteen panostaminen onkin Hamarusen mielestä oleellinen keino luotaessa turvallista oppimisympäristöä, jossa ei kiusata. Hamarus toteaa, että kiusaamisen määritelmä tulisi ymmärtää koulussa aiempaa laajemmalla tavalla, jotta liian kapea määrittely ei estäisi puuttumista kiusaamiseen. (Hamarus 2006, 204-206.)

---

<sup>7</sup> kts. <http://www.oijj.org>, viitattu 20.1.2011

Väitöstyössään Kasvuyhteisö nuoren tukena tutkija Noora Ellonen (2008) pohtii johtopäätösosiossaan sosiaalista pääomaa nuorten kasvuyhteisössä. Hän toteaa, että koulun ilmapiiriä ajatellessa yhteisöllisen tuen ja kontrollin tulee jakautua tasaisesti oppilaille. Ellonen näkee, että tasa-arvoinen sosiaalisesti tukeva koulu yhteisö vaatii tiiviitä yhteisöllisiä ryhmiä, joissa toisaalta oppilaat tuntevat toisensa ja opettajat oppilaansa. Kouluihin kaivataan siis lisää yhteisöllisyyttä, päättelee Ellonen. (Ellonen 2008, 96-99.)

### 3. TUTKIMUSTULOKSIA KOULUJEN RESTORATIIVISESTA TOIMINNASTA

*“When I grow up, and in my workplace there appears bullying between my workmates, I can help them by mediating and they do not need to fight anymore” (a primary school’s peer mediator pupil 2009)*

Lorenzo -projekti toteutettiin osana The Prince's Trust -projektia, johon osallistui kaikkiaan 1835 oppilasta ja 226 opettajaa 51 englantilaisesta koulusta. Brittiläinen professori Helen Cowie (Naylor & Cowie 1999) toimi tutkijana hankkeessa ja hänen mukaansa noin 30 prosenttia lapsista joutuu kiusatuiksi kouluvuosiensa aikana. Lorenzo -projektin kouluissa käynnistettiin vertaistukitoiminta ja vuoden kuluttua vertaistukitoiminnan aloittamisesta oppilailta ja opettajilta kysyttiin, oliko toiminnasta ollut hyötyä. Uhrit kokivat, että he olivat voineet viimeinkin puhua ongelmistaan jollekin ja valtaosa haastatelluista koki toiminnan lisänneen avoimuutta ja parantaneen ilmapiiriä kouluissa. Projektissa vertaistukitoiminnan tuloksena kiusaamisen salanneiden joukko väheni puoleen. Uhreista 90 prosenttia piti toimintaa erittäin tärkeänä ja opettajatkin kokivat, että koulu tuntui turvallisemmalta kuin ennen, samoin vanhemmat arvostivat toimintaa. Myös ne oppilaat, joita ei kiusattu, kokivat vertaistukitoiminnan hyödylliseksi (Naylor & Cowie 1999, 467- 479.)

Väitöstyössään Belinda Hopkins (2006A) listaa suosituksia, jotta kouluista voidaan rakentaa restoratiivisia ja kouluja tukea restoratiivisten käytäntöjen implementoinnissa koulun arkeen. Koulujen osalta Hopkins toteaa, että on tärkeää kouluttaa koulujen johto ja kokenut henkilökunta (senior staff) ensiksi ymmärtämään restoratiiviset lähtökohdat ja menetelmät. Tämä ryhmä kykenee saamansa opin turvin kehittämään suunnitelman, jonka avulla koko henkilöstö ja oppilaskunta tiedotetaan ja koulutetaan käytäntöihin ja toiminnan ylläpitämiseen. Hopkins huomauttaa, että on erityisen tärkeää huolehtia siitä, että toiminnan käynnistämisen jälkeen, huolehditaan ylläpidosta, päivityksistä ja tuetaan restoratiivista työtä koulun arjessa. Toimintaa koordinoivan ryhmän tulisi koota ja olla tietoinen yhteisön jäsenten tarpeista niin, että yhteisön jäsenet kokevat voivansa tulla kuulluksi kaikissa mieltä askarruttavissa tilanteissa. Lopuksi Hopkins toteaa, että restoratiivinen lähtökohta ja menetelmät tulee mainita koulu opetussuunnitelmassa ja koulun on hyvä verkostoitua muiden restoratiivisen lähestymisen omaksuneiden koulujen kanssa. (Hopkins 2006A, 221-223.)

Lisensiaatti työssään ruotsalainen tutkija Linda Marklund (2007) on tarkastellut sovittelun periaatteiden toteutumista koulujen sovittelutilanteissa. Hän toteaa työnsä



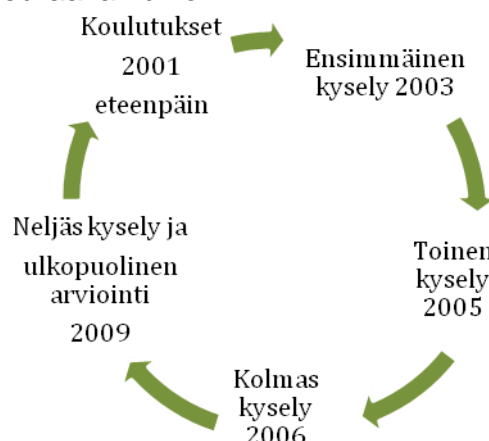
loppuyhteenvedossa, että aikuisten sovittelijoiden painolastina (ryggsäck) on tarve löytää osapuolten puheiden perusteella se kumpi on väärässä ja kumpi oikeassa. Marklund toteaa, että aikuiset sovittelijat kokevat juuri fasilitatiivisen roolin vaikeimmaksi sovittelutyössään. Verratessaan tätä oppilaiden sovittelutyöhön, hän huomauttaa, että oppilassoittelijat (elevmedlare) ymmärtävät ja hyväksyvät paremmin sen tosiasian, että yhdestä tapahtumasta voi olla kaksi näkemystä eikä niistä tarvitsekaan etsiä yhtä totuutta. Marklund kuvaa kuinka oppilassoittelijat kertovat olevansa ylpeitä siitä, että ovat saaneet olla auttamassa koulutovereitaan, mikä on nostanut myös heidän itsetuntoaan. (Marklund 2007, 164-170.)

Yhdysvaltalainen International Institute for Restorative Practices – järjestö on koonnut katsauksen ”Improving school climate” eri puolilla maailmaa tehdyistä tutkimuksista restoratiivisten käytäntöjen vaikutuksista kouluissa. Katsaus antaa määrällistä tietoa restoratiivisten käytäntöjen tuomista koulu yhteisön ilmapiiriin muutoksista. Katsauksen mukaan restoratiiviset käytännöt ovat vähentäneet merkittävästi koulun oppilaiden häiriökäyttäytymistä, koulukiusaamista, poissaoloja koulusta, koulusta erottamista sekä koulun henkilökuntaan kohdistuneita ristiriitatilanteita. Tämä vuonna 2009 julkaistu kooste antaa asiantuntevan ja rohkaisevan kuvan restoratiivisten käytäntöjen merkityksestä hyvinvoivaa koulukulttuuria rakennettaessa. (Improving school climate 2009.)

### 3.1 Suomalaisia tutkimustuloksia koulusovittelusta

*”Saa varmaan auttaa ja edistää sitä rauhaa, että meillä koulussa olis jotenkin rauhallista.”* (Oppilas sovittelukoulutuksessa 2009)

Suomalaisissa kouluissa yleisin sovittelun muoto on vertaissovittelu. Koulujen vertaissovittelutoimintaa on seurattu kymmenen vuoden ajan kyselyin. Kyselyjen tavoitteena on ollut paitsi kerätä tietoa toiminnasta kouluilla myös tuottaa aineistoa, jonka avulla toimintaa on voitu kehittää. Kyselyt ovat muodostaneet survey-tutkimuksen kehän, jota havainnollistaa seuraava kuvio 2.



Kuvio 2. Vertaissovittelun survey-tutkimusten kehä

Vuosien 2003 - 2006 kyselyjen tulosten mukaan voidaan todeta, että koulujen oppilas-yhteisössä on sellaisia ristiriitoja, joita oppilaat voivat itse olla ratkaisemassa. Kyselyjen mukaan 95 % soviteltuja tapauksia oli syntynyt sopimus, joka oli pitänyt. Fyysiset ja

sanalliset tilanteet ovat kyselyn tulosten mukaan selkeästi eniten sovitteluun ohjattuja tapauksia; yhteensä 85 % sovitteluista tilanteista kuuluu näihin luonnehdintoihin. Muita tapauksia (15 %) luonnehdittiin omaisuuteen kohdistuneiksi ilkeiksi, pakottamiseksi ja eristämiseksi. Aiempien kyselyjen tuloksissa todetaan lisäksi, että oppilaat ovat omaksuneet sovittelun periaatteet niin, että sekä sovittelijat että osapuolet voivat työskennellä kohti ratkaisua ja sopimusta. Erityisesti on ymmärrettävä se, että sopimuksen syntyminen helpottaa aina oppilaan tilannetta, koska ikävä tai mieltä pahoittanut tilanne ei enää toistu. Tämä miettimättä sitä onko tilanne ollut toistuvaa, pitkään jatkunutta tai valtasuhteiden epätasapainoon liittyvää. Yksittäisen ikävän teon poistuminen arjesta tuo mielenrauhaa ja hälventää pelkoja. (Gellin 2007, 62.)

Sovittelussa olleet konfliktin osapuolet ovat kokeneet pelisääntöjen toteutuneen erittäin hyvin, sillä jokaisen sovittelun peruseriaatteeseen liittyvään väittämään saatiin 85 - 95 % myönteisiä vastauksia. Vastaajista 89 % oli sitä mieltä, että oli saanut kertoa vertaissovittelussa mitä konfliktissa oli tapahtunut. 91 % vastaajista ilmoitti kertoneensa oman näkemyksensä tilanteesta. Kuulluksi tuleminen toteutui useimmissa sovitteluissa, sillä 81 % osapuolista oli samaa tai lähes samaa mieltä väitteen ”vertaissovittelussa minua kuunneltiin” kanssa. Vastaajista 84 % oli sitä mieltä, että sovittelussa syntyi sopimus riitaan. Sopimuksen pitämisestä kysyttäessä, 88 % osapuolista ilmoitti pitäneensä sopimuksessa antamansa lupauksen ja vain 3 % kertoi, että ei lupaustaan pystynyt pitämään. 85 % vastaajista kertoi myös, että sopimuksessa annettu lupaus oli helppo pitää ja vain 4 % oli kokenut sopimuksen pitämisen vaikeaksi. Kyselyyn vastanneista konfliktin osapuolista lähes 90 % on sitä mieltä, että on hyvä, että oppilaat voivat sopia riitojaan ilman aikuisia. Vastaajista 80 % oli sitä mieltä, että on hyvä, että koulussa on vertaissovittelutoimintaa. (Gellin 2007, 64-65.)

Aiemmissä kyselyissä niin vertaissovittelutoimintaa ohjaavien aikuisten kuin vertaissovittelijaoppilaidenkin näkemyksissä keskeisenä huolena nousi esiin se, kuinka saada koko yhteisö käyttämään vertaissovittelumenetelmää enemmän. Ratkaisuksi tarjottiin tiedottamista ja sitä, että myös oppilaat voisivat tehdä aloitteita riitojen sovitteluksi.. Riittävän tiedottamisen myötä voivat oppilaat saada oikean kuvan sovittelusta ja ymmärtää sovittelun myös oikeudeksi ja vaihtoehtoiseksi riitojen ratkaisumenetelmäksi. Niillä kouluilla, joissa vertaissovittelutoiminta on ollut jo pitempään käytössä, ovatkin oppilaat ottaneet sovittelun omakseen niin, että he ovat itse pyytäneet menettelyä omissa riitatilanteissaan. Oppilaiden näkemys omasta kyvystään ja osallisuudestaan ristiriitojen ratkaisijana haastaa perinteiset rankaisuihin perustuvat puuttumisen käytännöt. (Gellin 2007, 65-67.)

Suomalaisen vertaissovittelun ulkopuolinen evaluointi toteutui vuonna 2009. Suomen Nuorisotutkimusseuran tutkija Tomi Kiilakoski toteutti tutkimuksen, jonka aineisto kerättiin laadullisen menetelmin. Tutkimuksen raportin yhteenvedossa Kiilakoski (2009) jaottelee tulokset kuuteen osaan. Ensinnäkin hän toteaa, että hankkeessa valittu toimintamuoto soveltuu kouluille. Verrattain lyhyt koulutus mahdollistaa osallistumisen koulutukseen ja tarjoaa riittävät eväät, jotta koululla voidaan lähteä etenemään. Toiseksi toiminnan käynnistämisessä ja sen jatkuvuuden turvaamisessa yksittäisten opettajien

tai kuraattorien innostus ja sitoutuminen on tärkeää. Kiilakoski toteaa, että sovittelu tuottaa sekä oppilaiden että henkilökunnan mielestä hyviä tuloksia. Merkittävä osuus sovitteluista päättyy sopimukseen. Seurannoista ilmenee, että sopimukset pitävät lähes sataprosenttisesti. Sovittelun vieminen tapahtuu aikuisvetoisesti: sovittelupyynnöitä tehdään, kun konfliktit tulevat aikuisten tietoon. Hän huomauttaa, että sovittelu mielletään osaksi koulun osallisuutta edistäviä rakenteita. Osallisuutta sovittelun rakentajana ei tarkastella yksittäisenä toimintamuotona, vaan sovittelu mielletään osaksi verkostoa, jonka myötä koulukulttuuria kehitetään osallistavaan suuntaan. Oppimisen osalta Kiilakoski pääsi käsitykseen siitä, että sovittelu tuottaa yksilötasolla oppimista siitä, millä tavoin konflikteja ratkaistaan sekä osoittaa kuuntelemisen tärkeyttä. Lopuksi hän toteaa, että sovittelun koulukulttuurisena muutoksena nousee esiin opettajien ja rehtorien vähentynyt puuttumisen tarve. Toisaalta sovittelun käyttöönotto ei ole muuttanut kaikkien opettajien näkemyksiä eikä heidän rankaisukäytänteitään. (Kiilakoski 2009, 39). Yhteiskuntamme on nojautunut konfliktitilanteissa erilaisten ulkopuolisten instanssien kuten sosiaalityön, ammattikasvattajien, poliisin tai oikeuslaitoksen väliintuloon ja päätöksentekoon, mikä osaltaan kasvattaa passiivisuuteen. Suomen maabrändityöryhmän loppuraportissa (2010) kouluille annetaankin tehtäväksi edistää rauhanratkaisua ja sovittelua kouluissa.

#### 4. RESTORATIIVISUUS JA OPPIMINEN

*”Kasvatetaan inhimilliseen tapaan ratkoa.”* (Opettaja sovittelukoulutuksessa 2009)

Tutkimukseni keskeiseksi teoreettiseksi lähtökohdaksi valitsin restoratiivisuuden, vaikka varsinainen restoratiivinen teoria hakee tällä hetkellä muotoaan. Lähestynkin restoratiivisuutta toisaalta restoratiivisen ajattelun ja toisaalta restoratiivisen käytäntöjen kautta. Sovittelu pohjaa vahvasti restoratiiviseen lähestymiseen. Toiseksi teoriakokonaisuudeksi olen valinnut keskeisiä oppimisen teorioita. Sovittelu on tilanteena toiminnallinen ja sosiaalinen ja oppiminen siinä liittyy kokemukseen, dialogiin ja reflektioon. Siksi valitsin oppimisen teorioista tarkasteluun kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen, sosiaalisen ja reflektiivisen oppimisen teorian sekä dialogin. Tähän artikkeliin avaan lähinnä restoratiivisuuteen liittyviä käsitteitä. Muiden oppimisteorioiden yhtymäkohtia restoratiiviseen oppimiseen tarkastelen artikkelin lopussa yhteenvetoluvussa.

Restoratiivinen lähestyminen pohjaa monien kulttuurien perinteisiin toimintamalleihin, joissa osallisuus ja kohtaaminen ovat olleet tärkeitä erilaisia tilanteita ratkaistaessa. Tohtori Belinda Hopkins (2006), joka toimii johtajavana kouluttajana brittiläisessä Transforming Conflict-keskuksessa kuvaa restoratiivista lähestymistä neljällä eri kehitystarinalla. Ensimmäinen tarina liittyy Uuden Seelannin Maorien keskuudessa yleiseen perheneuvottelun (family group conferencing) malliin. Maorien nuorison keskuudessa tyytymättömyys ilmeni vakavina rikollisina tekoina, joihin nuorten vanhemmat pyrkivät vaikuttamaan yhteisillä neuvotteluilla. Yhteisöstä ulossulkemisen sijaan maorit pyrkivät yhdessä pohtimaan mikä väärään käytökseen oli syynä ja ratkaisemaan yhteisissä istunnoissa sen, miten rikoksiin syyllistynyt nuori voisi palautua

eheänä yhteisönsä jäseneksi. Toinen tapahtuma liittyi Wagga Wagga yhteisöön Uudessa Etelä Walesissa, jossa nuorison rikollisen toiminnan katkaisemiseksi otettiin mallia maorien yhteisöstä. Konstaapeli Terry O'Connell kehitti alueelle soveltuvan ohjeistetun neuvottelumallin erityisesti nuorten tekemien rikosten käsittelyyn rankaisun sijaan.

Kolmas kehitystarina toteutui mennoniittien keskuudessa Ontariossa, jossa vuonna 1974 kaksi nuorta oli tuhonnut 22 asukkaan omaisuutta. Rikosprosessin sijaan poliisi ja syyttäjät päätyivät kokeilemaan mallia, jossa nuorten oli kohdattava kaikki teon osapuolet ja etsittävä ratkaisuja, joilla teot voitiin hyvittää. Menettelyllä oli valtava merkitys näille nuorille ja hyvän tuloksen rohkaisemana kaupunki käynnisti rikossovittelun ohjelman<sup>8</sup>, joka levisi pian kaikkialle Kanadaan. Neljäntenä restoratiivisten menetelmien käyttöön ottamisen kehitystarinana Hopkins mainitsee edelleen Kanadassa alkuperäiskansojen keskuudessa käytössä olleet puhepiirit (circles), joissa koko yhteisö asettuu piiriin keskustelemaan tuomarin johdolla siitä, miten tapahtunut teko voidaan hyvittää ja miten tulevaisuudessa estetään vastaava tapahtuma. Yhteisön omaa asiantuntijuutta arvostetaan ja tavoitteena on ihmissuhteiden korjaaminen ja menetetyt yhteiskunnallisen luottamuksen palauttaminen. (Hopkins 2006B, 15-22; Hopkins 2006A 19-20.)

Restoratiivisen lähestymisen elementeiksi voidaan näistä kehitystarinoista lukea kohtaaminen, osallisuus, korjaaminen, hyvittäminen ja luottamuksen palauttaminen, tulevaisuuteen suuntautuvien toimintamallien yhteinen etsiminen sekä yhteisön jäseneksi palautuminen ja oppiminen. Hopkinsin (2006B, 63-93) hahmottamat restoratiivisen ajattelun peruslähtökohdat voidaan kiteyttää viiteen teemaan:

1. Jokaisella yksilöllä on ainutlaatuinen ja arvokas näkökulmansa
2. Ajatukset vaikuttavat tunteisiin ja tunteet vaikuttavat käyttäytymiseen ja tekoihin
3. Empatia ja toisten huomioiminen ovat ihmissuhteissa keskeisiä tekijöitä
4. Tarpeiden tunnistaminen johtaa ratkaisuihin, joilla tarpeet voidaan täyttää
5. Restoratiivinen työskentely johtaa luottamuksen palautumiseen ja henkilökohtaiseen voimaantumiseen.

Costello, Wachtel & Wachtel (2010) toteavat, että restoratiivisen teorian ja restoratiivisten käytäntöjen juuret ovat restoratiivisessa oikeudessa, jolla tarkoitetaan rikosoikeuden menettelyä, jossa painopiste on aiheutetun harmin ja rikkoutuneiden ihmissuhteiden korjaamisessa/hyvittämisessä. Mutta restoratiivinen oikeus on 1990-luvulla laajentunut koskemaan yhteisöjen hyvinvointia, rikosten osapuolten perheitä ja läheisiä ja johtanut restoratiivisiin yhteistyökäytäntöihin kuten conferences ja circles. (Costello, Wachtel & Wachtel 2010, 6). Restoratiivinen oikeus on institutionaalinen reaktio, joka on kehittynyt oikeus käytäntöihin, koska on nähty, että yksilöiden arvostaminen, kunnioittaminen ja tasa-arvoinen kohtelu tuottaa ymmärrystä ja luo sosiaalista harmoniaa. Se antaa kaikille osallisille mahdollisuuden ilmaista tunteitaan, kokemuksiaan, tavoitteitaan ja tarpeitaan. Restoratiivinen oikeus pystyy korjaamaan uhrin sekä emotionaalisia että taloudellisia menetyksiä ja korjaamaan heidän turvallisuuden tunnettaan. Tekijä puolestaan pääsee

---

<sup>8</sup> Victim Offender Reconciliation Programme VORP

suoraan kohtaamaan uhrin ja ne seuraukset, jotka teko on aiheuttanut, jolloin tekijällä on mahdollisuus ottaa vastuu teoistaan. (European Best Practices..., 20-21.)

Linda Marklund (2007) avaa professori Gerry Johnstonen näkemystä restoratiivisen oikeuden teorian liittyvästä teoreettinen keskustelusta. Marklund painottaa restoratiivisuuden periaatetta, jossa asiaomaiset nähdään oman tilanteensa asiantuntijoina. Hän toteaa, että nykyinen lainsäädäntö pitää rikosta tekona lakia vastaan eikä tekona kahden osapuolen välillä. Tämä johtaa siihen, että osapuolet jäävät oikeuskäsittelyprosessia sivustaseuraajiksi ja heidän tapaustaan käsitellään oikeusjärjestelmän asiantuntijoiden, syyttäjien ja tuomarien toimesta. Marklund toteaa, että restoratiivisen oikeuden menettely kääntää asetelman täysin toisinpäin, sillä tavoitteena on antaa osapuolille kontrolli ja mahdollisuus olla päättämässä siitä miten asia ratkaistaan, jotta tapahtunut tulee hyvityksi ja korjatuksi. Marklund vaatii, että yhteiskunnan tulee ottaa vastuu eri tavoin, jotta rikoksen osapuolet saavat mahdollisuuden palata takaisin yhteiskuntaan. Marklund toteaa yhteiskunnan ylläpitämän sovittelutoiminnan olevan tätä vastuunottoa, jossa osapuolet saavat yhteisönsä sisällä tarvittavan tuen korjatakseen tapahtuneen. (Marklund 2007, 105-107.)

Väitöstyössään Belinda Hopkins (2006A) puhuu restoratiivisesta teoriasta ja valottaa sen lähtökohtia Wrightin näkemyksellä siitä, että yleisesti restoratiivisuudella tarkoitetaan luovaa lähestymistä konfliktitilanteessa niin, että huomio on ihmissuhteessa aiheutuneen harmin korjaamisessa ilman rangaistusta tai häpeän tuottamista. Hopkins tuo restoratiivisuuden vastakohtana esiin perinteisen oikeudenmukaisuuskäsityksen, jonka mukaan tekijää on rangaistava. Tämä käsitys perustuu siihen, että tekijä on rangaistuksensa ansainnut ja rangaistuksen kautta tekijä ymmärtää muuttaa käytöstään. Jatkossa rangaistuksen pelko saa tekijän pidäytymään yhteiskunnan sääntöjen vastaisesta käytöksestä (vrt. Pehrman 2009, 27-28). Hopkins nostaa esiin McDermottin restoratiivisen käsityksen perinteiselle oikeudelle asettaman kysymyksen: Oletetaanko todellakin, että aiheuttamalla tuskaa jo tilanteesta kärsiville osapuolille voidaan saada aikaan tehokkaita tuloksia ja moraalisisesti arvokasta vastuunottoa? (Hopkins 2006A, 2-3.)

Sovittelun ”grand old man” norjalainen oikeussosiologi Nils Chirstie kehottaa teoksessaan Piinan rajat meitä etsimään rangaistukselle vaihtoehtoja, ei vain vaihtoehtoisia rangaistusmuotoja. Christie toteaa, että sekä lainrikkoja että ympäristö tietävät mikä on väärin ja monet rikokset puhuvat puolestaan: kysymyksessä on köpelö yritys sanoa jotain. Tällöin rikos tulisikin nähdä vuoropuhelun lähtökohtana eikä rikokseen tulisikaan vastata piinaa aiheuttamalla. Sosiaaliset järjestelmät on sen sijaan rakennettavat tavalla, joka mahdollistaa dialogin (Christie 1983, 3). Restoratiivisen teorian avain käsitteet korjaaminen, harmi, ihmissuhteet, mahdollisuus ja sitoutuminen luovat selkeän kontrastin perinteiselle rankaisukeskeiselle lähestymiselle, jossa häpeä, eristäminen ja rankaisut ovat keskiössä.

Professori Esa Poikela (2010) näkee, että restoratiivisuus on käsitteenä lähtöisin ympäristöpsykologiasta, joka tutkii ihmisen ja ympäristön välistä suhdetta. Poikela viittaa Wickensin käsitykseen siitä, että ihmisen uudistumisen kyky liittyy kykyyn ylläpitää tarkkaavaisuutta. Näihin tarkkaavaisuusresursseihin Wickens lukee havaitsemisen, tietämisen, muistin, päätöksen teon sekä toimien valikoinnin ja toiminnan hallinnan. Poikela avaa Kaplanin restoratiivisen tarkkaavaisuusteorian neljää elementtiä ja toteaa, että nämä neljä peruselementtiä – irtautuminen, viihtyminen, liikkumatila ja sopusointu – tuottavat restoratiivisen kokemuksen, jossa yksilön voimavarat palautuvat sille tasolle, jota arjessa selviäminen edellyttää. Poikela listaa tarkkaavaisuutta rasittaviksi ns. mielen kustannuksiksi esimerkiksi ratkaisemattomat ongelmat, ajatusten ja tekojen väliset ristiriidat sekä selkiytymättömät tehtävät. Hän pitää tärkeänä mielenhallinnan taitojen ja omien motivaatiotekijöiden vahvistamisen opettelua, jotta tarkkaavaisuutta voidaan ylläpitää. Oppimisen osalta Poikela toteaa, että restoratiiviset kokemukset tukevat pitkällistä opiskelua tehokkaasti. Hän painottaa, että restoratiivinen oppiminen täytyy perustella, ei vain kasvatustieteen vaan erityisesti oppimistieteen näkökulmasta. (Poikela 2010, 226-228.)

Teoksessa Sovittelu (Poikela E. toim. 2010) kirjoittajat viittaavat mm. Zehrin, Johnstone & van Nessin, Wrightin, Braithwaiten, Hopkinsin, Stran-gin & Braithwaiten, Ahtisaaren ja Langen näkemyksiin ja toteavat, että restoratiivisuus on korjaavaa sosiaalista toimintaa, jossa yksilö saa itse osallistua ja pyrkiä yhteistyössä kaikkien osapuolten kanssa tunnistamaan vahinkoja, tarpeita, velvollisuuksia. Restoratiivisuus on uusien toimintamallien luomista ja omien voimavarojen käyttöönottoa niin, että opitut asiat tukevat elämänhallintaa tulevaisuudessakin. Yhdysvaltalainen professori Howard Zehr (2002) näkemykset siitä mitä restoratiivisuus on, ovat edellä kirjatun kaltaisia. Kirjassaan *The little book of restorative justice* hän nostaa kuitenkin yhden arvon ylitse muiden: kunnioituksen. Zehr toteaa, että jos toisen kunnioittaminen, erilaisuuden kunnioittaminen ja jopa vihollistemme kunnioittaminen on keskiössä, toteutuu restoratiivisuus, jossa kaikkia osapuolia voidaan aidosti kuunnella ja kaikkien tarpeet huomioida. (Zehr 2002, 36).

Artikkelissani ymmärrän restoratiivisuuden käsitteen konfliktien käsittelyn valossa niin, että konflikteja lähestytään restoratiivisin menetelmin, jolloin rankaisun sijaan pyritään kohtaamisen kautta yhteistyössä korjaamaan ja palauttamaan ihmissuhteet ennalleen ja luomaan ratkaisuja, jotka tulevaisuudessa estävät mielipahan syntymisen uudelleen. Sovittelu on yksi keskeinen restoratiivinen menetelmä. Muita restoratiivisia menetelmiä ovat mm. puhepiirit (circles), suurpiirit (conferencing) ja paripiiri (concentric circle).<sup>9</sup> Tutkimukseni aineisto kerättiin kouluilta, jotka ovat hyödyntäneet restoratiivisena menetelmänä sovittelua. Erilaiset sovitellut tilanteet ymmärrän aina osapuolten väliseksi konfliktiksi, jonka osapuolet ovat itse olleet valmiit ratkaisemaan. Konflikti voi olla väärinymmärrys, väärintulkinta, riita, erimielisyys, kiusaaminen, väkivaltainen teko, mielipahaa aiheuttanut tilanne jne. Konflikti on aina aiheuttanut ihmissuhteiden

<sup>9</sup> mm. Hopkins 2006, Wachtel et al. 2010, Wachtel & Mirsky 2008

rikkoutumista, joka restoratiivisella menettelyllä pyritään korjaamaan. Käytän sanaa konflikti kaikenlaisten sovittelussa käsiteltyjen tilanteiden yhteisenä kuvaajana.

#### 4.1 Restoratiiviset lähestymistavat ja sovittelu koulu yhteisöissä

*”No kyllä se on niinku ehottomasti hyödyllinen koulussa... kyllä se on ihan kasvatuksellinen”* (Opettaja sovittelukoulutuksessa 2009)

Kirjassaan *Teachers and Teaching* Morrison ja McIntyre (1969) pohtivat pakotteiden käyttöä luokassa. He viittaavat varhaisiin tutkimuksiin<sup>10</sup> ja toteavat, että opettajan käyttäessä yksioikoisesti rangaistuksia, sillä on heikentävä vaikutus oppilaiden yritteliäisyydelle ja saavutuksille. He huomauttavat myös, että rangaistuksilla ei ole parantavaa vaikutusta oppilaisiin, joilla on jatkuvia käyttäytymishäiriöitä. Todennäköistä on, että vaikka rangaistus hetkellisesti tehoaisikin jäävät vaikutukset yleensä lyhytaikaiseksi. Lisäksi rangaistusten käyttö saattaa lisätä luokan turvattomuutta ja luoda jopa vihamielisyyttä koko luokkaan. Rankaisevuus voi saada aikaa tottelemisen ja mukautumisen sekä vaikutelman hyvästä kurista, mutta se ei kehitä oppilaiden keskuudessa aitoa itsekuria ja vastuunottoa. (Morrison & McIntyre 1971, 132-135.)

Belinda Hopkins (2006B) avaa kahta erilaista oppimisen mahdollisuutta konfliktitilanteessa opettajan lähestymisen kautta. Aluksi hän kuvaa perinteistä lähestymistä, jossa opettaja kohtaa luokasta käytävälle poistetun oppilaan auktoriteettina ja perinteisiä kurinpidollisia menettelyjä toteuttaen. Hopkinsin mukaan auktoriteetin taholta oppilaalle esitetään tyypillisesti kysymyksiä kuten ”Miksi olet tässä?” ”Miksi et ole luokassa?” ”Mitä olet tehnyt?” ”Mitä vahinkoa olet taas saanut aikaan?” jne. Hopkins näkee, että nämä kysymykset osoittavat oppilaaseen niin, että oppilas ei voi oppia näkemään tekojensa merkitystä suhteessa yhteisöönsä. Miksi – sanalla alkavat kysymykset käynnistävät helposti selittelyn ja puolustautumisen tarpeen, jolloin oppimisen sisällöksi jää se, että vastaavassa tilanteessa on syytä välttää kiinnijäämistä tai auktoriteetin kohtaamista, tai on opittava selittämään vaikka valehdellen asia itselle parhaalla tavalla. Toinen Hopkinsin kuvaus liittyy restoratiivisen koulun käytäntöihin, jolloin opettaja on oppinut restoratiiviset teemat ja osaa soveltaa näitä konfliktitilanteessa. Restoratiivisen ajattelun mukaisesti opettaja näkee konfliktin oppimisen mahdollisuutena ja lähestyy luokasta poistettua oppilasta tästä näkökulmasta. Rankaisujen sijaan opettaja on kiinnostunut ratkaisuista ja tukee oppilasta pohtimaan tilannetta koko luokkayhteisön kannalta. Opettaja kuuntelee, mutta ei arvota tapahtumaa ”valetta-totta” tai ”hyvää-huonoa” asteikoilla. Opettaja pyrkii luomaan uudelleen yhteyttä siihen yhteisöön, josta oppilas on poistettu vahvistaen oppilaan omia ratkaisuja, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen niin, että oppilas on valmis palaamaan luokkaansa. Oppilas oppii näkemään tilanteen koko luokkayhteisönsä näkökulmasta, pohtii ketä kaikkia hänen käyttäytymisensä on koskettanut ja voimaantuu muuttamaan käytöstään tämän ymmärryksen kautta myönteiseksi. Ilman rankaisua ja leimaamista oppilas on valmis sitoutumaan ratkaisuun, joka antaa hänelle mahdollisuuden palata eheytyneenä luokkaansa. (Hopkins 2006B, 29-33.)

<sup>10</sup> mm. Highfield & Pinset 1952, Kennedy & Wilcutt 1964, Kounin ja Gump 1961

Teoksessa Restorative Justice Conferencing Ted Wachtel, Terry O’Connell ja Ben Wachtel (2010) avaavat sosiaalisen kurin ja järjestyksen pidon ilmentymiä nelikenttäkuviolla (kuvio 3). Heidän näkemyksensä mukaan kuri muodostuu kontrollin ja tuen suhteesta. Perinteinen rankaisukeskeinen kurinpito perustuu vahvaan kontrolliin ja minimaaliseen tukeen. Kyseessä on tällöin autoratiivinen lähestyminen, jossa toiminta perustuu valtaan ylitse muiden (TO). Toisaalta yhteisössä on voitu omaksua salliva käytäntö, jossa tuki on maksimaalista ilman rajoja. Tällöin toiminta perustuu siihen, että asiat tehdään ikään kuin valmiiksi toisen puolesta (FOR). Pahimmillaan voi yhteisön kurinpito olla täysin välinpitämätöntä eli samaan aikaan toteutuu minimaalinen kontrolli ja minimaalinen tuki. Tällöin kukaan ei välitä rajoista tai tuesta ja yhteisön jäsenten on tultava toimeen omillaan (NOT). Kirjoittajien näkemyksen mukaan restoratiivisessa yhteisössä kurin ja järjestyksenpito perustuu yhteistyöhön (WITH). Tällöin toteutuu selkeä rajojen asettaminen yhtä aikaa maksimaalisen tuen kanssa. Yhdessä toimien pyritään palauttamaan jäsenet yhteisöönsä osallistumisen ja tuetun vastuunoton kautta. (Wachtel, O’Connell, Wachtel 2010, 228-229.) Sosiaalisen kurinpidon nelikentän avulla voidaan tarkastella niin opettajuutta, vanhemmuutta ja ammatillisuutta eri tilanteissa tai jopa yksittäisen tapahtuman osapuolten positiioita ristiriitatilanteessa.



Kuvio 3. Sosiaalisen kurinpidon nelikenttä

Restoratiivisen käytäntöjen kenttä ei pelkästään tarjoa tehokasta ratkaisua häiriökäyttäytymisen vähentämiseen, vaan ohjaa kasvattajia luomaan yhä positiivisempia koulu yhteisöjä. Restoratiiviset käytännöt ennakoivasti kehittävät ihmissuhteita oppilaiden, vanhempien, opettajien ja johtohenkilökunnan välillä. Kun väärin käyttäytymistä ilmenee, rankaisun sijaan, restoratiiviset käytännöt osallistavat ja vastuuttavat oppilaita (Wachtel & Mirsky 2008, s. XIII).

Belinda Hopkins (2006B) tuo esiin näkemyksen siitä, millainen on restoratiivinen koulu. Hän esittää, että välittämisen ja oikeudenmukaisuuden etiikan tulisi olla koulu yhteisön



toiminnan keskeinen lähtökohta. Hopkins (2006B, 28) toteaa, että kouluuyhteisöllä on tänä päivänä monia haasteita ja restoratiivinen ajattelu voi tukea ja tuoda tuloksia mm. kouluuyhteisön turvallisuuden, työrauhan ja ilmapiirin parantamisessa, eristämisen ja eristäytymisen vähentämisessä, yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tukemisessa, osallisuuden lisäämisessä, koulukiusaamisen ja häiriökäyttäytymisen vähentämisessä ja koulun henkilökunnan uupumisen välttämässä.

Norjalaisen rehtori Dag Hareiden (2005) mukaan konfliktit tulisi nähdä haastaviksi oppimisen tilanteiksi mieluummin kuin ikäväksi eripuraksi. Koulu voisi toimia oppimisen paikkana myös konfliktinhallinnassa ja sovittelutaidoissa osana sitä sosiaalisten kykyjen ja vuorovaikutuksen opettelua, jota koulussa luonnostaan tapahtuu. Kyse on pitkälti siitä, mitä tavoitteita koulutyölle tiedollisen oppimisen lisäksi asetetaan, mihin resurssit asetetaan ja minkälaisia projekteja koulussa priorisoidaan. Kouluuyhteisö voi Hareiden mukaan löytää kolme eri perustaa vertaissovittelutoiminnan hyödyntämiseksi kouluilla:

1. Oppilailla on enemmän aikaa riitojen selvittelyyn kuin opettajilla, jotka eivät kaikkia tilanteita voi olla ratkaisemassa = pragmaattinen perusta
2. Oppilaat voivat oppia sovitellessaan konflikteja = pedagoginen perusta
3. Oppilaat omistavat konfliktinsa ja heillä on oikeus olla osallisena ratkaisuja etsittäessä = demokraattinen perusta (Hareide 2005, 121-138.)

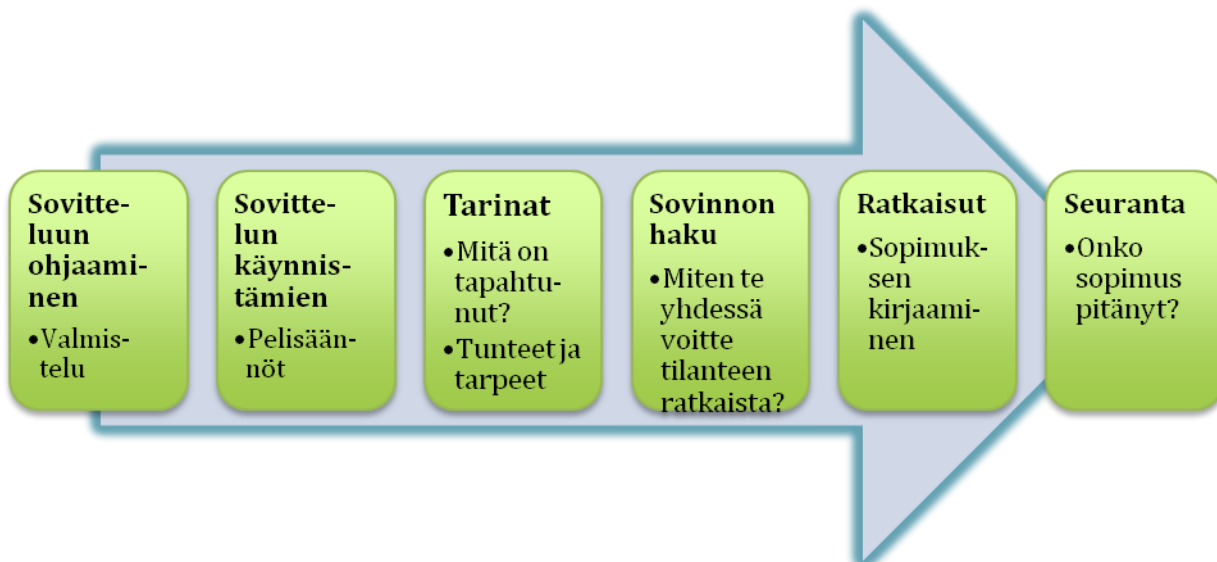
Suomessa koulusovittelukäsitettä käytetään yläkäsitteenä kaikesta koulun sisällä tapahtuvasta sovittelusta. Vertaissovittelu ja aikuisjohtoinen sovittelu ovat menetelminä osa koulusovittelua. Vertaissovittelu on menetelmänä yksinkertainen selkeä kaava, jonka mukaisesti osapuolia hieman vanhemmat sovittelijoiksi koulutetut oppilaat auttavat osapuolina olevia oppilaita löytämään itse ratkaisun konfliktiinsa. Sovittelun aikana osapuolet saavat kertoa oman näkemyksensä tapahtuneesta, kuvata tuntemuksiaan ja pohtia eri ratkaisuvaihtoehtoja. Sovittelijoilla ei ole valtaa jakaa rangaistuksia ja heitä sitoo vaitiololupaus. Kaavaa noudattamalla sovittelijaoppilaat ja konfliktin osapuolet etenevät lopulta sopimukseen, jonka toteutumista seurataan. Vertaissovittelumenetelmällä on soviteltu: nimittelyjä, haukkumista, huutamista, ulkonäköön tai olemukseen liittyvää mieltä pahoittavaa kommentointia, tunnilla esim. toisen vastausten mitätöivää kommentointia, jatkuvaa ikävää vihjailua, selän takana puhumisia tai perättömien juorujen levittämistä, tönimisiä, läpsimisiä, kiinnipitämisiä, tappeluita ja ns. leikitappeluita, jotka kiihtyvät liiaksi, etuilua ja tuuppimista ruokajonoissa tai ulos- tai sisäänkäynnin yhteydessä, uhkailua, alistamista tai pakottamista esim. ”isomman tai vahvemman oikeudella” toisen omaisuuden luvatonta lainaamista, tarvelemistä tai piilottamista. (Gellin 2010, 70-71.)

Aikuisjohtoisessa sovittelussa sovittelukoulutuksen saaneet kaksi aikuista tai aikuinen ja oppilas sovittelevat koulussa tapahtunutta konfliktia. Soviteltava tapaus on luonteeltaan sellainen, että tapausta ei voida antaa vertaissovitteluun eikä siitä ole tehty rikosilmoitusta. Vanhempien ja rehtorin osallisuus on näissä tapauksissa tärkeää. On myös tärkeää huolehtia siitä, että sovittelun periaatteet vapaaehtoisuudesta, puolueettomuudesta, vaitiolosta ja työskentelystä ilman rangaistuksia toteutuu. Kouluissa on usein

laadittu turvallisuussuunnitelma, johon yhtenä keinona on kirjattu sovittelu ja näin on myös määritelty myös ne kriteerit, joiden pohjalta sovittelua käytetään eri tilanteissa. Aikuisjohtoiseen koulusovitteluun ohjautuvat mm. pidemmän aikaa jatkunut yhden tai useamman oppilaan kiusaaminen, jota ei vertaissovittelussa saada ratkaistua, jatkuva häiriökäyttäytyminen, joka aiheuttaa oppimisen vaikeutumista, toisen omaisuuteen kohdistunut ilkivalta, jossa neuvotellaan myös korvauksista, aikuisen tai opettajan ja oppilaan välinen konflikti, tai aikuisen tai opettajan tai rehtorin ja vanhempien välinen konflikti. (Gellin 2010, 71.)

Mikäli kouluun omaksutut sovittelumenetelmät ei tuotakaan tulosta yksittäisen konfliktin hoitaminen voidaan ohjata alueellisen rikos- ja riita-asioiden sovittelutoimiston tehtäväksi. Kouluyhteisö ei siis sovittelumenettelyä hyödyntäessään ole irrallinen yhteiskunnan muista konfliktin hallinta tahoista vaan tarpeen mukaan kouluyhteisön konflikteja voidaan ratkoa yhteiskunnan tuottaman veloituksettoman sovittelutyön piirissä. Kouluissa tapahtuneiden rikosten ja riitojen osalta voi aloitteen sovittelutoimiston suuntaan yhdessä vanhempien tehdä rehtori. Joissakin rikosilmoitusten tutkintatilanteissa ohjaavat poliisit tapauksen suoraan sovitteluun todettuaan. Näissä tapauksissa vanhemmat ovat aina mukana osallisina, kun teon asianomistaja tai epäilty on alaikäinen oppilas. Sovittelun aloite tehdään ottamalla yhteyttä alueen rikos- ja riita-asioiden sovittelutoimistoon tai rikosilmoituksen yhteydessä poliisiin. (Gellin 2010, 71-72.)

Yhteistä kaikille sovittelun vaihtoehtoisille tasoille on se, että sovitteluprosessi toteutuu perusperiaatteiltaan ja vaiheiltaan samanlaisena kaikissa sovitteluissa. Oheisella kuviolla (kuvio 4) kuvataan kuusivaiheisen restoratiivisen sovitteluprosessin kulkua.



Kuvio 4. Restoratiivisen sovitteluprosessin kulku

#### 4.2 Reflektio, restoratiivisuus ja oppiminen

Poikela (2010) liittyy reflektion ja restoratiivisuuden oppimiseen uudessa artikkelissaan kirjassa *Sovittelu*. Poikela puhuu restoratiivisesta oppimisesta ja jakaa oppimisen kahteen tasoon. Ensinnäkin restoratiivista oppimista tapahtuu itseohjautuvasti yksilön

sosiaalisissa ympäristöissä ja näiden sosiaalisissa suhteissa. Aikaisemmat elämäkokemukset ja koulutukset vaikuttavat yksilön kykyyn ylläpitää ja päivittää osaamistaan jatkuvassa muuttuvissa elämäntilanteissa. Tällä tasolla yksilöllä on kyky ylläpitää tarkkaavaisuuttaan ja tasapainottaa itsensä ja ympäristön välistä suhdetta. Toisena tasona Poikela pitää tilannetta, jossa yksilöltä puuttuvat ensimmäisen tason kyvyt, mikä johtaa yksilön tarpeeseen saada tukea ja ohjausta. Kun yksilön tarkkaavaisuusresurssit ovat lamautuneet, hän tarvitsee tukea voidakseen ratkaista ristiriitoja, tehdä päätöksiä ja saadakseen itsensä tasapainoon suhteessa muuttuvaan ympäristöön. (Poikela 2010, 229-300.) Oppimisen ylläpitämisen ja päivittämisen välineenä on reflektio eli se, että arvioidaan läheisten tai oman pohdinnan kautta omaa oppimista ja osaamista.

Tutkija Timo Pehrmanin (2009) mukaan sovittelu on erinomainen oppimistilaisuus. Hän toteaa, että sovittelutapahtumaa voidaan jäsentää ongelmaperusteisen oppimisteorian ja restoratiivisen ajattelun avulla. Pehrman näkee, että ristiriitatilanteiden käsittelyä ja ratkaisemista hallitseva yleisestäävyyden periaate rajoittaa tai poistaa oppimisen mahdollisuuden kokonaan. Yleisestäävyydellä tarkoitetaan käsitystä siitä, että riittävän kova rangaistus luo pelotteen, jonka vuoksi teko jätetään toistamatta. Sovittelussa sen sijaan osallistava ja oppimista tuottava asioiden käsittely auttaa osapuolia muuttamaan käyttäytymistään ja reintegraation johdosta tekijä voimaantuu jatkamaan toimintaansa yhteisön jäsenenä. (Pehrman 2009, 25-28.)

Restoratiivisessa oppimisessa voidaan nähdä reflektion nousevan keskiöön, sillä kohtaamisen ja vuorovaikutuksen avulla voidaan oppia arvioimaan omaa käytöstä suhteessa muihin ja toisaalta suhteessa siihen identiteettiin, jota halutaan vahvistaa. Artikkelissa Oppimisen design Poikela (2009) pohtii kokemuksen, reflektion ja oppimisen vuorovaikutusta. Poikela toteaa, että oppimisen ytimenä on reflektio, joka on avain sekä oppijan toiminnan ohjaamiseen että arvioinnin ymmärtämiseen. Konkreettinen kokemus on oppimisen lähtökohta ja reflektiivinen havainnointi (*reflection on action*) on aktiivisessa suhteessa opitun kokeiluun ja ulkoiseen toimintaan (*reflection in action*). Havainnoinin ja toiminnan väliin jää ymmärtäminen, mikä tapahtuu toimintaa edeltävässä reflektoinnissa (*reflection for action*). Poikela huomioi reflektion merkityksen kaikissa oppimisen vaiheissa. (Poikela 2009, 10-17.)

## 5. OPPILAAT TUTKIMUKSEN TIEDON LÄHTEINÄ

Tässä artikkelissa avatun tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa vertaissovittelijoiden kokemuksista sovittelutoiminnasta ja kerätä näkemyksiä siitä, mitä taitoja sovittelussa voi oppia. Tutkimus toteutettiin survey-tutkimuksena ja aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jossa oli sekä väittämäkysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Kysely tuotti siis sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa. Tutkimusongelmat voidaan tiivistä seuraaviksi:

Pääongelma:

1. Minkälaista oppimista koulujen restoratiivinen sovittelu tuottaa?

Alaongelmat:

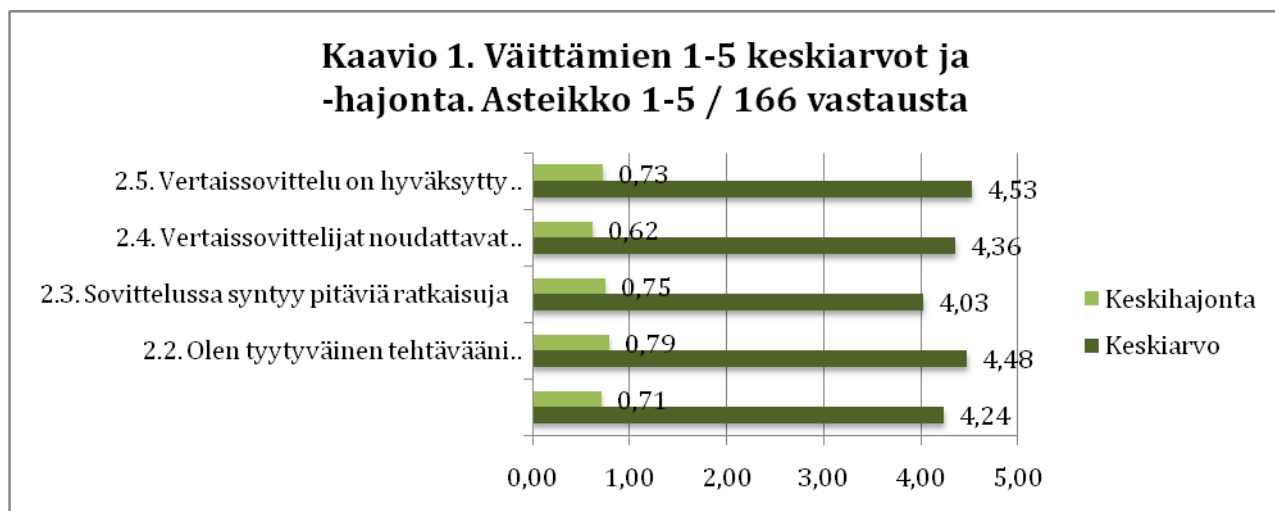
1. Miten vertaissovittelu toimii tutkituilla kouluilla?
2. Mitä vertaissovittelun toimijat oppivat?

Tämän tutkimuksen kysely toteutettiin keväällä 2009. Kyselyn kohdennettiin perusjoukolle, joka muodostui vuoden 2008 päättyessä tiedossa olevista SSF:n vertaissovittelukoulutuksen saaneista kouluista.<sup>11</sup> Otoksen valinnassa huomioitiin vertaissovittelukoulutuksen saaneiden koulujen valtakunnallinen eri kouluasteisiin jakautuminen. Rajausten jälkeen vastaajakouluiksi valikoitui lopulta 30 koulua. Vastaajakouluilta saatiin 2 - 25 vertaissovittelijan vastauslomakkeet kouluittain ja näistä rajattiin lopullinen otos niin, että jokaiselta koululta valittiin maksimissaan kuuden oppilaan vastaus niin, että lopullinen otos vastasi kaikkien vastausten sukupuolijakaumaa. Näillä rajauksilla tutkimuksen materiaali koostui lopulta yhteensä 166 vertaissovittelijana toimivan oppilaan vastauksista. Kutsun näitä oppilaita vertaissovittelijoiksi. Kaikilta 166 vastaajalta ei saatu kaikkiin kohtiin vastauksia, joten kuhunkin taulukkoon kertyi annettuja tietoja 164 vastaajalta. 164 vastaajasta 120 oli alakoulua käyviä vertaissovittelijoita ja 44 yläkoulun vertaissovittelijoita. 164 vastaajasta 85 oli tyttöjä ja 77 poikia. Vastaajien ikäjakauma oli kattava nuorimpien ollessa 9 vuotiaita ja vanhimpien 16 vuotiaita. Vastaajilta kysyttiin myös kuinka monta tapausta he olivat sovitelleet. Pääsosa (66) joukosta oli sovitellut 1-5 tapausta, 38 vastaajaa 11-15 tapausta ja 37 6-10 tapausta. Jopa 23 vastaajaa ilmoitti sovitelleensa yli 16 tapausta.

## 5.2 Vertaissovittelun toimivuus kouluilla

*”Voi olla melkein ylpeä siitä, että saa olla osana näinkin toimivaa asiaa ja koittaa koko ajan kehittää eteenpäin sovittelutekniikoita.”* (Vertaissovittelija 2006)

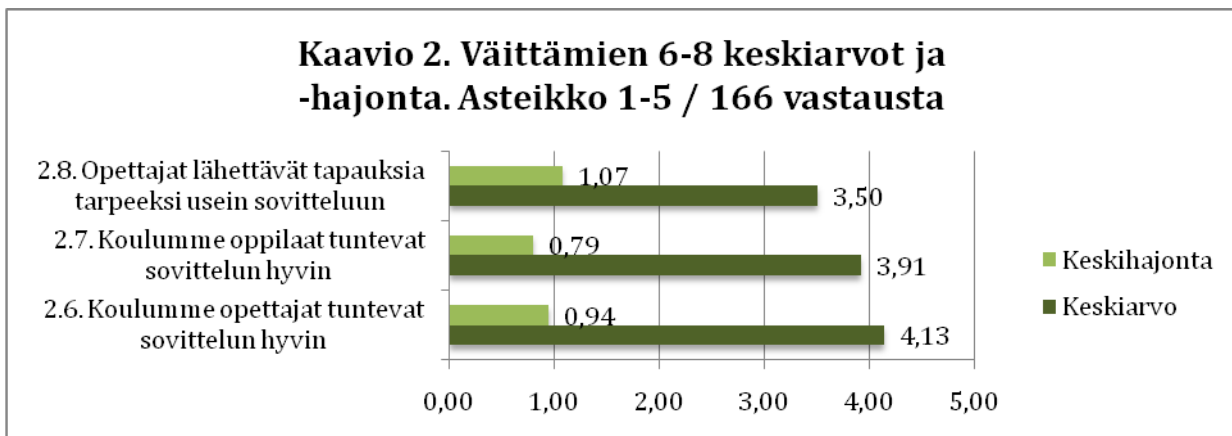
Väittämillä 2.1 – 2.5 (kaavio 1.) kartoitettiin vertaissovittelijoiden mielipiteitä sovittelusta ja sovittelijana toimimisesta. Kaikkien näiden väittämien keskiarvo oli selkeästi yli 4, joten vastaajat pitivät vertaissovittelua toimivana menetelmänä ja sovittelutehtävää mielekkäänä.



Kaavio 1. Vastaajien mielipiteet vertaissovittelun toimivuudesta ja sovittelijan tehtävästä

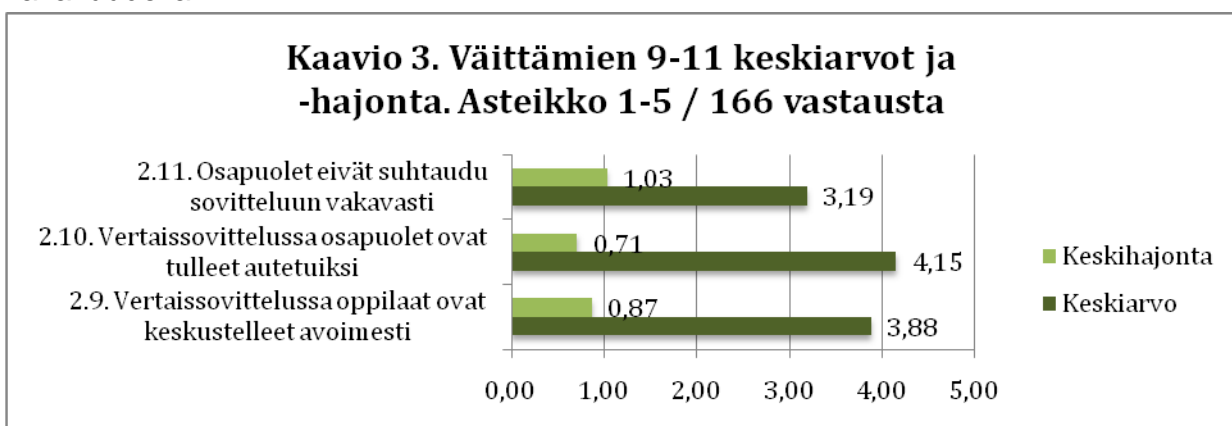
<sup>11</sup> Tiedot näistä kouluista saatiin Suomen sovittelufoorumin koulusovitteluhankeen koulutuspäälliköltä.

Väittämien 2.6 – 2.8 (kaavio 2.) avulla pyrittiin selvittämään vastaajien mielipiteitä siitä, miten hyvin koulu yhteisö tuntee sovittelumenettelyn. Enemmistö vastaajista (129/166 = 78 %) oli täysin tai lähes samaa mieltä siitä, että koulun opettajat tuntevat sovittelun hyvin. Lähes yhtä useat vastaajat (73 %) kokivat, että myös oppilaat tuntevat sovittelun. Väittämä 2.8. toi enemmän hajontaa, sillä 35 (21 %) vertaissovittelijaa oli täysin samaa mieltä ja 59 (36 %) lähes samaa mieltä siitä, että opettajat lähettävät tapauksia tarpeeksi usein sovitteluun. Kuitenkin 42 (25 %) ei osannut kantaa asiaan ottaa ja 29 (17 %) vastaajaa oli lähes tai täysin eri mieltä väittämän kanssa. Kokonaisuutena voidaan todeta, että vertaissovittelusta kyllä tiedetään kouluilla, joissa koulutus on saatu ja toimintaa toteutetaan, mutta sovitteluja saisi sovittelijoiden mukaan ohjautua enemmänkin sovitteluun.



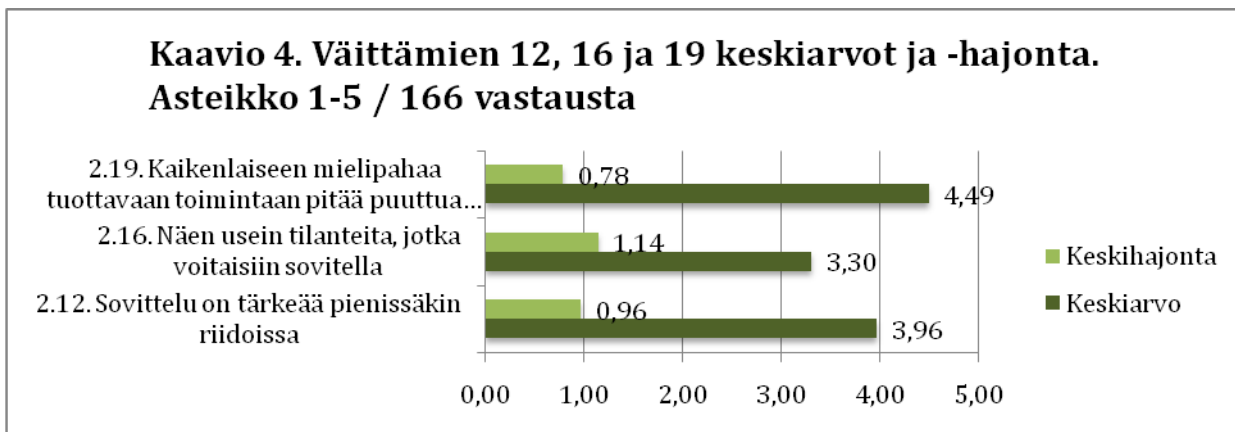
Kaavio 2. Vastaajien mielipiteet sovittelun tunnettuudesta

Väittämien 2.9 – 2.11 (kaavio 3.) haettiin vertaissovittelijoiden näkemyksiä siitä miten konfliktin osapuolet sovittelun kokevat. Keskustelu sovittelutilanteessa on ollut verrattain avointa, sillä reilusti yli puolet (70 %) vastaajista oli samaa tai lähes samaa mieltä väittämän kanssa. Sovittelijat kokivat voineensa myös auttaa osapuolia, sillä 137 (83 %) vastaajaa oli samaa tai lähes samaa mieltä väittämän kanssa vastausten keskiarvon ollessa peräti 4,15. Sen sijaan hieman vajaa puolet vastaajista ilmoitti, että sovittelussa osapuolet eivät suhtautuneet aina vakavasti sovitteluun (ka 3,19). Näiden vastausten perusteella voidaan todeta, että sovittelussa vuoro vaikutus toteutuu hyvin ja sovittelu on tuonut apua osapuolille. Sovitteluun ei kuitenkaan suhtauduta aina asian edellyttämällä vakavuudella.



Kaavio 3. Vastaajien mielipiteet osapuolten tilanteesta sovittelussa.

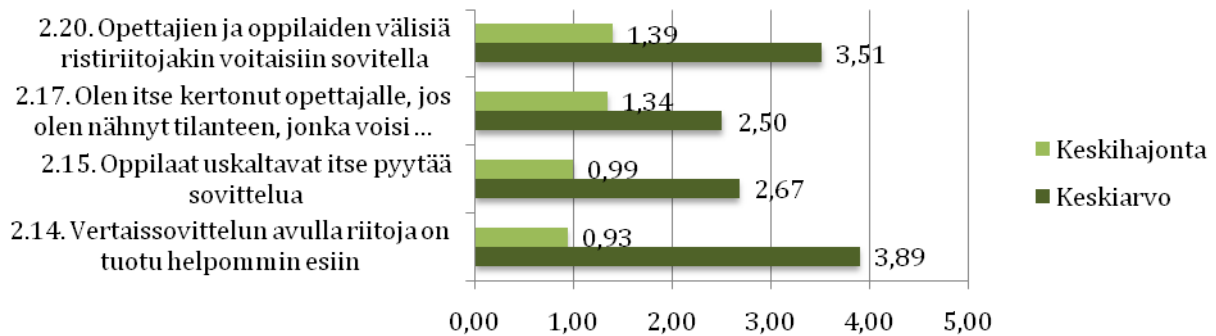
Kyselyssä pyrittiin myös saamaan sovittelijoiden mielipiteitä sovitteltavista tilanteista väittämien 2.12, 2.16 ja 2.19 avulla (kaavio 4.). Vastaajat olivat lähes yksimielisiä siitä, että kaikenlaiseen mielipahaan pitäisi puuttua mahdollisimman varhain, sillä 148 (89 %) vastaajaa oli samaa tai lähes samaa mieltä vastuksen kanssa ja vain 4 (2 %) vastaajaa täysin tai lähes erimielistä väittämän kanssa. Yli puolet (69 %) vastaajista piti sovittelua tärkeänä pienissäkin riidoissa, tosin tähän väittämään 40 vastaajaa ei osannut ottaa kantaa. Sovittelijat näkivät myös melko usein tilanteita, jotka heidän mielestään sopisivat sovitteluun (ka 3,3), tosin hajonta tähän väittämään oli suurehko (1,14). Tulokset vahvistavat osaltaan väittämän 2.8 vastausten tulosta siitä, että opettajat voisivat ohjata sovitteluun oppilaiden mielestä enemmän tapauksia.



Kaavio 4. Vastaajien mielipiteet sovitteltavista tilanteista.

Konfliktien ohjautumisesta sovitteluun kyseltiin väittämien 2.14, 2.15, 2.17 ja 2.20 avulla (kaavio 5). Vertaissovittelijat olivat sitä mieltä, että vertaissovittelun avulla konflikteja oli tuotu helpommin esiin, sillä yli puolet (68 %) vastaajista oli lähes tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa vain 10 (6 %) vastaajan ollessa osin tai täysin eri mieltä. Kuitenkin vertaissovittelijoiden mielestä oppilaat eivät uskalla itse pyytää sovittelua, sillä 77 (46 %) vastaajaa oli täysin tai lähes eri mieltä väittämän kanssa ja 69 (42 %) vastaajaa ei osannut asiaan ottaa kantaa. Vain 30 (18 %) vastaajaa koki oppilaiden itse uskaltavan pyytää sovittelua. Hajontaa saatiin myös väittämän 2.17 vastauksiin, joista ilmeni, että puolet (49 %) vastaajista ei ollut itse kertonut opettajalle näkemästään sovitteluun sopivasta tilanteesta eikä 48 (29 %) vastaajalla ollut kantaa asiaan. 36 (22 %) vastaajaa oli kuitenkin väittämän kanssa samaa tai lähes samaa mieltä, mutta kokonaishajonnaksi tuli 1,34. Vastaavasti suurta hajontaa (1,39) syntyi mielipiteistä opettajien ja oppilaiden välisten konfliktien sovittelusta, tosin yli puolet (54 %) vastaajista oli sitä mieltä, että myös oppilaiden ja opettajien välejä voisi sovittaa. Näiden väittämien vastausten tulosten voidaan nähdä kuvaavan oppilaiden epävarmuutta olla osallisina sovitteluun ohjaamisessa.

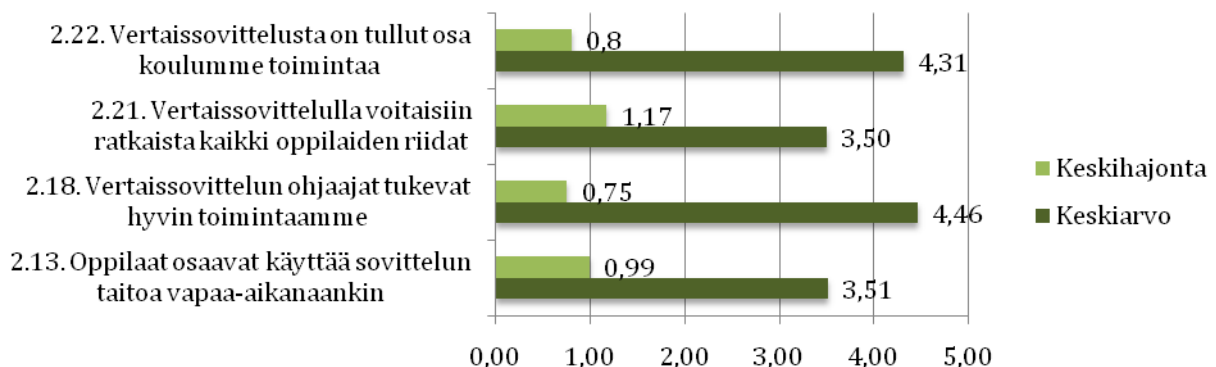
**Kaavio 5. Väittämien 14, 15, 17 ja 20 keskiarvot ja -hajonta. Asteikko 1-5 / 166 vastausta**



Kaavio 5. Vastaajien mielipiteet tilanteiden ohjautumisesta sovitteluun.

Väittämien 2.13, 2.18, 2.21 ja 2.22 (kaavio 6.) avulla saadaan tietoa sovittelun asettumisesta kouluuyhteisöön. Vertaissovittelijaoppilaat kokivat selkeästi, että vertaissovittelua ohjaavat aikuiset tukevat toimintaa hyvin (ka 4,46) ja, että vertaissovittelusta on tullut osa koulun toimintaa (ka 4,31). Yli puolet (57 %) vastaajista näki, että vertaissovittelussa voitaisiin ratkaista kaikki oppilaiden riidat, kuitenkin 35 (21 %) vastaajan ollessa täysin tai lähes eri mieltä väittämän kanssa. Oppilaiden kyvystä hyödyntää sovittelun taitoa myös vapaa-aikana oli puolet (50 %) sovittelijoista samaa tai lähes samaa mieltä, tosin 60 (36 %) vastaajaa ei osannut mielipidettään väittämään antaa. Kokonaisuutena näiden väittämien vastaukset heijastavat myönteistä näkemystä vertaissovittelutoiminnan juurtumisesta koulun käytäntöihin.

**Kaavio 6. Väittämien 13, 18, 21 ja 22 keskiarvot ja -hajonta. Asteikko 1-5 /166 vastausta**



Kaavio 6. Vastaajien yleisiä näkemyksiä sovittelun asettumisesta kouluuyhteisöön.

Väittämävastausten yhteenvetona voidaan tulkita vertaissovittelumenetelmän toimivan kouluilla hyvin ja vertaissovittelijoiden olevan pystyviä sovittelijoita. Osapuolia on voitu auttaa ja vertaissovittelun on koettu madaltavan kynnyksiä konfliktien käsittelyyn tuomisessa. Haasteena voidaan nähdä sovittelutoiminnan arvostuksen lisääminen

koulu yhteisössä. Osapuolten suhtautuminen, oppilaiden oma-aloitteinen sovitteluun ohjautuminen ja opettajien sovittelutoiminnan hyödyntäminen on vielä osittain puutteellista. Hyvistä tuloksista huolimatta, sovittelutoiminnasta tulee antaa asianmukaista tietoa ja erityisesti nostaa oppilaiden oma valinnan mahdollisuus esiin sitä arvostaen. Sovittelu menetelmänä tuottaa hyvää tulosta kun sitä käytetään, mutta sovittelun käyttöön liittyy vielä asenteita, jotka sitä rajaavat tai estävät. Oppilaiden osallisuuden ymmärtäminen koulu yhteisön voimavarana myös hankalissa tilanteissa vaatii vielä syvempää oivaltamista ja erityisesti oppilaiden näkökulmasta oppilaiden oikeuksien ymmärtämistä niin, että oppilaat itse uskaltavat nostaa osaamisensa ja oman yhteisönsä asiantuntijuuden oikeaan arvoon.

### 5.3 Vertaissovittelun tuottamat oppimiskokemukset

*”Olen oppinut kunnioittamaan toisia ja olen tullut myös sosiaaliseksi” (vertaissovittelija 2009)*

Tutkimuksen kyselylomakkeessa oli kaksi avointa kysymystä:

1. Mitä vertaissovittelijana olet oppinut?
2. Mitä mielestäsi vertaissovittelussa osapuolina olleet ovat oppineet?

Koska avointen kysymysten otsikko oli kysymyksen muodossa, osa oppilaista vastasi myös tähän kysymykseen vaikka kirjoitustilaa ei lomakkeessa tätä varten juuri ollut. Kolmas kysymys, johon siis saatiin myös vastauksia oli: Mitä sovittelussa opitaan?

Alkuperäisilmaisuja kertyi yhteensä 430, joista 132 oli yläkoulun oppilaiden vastauksia ja 298 alakoulun oppilaiden vastauksia. Vastaaajien alkuperäisilmaukset muodostuivat yksittäisistä sanoista, lauseista tai virkkeistä, joihin saattoi sisältyä useita mielipiteitä. Kaikkiin kysymyksiin saatiin ilmauksia, jotka sisältyvät 18 eri luokkaan. Kysymykseen sovittelijana oppimisesta syntyi yhteisten luokkien lisäksi neljä omaa luokkaansa ja osapuolten nähtiin puolestaan oppivan yhteisten asioiden lisäksi viittä eri asiaa.

430 ilmauksesta vain kahdessakymmenessä (4,6 %) kerrottiin, että sovittelussa ei opi mitään. Näiden ilmausten määrä oli ilmaisujen kokonaismäärästä niin pieni osa, että niillä ei ole merkittävää vaikutusta tutkimustuloksiin. Lisäksi nämä ilmaisut olivat yksittäisiä sanoja, kuten ”en mitään” tai ”ei mitään”, joten niistä mahdotonta päätellä kielteisten näkemysten syitä. Vain kolmessa ilmaisussa tuotiin esiin selkeitä epäkohtia: ”Ei mitään, koska ne vaan nauraa siel, eikä ota sitä vakavasti”, ”mutta joskus jotkut ei vaan voi lopettaa” ja ”että 1lk ei ota tosissaan”.

Tämän jälkeen suhteutin valitsemieni oppimisteorioiden teemat tutkimukseni tuloksena syntyneisiin luokkiin. Näin syntyivät pääluokat, jotka ilmaisevat restoratiivisen sovittelun tuottamia oppimiskokemuksia (taulukko 5).



Taulukko 5. Kvalitatiivisen aineiston analyysin tuottamat pääluokat

Alaluokat	Pääluokat
Ratkaisemaan riitoja Sovittelemaan Puhumaan ja keskustelemaan Anteeksi pyytämistä ja antoa Ihmissuhdetaitoja Kuuntelemaan Sosiaalisia taitoja	<b>Sosiaaliset taidot</b> eli kompetenssi sosiaalisessa tilanteessa
Ymmärtämään riidoista Ymmärtämään sovittelusta Kunnioittamaan toisia Ymmärtämään toisia Samanvertaisuutta Erilaisuudesta	<b>Empatia</b> eli ymmärrys tilanteesta ja osapuolten näkemyksistä
Vastuunottoa Olemaan riitelemättä Itsekuria ja –hillintää Olemaan kiusaamatta Käyttäytymään kohteliaasti ja hyvä tapaisesti	<b>Vastuunotto</b> eli vastuunotto omasta käytöksestä
Auttamista Taitoja vapaa-aikaan Puolueettomuutta Kärsivällisyyttä Rehellisyyttä Asioiden miettimistä	<b>Pystyvyys</b> eli henkilökohtaisia pystyvyyttä lisääviä ominaisuuksia
Osallisuudesta	<b>Aktiivinen kansalaisuus</b> eli kyvykkyys vaikuttamiseen osallistumalla

## 6. MILLAISTA OPPIMISTA KOULUJEN RESTORATIIVINEN TOIMINTA TUOTTAA

*”Me ollaan opittu hyvii taitoi mejän tulevii avioliitto varten.”* (Vertaissovittelija 2009)

Vahvistaakseni ja syventääkseni ymmärrystäni analyysin tuloksista tarkastelin syntyneitä pääluokkia suhteessa kuhunkin teoreettisen viitekehäkseni oppimisteoriaan. Johnson & Johnsonin (2009) kokemuksellisen oppimisen sykli kulkee toiminnan valitsemisesta palautteen kautta seurausten ymmärtämiseen mikä johtaa reflektion kautta uuden toimintatavan muodostamiseen. Uusi toimintatapa siirtyy aiemman tilalle ja on seuraava valittu toiminta syklin käynnistyessä jälleen uudelleen. Tutkimukseni tuloksena syntynyt käsitys oppimisesta sovittelutilanteessa voidaan tulkita kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Sovittelu käynnistyy silloin kun yksilön valitsema toimintatapa on aiheuttanut mielipahaa ympäristössä. Sovittelutilanteessa yksilö saa palautetta toiminnastaan ja ymmärtää toimintatapansa tuottamia seurauksia. Sovittelussa käyty vuorovaikutus, dialogi ja reflektio johtavat uuden toimintatavan muodostamiseen, joka kirjataan jopa sopimukseen. Tämä puolestaan vahvistavat yksilön kykyä ottaa uudistettu toimintatapa käyttöön vastaavassa tilanteessa.

Isaacs (1999) puolestaan sitoo dialogissa opitut keinot dialogin vaiheisiin, jotka ovat kuuntelu, kunnioitus, odotus ja suora puhe. Nämä liittyvät dialogin neljään periaatteeeseen; osallistuminen, johdonmukaisuus, tietoisuus ja ilmeneminen. Myös tämän dialogiin liittyvän teorian avulla voidaan tarkastella tutkimukseni tuloksia. Sovittelutilanne käynnistyy kun osapuolet haluavat vapaaehtoisesti osallistua tilanteen selvittämiseen. Tämä osallisuus luo mahdollisuuden kunkin osapuolen kuunteluun. Sovittelun periaatteisiin kuuluvat puolueettomuus, luottamuksellisuus sekä ratkaisujen hakeminen ja sovittelijoiden tehtävänä on huolehtia siitä, että jokainen osapuoli tulee kuulluksi. Osapuolten kunnioittaminen ja heidän tukemisensa oman ymmärryksen kasvamisessa niin, että tarpeet tulevat johdonmukaisesti esiin, on osa sovittelijoiden ammattitaitoa ja roolia. Sovittelijoiden tasapuolisuus auttaa myös osapuolia kunnioittamaan toistensa näkemyksiä. Kuunteluun liittyvä oman vuoron odotuksen aikana osapuolten tietoisuus tilanteesta kasvaa ja lopulta omassa suorassa puheessa osapuolet voivat ilmaista monipuolisesti oman kantansa. Suora puhe jatkuu vuorovaikutuksena, jonka päätteeksi muotoillaan se ratkaisu, joka sopimukseen kirjataan.

Sosiaalisen oppimisen teoriaan (Helkama et al. 2005) liittyvä pystyvyyden tunne on mielenkiintoinen ilmentymä kun tarkastellaan restoratiivisessa sovittelussa syntyneitä motivaatiota muuttavaa omaa käytöstä ja vastuunottoa niin, että jatkossa toimii toisella tavalla kuin aikaisemmin. Sovittelutilanteeseen tullaan useimmiten sillä ymmärryksellä, että on tapahtunut jotain, mikä johtanut epämiellyttävään tunteeseen. Sovittelun aikana kuuntelun ja reflektion kautta syntyy käsitys omasta käytöksestä ja sen seurauksista, ja toisen ymmärtämisen ja empatian kautta syntyy motivaatio muuttavaa omaa sosiaalista käyttäytymistä. Toisaalta sovittelijoiden ollessa vertaisia, he voivat toimia roolimalleina, johon osapuoli voi omaa pystyvyyttään verrata. Yhteinen keskustelu voi tuottaa myös yhteisen abstraktin roolimallin, johon kaikki sovittelussa läsnä olevat tuovat osansa ja, jonka kaikki lopulta hyväksyvät. Tämä malli toimii ratkaisuna, jonka pohjalta osapuolten lupaukset kirjataan sopimukseen. Sosiaalisen oppimisen näkökulmasta sovittelumenetelyyn liittyvä seuranta nousee tärkeään osaan. Seurantatilanteessa osapuolet voivat saada myönteistä palautetta onnistumisestaan. Samoin lähiympäristö voi aktiivisesti kannustaa ja rohkaista osapuolia, kun havaitaan muuttunutta myönteistä käytöstä, vaikka lähiyhteisö ei itse sopimuksen sisällöstä tietäisikään. Tämä positiivinen palaute toimii sosiaalisen oppimisen näkökulmasta sellaisena onnistumisen kokemuksena, joka vaikuttaa osapuolten pystyvyyden kokemiseen.

Poikela (2009) liittyy edellisiin teorioihin vahvasti myös reflektion merkityksen. Kun tarkastelee sovittelijaoppilaiden kuvaamia oppimiskokemuksia, nousee reflektio keskiöön. Yksilö on ohjautunut sovitteluun tilanteessa, jossa on syntynyt konflikti. Konfliktiin johtanut käytös on ollut aktiivista toimintaa, johon on liittynyt enempi tai vähempi toiminnan aikaista reflektointia. Toiminta tuo konkreettisen kokemuksen kun reflektion kautta yksilö tajuaa mitä on tapahtunut. Sovittelun näkökulmasta yksilö tajuaa osallisuutensa konfliktiin. Kun konflikti ohjataan sovitteluun, syntyy mahdollisuus reflektiivisen oppimisteorian mukaiseen pohdintaan. Pohdintaan osallistuvat kaikki sovittelussa läsnä olevat mikä vahvistaa osapuolten reflektiivistä havainnointia. Tämä toiminnan jälkeinen reflektio vuorovaikutus sovittelutilanteessa johtaa ymmärtämi-

seen. Ratkaisujen yhteistä hakemista ja sopimuksen synnyttämistä voidaan kuvata abstraktina käsitteellistämisenä, joka toimii toimintaa edeltävänä reflektiona ja johtaa uuden käyttäytymisen tai toimintamallin oppimiseen ja aiemman käyttäytymisen päivittämisen opitun pohjalta.

Jos vielä tarkastellaan tutkimukseni tuomaa käsitystä oppimisesta restoratiivisessa sovittelussa, on hyvä pohtia ympäristöä ja sitä restoratiivisuuden käsitettä, joka lähtee ympäristöpsykologiasta (Poikela 2010). Tämä käsitys lähtee siitä, että restoratiivinen ympäristö tekee yksilön tarkkaavaisuuden optimaalisesti mahdolliseksi. Restoratiivinen kokemus syntyy kun ympäristössä toteutuu neljä elementtiä: irtautuminen, viihtyminen, liikkumatila ja sopusointu. Näiden pohjalta on syytä tutkailla oppilaiden vastuksista nousevaa ymmärrystä restoratiivisen sovittelun vaateista ympäristön eli sovittelutilan suhteen. Tulosten perusteella voidaan nähdä sovittelijaoppilaiden kokevan, että kohtaaminen, osallisuus, yhteistyö ja ratkaisuihin suuntautuminen luovat sen tahtotilan, jossa sovittelu voi onnistua. Samalla voidaan todeta, että sovittelutilanne ympäristönä luo mahdollisuuden kohtaamisen, osallisuuden, yhteisöllisyyden ja ratkaisemisen oppimiselle. Restoratiivisen kokemuksen neljän elementin pohjalta voidaan katsoa, että konfliktin ilmaantuessa pysähtyminen koulun arjessa ja siirtyminen (irtautuminen) sovittuun tilaan on sovittelun kannalta merkityksellistä. Sovittelijoiden koulutuksensa kautta saama kyky luoda puolueeton ja syyllistämättä toimiva vuorovaikutus ovat osa viihtyvyyttä. Samoin viihtyvyystekijäksi nousee näkemys siitä, että useissa vastauksissa todettiin tärkeäksi se, että vertaissovittelussa oppilaat saavat ilman aikuisia konfliktejaan sopia. Liikkumatila voidaan nähdä abstraktina niin, että se tarkoittaa sovittelussa mahdollisuutta kertoa omia näkemyksiä ja keskustella tilanteesta ilman pelkoa rangais- tuksista. Sopusointu puolestaan toteutuu yhteisessä tahdossa löytää ratkaisu konfliktiin ja se konkretisoituu sopimukseen, joka tuo mukanaan kokemuksen hyvityksestä ja asian saattamisesta myönteiseen lopputulokseen.

Seuraavan taulukon (taulukko 6) avulla teen yhteenvedon restoratiivisesta oppimisen vaiheista, sisällöistä ja tuloksista vertaissovittelussa.

Taulukko 6. Yhteenvedo restoratiivisen oppimisen vaiheista, sisällöstä ja tuloksista vertaissovittelussa.

<b>Restoratiivisen ympäristön / tilan tunnusmerkit</b>	<b>Restoratiivisen oppimisen sosiaaliset ilmentymät</b>	<b>Restoratiivisen oppimisen tuottamat tulokset</b>
Osallisuus Kohtaaminen Yhteistyö Ratkaiseminen	Kuunteleminen Kunnioitus Keskustelu / Dialogi Vuorovaikutus Reflektio Ymmärrys Tarpeet Ajatukset Tunteet Teot	Empatia Sosiaaliset taidot Vastuunotto Pystyvyys Aktiivinen kansalaisuus

## 6.1 Restoratiivinen oppiminen

Kokonaisuutena tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että restoratiivinen lähestyminen tuottaa mahdollisuuden yksilön ja yhteisön sosiaalisten taitojen kasvuun sekä vahvistaa yksilön identiteettiä ja yhteisön hyvinvointia. Restoratiivinen koulu toteuttaa sekä restoratiivisen ajattelun että opetussuunnitelmien perusteiden ja lakien ja asetusten arvoja ja tavoitteita ja luo käytänteitä, joilla näitä arvoja voidaan opettaa ja oppia. Vertaissovittelijoiden vastaukset väittämiin tuottavat näkemyksen, jonka mukaan sovittelu on toimiva menetelmä, jota pitäisi vahvemmin hyödyntää kouluyhteisössä. Haasteena nousee esiin vertaissovittelusta tiedottaminen niin, että koko kouluyhteisö omaksuu sovittelun keskeiseksi osallisuutta ja vastuunottoa vahvistavaksi menetelmäksi. Vastaajat näkivät, että konflikteihin tulee puuttua mahdollisimman varhain, sillä sovittelussa sovittelijat kokevat voivansa auttaa osapuolia. Vastaajien myönteinen näkemys sovittelun tuottamista tuloksista antaa selkeästi tiedon siitä, että oppilaat ovat tärkeä resurssi koulurauhaa turvattaessa ja heidän osallisuuttansa tulisi arvostaa. Arvostuksen ja myönteisen tiedottamisen avulla voitaisiin vahvistaa oppilaiden uskallusta tehdä itse sovittelutilauksia, mikä tässä tutkimuksessa nousi esiin yhtenä haasteena. Sovittelun näkökulmasta restoratiivisuus näyttäytyy oppilaiden asiantuntijuuden ja kyvykkyyden tunnustamisena, vuorovaikutuksen vahvistumisena ja yhteistyön lisääntymisenä koko kouluyhteisössä.

Tutkimusten tulosten tarkastelu esitettyjen oppimisteorioiden kautta tuotti restoratiivisesta oppimisesta uuden kuvan, jonka voidaan nähdä selkeästi nojaavan yhteistoiminnallisten ja sosiaalisen oppimisen teorioihin sekä dialogiin ja reflektioon. Valittujen teorioiden avulla nousivat esiin ne teemat, jotka tekevät oppimisesta restoratiivisen tapahtuman. Nämä teemat syntyivät ikään kuin synteesisinä valittujen taustateorioiden sulatusuunissa. Restoratiivisen oppimisen teemoiksi hahmottuvat:

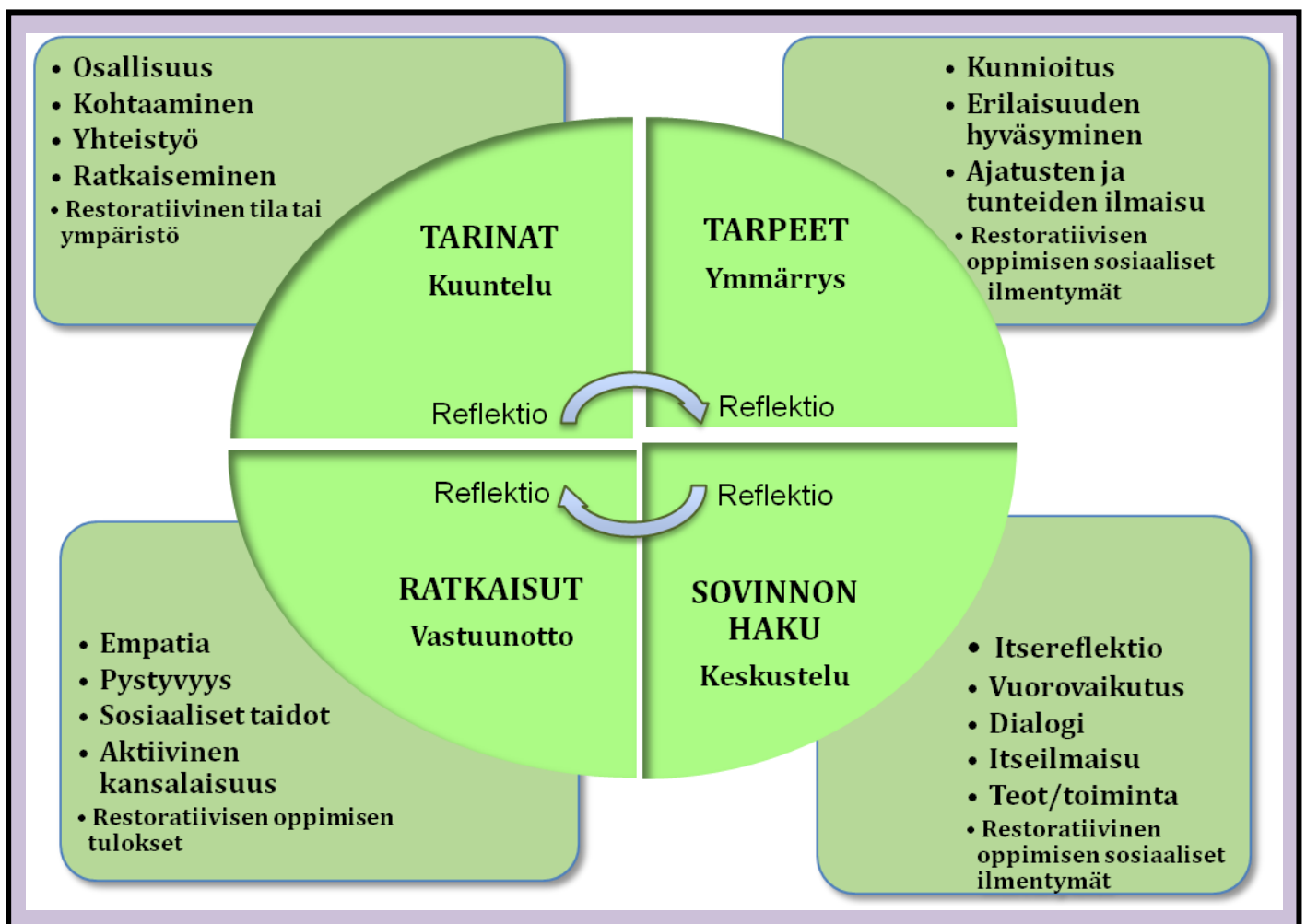
1. restoratiivisen ympäristön/tilan tunnusmerkit
2. restoratiivisen oppimisen sosiaaliset ilmentymät
3. restoratiivisen oppimisen tuottamat tulokset

Restoratiivisen ympäristön tunnusmerkit ovat osallisuus, jolla tarkoitetaan osapuolten ymmärrystä omasta osallisuudestaan tapahtuneeseen ja toisaalta vapaaehtoista tahtotilaa olla itse vaikuttamassa konfliktin ratkaisuun. Osallisuus toteutuu kohtaamisessa, mikä on restoratiivisen sovittelun keskeinen elementti. Osallisuus ja kohtaaminen luovat edellytykset aidolle yhteistyölle, jossa sanktioiden sijaan tavoitteena on löytää ratkaisuja.

Restoratiivisen oppimisen sosiaaliset ilmentymät sovittelussa peilautuvat sovitteluprosessin vaiheista. Kuuntelun ja keskustelun avulla tarkastellaan yhdessä reflektoiden tekoja, ajatuksia, tunteita ja tarpeita. Vuorovaikutuksessa näiden seikkojen ymmärtäminen luo toisia kunnioittavan maaperän, jossa oman käytöksen merkityksen ymmärtäminen, sovinnon haku ja ratkaisujen löytäminen ovat mahdollisia.

Sovittelun prosessi luo edellytyksen restoratiiviselle oppimiselle ja tuottaa oppimiskokemuksia, jotka voidaan ymmärtää oppimisen tuottamina tuloksina. Vuorovaikutus ja ymmärrys vahvistavat empatiakykyä eli kykyä nähdä tapahtunut myös toisen osapuolen näkökulmasta. Samalla keskustelu ja dialogi lisäävät osallistujien sosiaalisia taitoja eli pystyvyyttä sosiaalisessa kanssakäymisessä tuottaa yhteistyöllä myönteisiä ratkaisuja ja uusia toimintamalleja. Ratkaisut tuottavat lupauksia käyttäytymisen muuttamisesta, johon sovittelussa sopimuksen kautta sitoudutaan. Näin syntyy mahdollisuus vastuunottoon. Seurantavaiheessa myönteinen tulos eli sopimuksen pitäminen, lähiympäristön rohkaisu ja myönteinen palaute tuo pystyvyyden tunteen, joka parhaimmillaan johtaa kokemukseen osallisuudesta aktiivisena kansalaistaitona, mitä kuvaavat sovittelijaoppilaiden näkemykset sovittelutaidon hyödyntämisestä vapaa-ajallakin.

Tutkimukseni tulokset esitän yhteenvedona seuraavassa kuviossa (kuvio 6.). Kuvauksen avulla hahmotan tutkimustuloksen tuoman ymmärryksen restoratiivisesta oppimisesta vertaissovittelussa. Kuvion keskellä oleva ympyrä on jaettu neljään osaan ja se kuvaa sovitteluprosessin vaiheita; isoilla kirjaimilla on kuvattu sovittelun vaiheet ja pienillä kirjaimilla sovittelun eri vaiheiden teemat. Kuvion kussakin nurkassa olevassa suorakulmiossa ilmaistaan sovitteluprosessissa kulloinkin toteutuva oppimisen vaihe. Koko prosessi lepää reflektion alustalla, sillä reflektio on restoratiivisen oppimistapahtuman läpikulkeva teema.



## Lähdeluettelo

- Christie N. 1983. Piinan rajat. Alkuperäisestä teoksesta ”Limits to Pain” suomentanut Vuokko Jarva. Oikeussosiologian julkaisu n:o 4. Helsinki: Helsingin yliopiston monistuspalvelut. Painatusjaos.
- Costello B, Wachtel J, Wachtel T. 2010. Restorative Circles in schools. Building Community and Enhancing Learning. Pennsylvania (USA): International Institute for Restorative Practices (IIRP).
- Cowie H. & Dawn J. 2008: New perspectives on bullying. Berkshire (UK): Open University Press.
- Ellonen N. 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Painettu väitöskirja. Tampereen yliopiston sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Elonheimo H 2010. Nuorisorikollisuuden esiintyvyys, taustatekijät ja sovittelu. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C osa 299. Turku: Turun yliopisto.
- European Best Practices of Restorative Justice in the Criminal Procedure 2010. Ministry of Justice and Law Hungary. Budapest. European Commission – Directorate- General Justice, Freedom and Security from the Prevention of and Fight Against Crime Programme 2007.
- Dewey J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Englanninkielisestä alkuteoksesta The School and Society (1915) suomentanut Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.
- Gellin M. 2007. Sovittelulla riidoista ratkaisuihin. Oppilaiden osallisuus voimavarana työrauhaa turvattaessa. Artikkeliteoksessa Gretschel A. & Kiilakoski T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ja tekijät, 56-70.
- Gellin M. 2010. Koulussa sopu sijaa antaa – vertaissovittelun tuloksia. Artikkeliteoksessa Poikela E. (toim.) Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan. Jyväskylä, PS-kustannus, s. 69 - 89.
- Gellin M. 2011. ”Lapsikin osaa sovittella.” Minkälaista oppimista koulujen restoratiivinen toiminta tuottaa. Pro Gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hamarus P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Hareide D. 2005. Konfliktmedling. Lund: Studentlitteratur.
- Helkama K., Myllyniemi R. ja Liebkind K. 2005. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Hill J. ja Wright G. 2006. Reforming the criminal justice system through social healing. Tiivistelmä luennoista julkaisussa Restorative justice and beyond – an agenda for Europe: Fourth conference of the European Forum for Restorative Justice, Barcelona 15-17 June 2006.
- Hopkins B. 2006A. 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.
- Hopkins B. 2006B. Just schools. A Whole school approach to restorative justice. Second impression. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Improving School Climate: Findings from Schools Implementing Restorative Practices 2009. Pennsylvania: IIRP Graduate School. Luettavissa [wwwmuodossa: http://www.iirp.org/iirpWebsites/web/uploads/article\\_pdfs/92115\\_IIRP-Improving-School-Climate.pdf](http://www.iirp.org/iirpWebsites/web/uploads/article_pdfs/92115_IIRP-Improving-School-Climate.pdf). (Viitattu 14.1.2010)
- Isaacs W. 1999. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. (suom. käännös M. Tillman, 2001). Jyväskylä. Gummerus.
- Johnson D.W. & Johnson R.T. 2001. Yhdessä oppiminen. Artikkeliteoksessa Sahlberg P. ja Sharan S. (toim.) 2001. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja (alkup. teos Handbook of Cooperative Learning 1994). Helsinki: WSOY, 101-118.

Johnson D.W. & Johnson F.P. 2009. Joining together. Group theory and group skills. 10. Painos. (Alkup. 1975). New Jersey, USA; Pearson Education.

Kauppila R. 2000. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiilakoski T. 2009. "Parempihan se on sovitella ku että ei sovitella". Vertaissovittelu, konfliktit ja koulukulttuuri. Vertaissovittelun ulkopuolinen arviointiraportti. Nuorisotutkimusverkosto. Verkkojulkaisuja 30, 2009. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Kurki, L. 2002. Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. SoPhi 68, Jyväskylän yliopisto, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylä.

Lagström H et al. (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Lehtinen E., Kuusinen J., Vauras M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Marklund L. 2007. Skolmedling i teori och praktik. Licentiate`s Dissertation at Uppsala University, Department of Law. Uppsala.

Mirsky L. 2008. Transforming School Culture with Restorative Practices. Teoksessa Watchel T, Mirsky L. 2008. Safer Saner Schools. Restorative Practices in Education. Pennsylvania (USA): International Institute for Restorative Practices (IIRP), s. 31-55.

Mirsky L. 2009. Hull, UK: Toward a Restorative City. Elektroninen julkaisu E-Forum, January 12, 2009, saatavilla [wwwmuodossa: http://www.iirp.org/pdf/hull09.pdf](http://www.iirp.org/pdf/hull09.pdf). (Viitattu 5.12.2010).

Morrison A. & McIntyre D. 1971. Opettajat ja Opetus (suom. Kurkela Ahti alkup. teoksesta Teachers and Teaching 1969). Helsinki: Weiling & Göös.

Naylor P. & Cowie H. 1999, 467-479. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. Artikkelit lehdessä Journal of Adolescence 22/1999.

Nieminen L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: Oikeudellinen tarkastelu. Artikkelit teoksessa Lagström H et al. (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 25-42.

Pehrman T. 2009. Työyhteisötutkimuksen (TYSO) ja kehityshankkeen loppuraportti. Osallistava toimintatutkimus fasilitatiivisen sovitteluprosessin oppimisvaikutuksista ja soveltuvuudesta työyhteisön konfliktien hallintaan ja ennaltaehkäisyyn. Suomen sovittelufoorumi ry / Lapin yliopisto.

Pehrman T. 2010. Konfliktien synty ja sovittelu työyhteisöissä. Teoksessa Poikela E. (toim.) 2010. Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 135-155.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla [wwwmuodossa: http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf). (Viitattu 5.12.2010).

Pirttinen S. 2007. Oppilaiden osallisuus ja vaikuttamismahdollisuudet. Teoksessa Rimpelä M., Rigoff A-M., Kuusela J., Peltonen H. (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen kouluissa – perusraportti kyselystä 7.-9- vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus, Stakes ja tekijät, 49-55.

Poikela E. 2009. Oppimisen design. Julkaisussa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) Kohti oppimisen ekosysteemiä. Kymenlaakson ammattikorkeakoulujen julkaisuja. Sarja A. Nro 24. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 10-17.

Poikela E. (toim.) 2010. Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rikossovittelun tilastot. Saatavilla [wwwmuodossa: http://www.stakes.fi/FI/tilastot/aiheittain/Sosiaalipalvelut/rikossovittelu](http://www.stakes.fi/FI/tilastot/aiheittain/Sosiaalipalvelut/rikossovittelu). (Viitattu 14.1.2011).

Rimpelä M., Rigoff A-M., Kuusela J., Peltonen H. 2007 (toim.). Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen kouluissa – perusraportti kyselystä 7.-9- vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus, Stakes ja tekijät.

Suomen maabrändityöryhmän loppuraportti 2010. Saatavilla [wwwmuodossa: http://www.tehtavasuumelle.fi](http://www.tehtavasuumelle.fi). (Viitattu 5.12.2010)

Vehkalahti K. et al. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Artikkeliteoksessa Lagström H et al. (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 10-23.

Watchel T, Mirsky L. 2008. Safer Saner Schools. Restorative Practices in Education. Pennsylvania (USA): International Institute for Restorative Practices (IIRP).

Watchel T, O'Connell T, Watchel B. 2010. Restorative Justice Conferencing. Real Justice & The Conferencing Handbook. Pennsylvania (USA): International Institute for Restorative Practices (IIRP).  
Zehr H. 2002. The little book of Restorative Justice. Intercourse, PA: Good Books.

Muut lähteet (alaviitteissä):

European Forum for Restorative Justice, [www.euforum.org](http://www.euforum.org). (Viitattu 5.12.2010).

International Juvenile Justice Observatory, [www.ojjj.org](http://www.ojjj.org). (viitattu 20.1.2011).

Suomen sovittelufoorumi, [www.sovittelu.com](http://www.sovittelu.com). (Viitattu 5.12.2010).

Vertaissovittelun kotisivu, [www.sovittelu.com/vertaissovittelu](http://www.sovittelu.com/vertaissovittelu). (Viitattu 31.1.2011).

Vertaissovittelutoiminnan kehittämistyöryhmä, [www.sovittelu.com/vertaissovittelu/kehittämistyöryhmä](http://www.sovittelu.com/vertaissovittelu/kehittamistyoryhma). (Viitattu 23.1.2011).