

Vertaissovittelu alakoululaisten kertomana

SANNA SEPPÄNEN

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Sosiaalipsykologian pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2013

TAMPEREEN YLIOPISTO
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

SEPPÄNEN, SANNA: VERTAISOVITTELU ALAKOULULAISTEN KERTOMANA

Pro gradu -tutkielma, 83 sivua + 4 liitesivua
Sosiaalipsykologia
Huhtikuu 2013

Tämä tutkimus käsittelee vertaissovitteluun liittyviä kulttuurisia merkityksiä. Vertaissovittelu on kouluissa käytettävä konfliktinhallintamenetelmä, jossa koululaiset etsivät keskenään ratkaisua ristiriitoihinsa sovittelijaoppilaiden avustamina. Vertaissovittelun tavoitteena on vahvistaa oppilaiden osallisuutta kouluyhteisöissä. Menetelmän periaatteita ovat vapaaehtoisuus, vaitiololupaukset, puolueettomuus, syyttämättä työskentely, rangaistusten välttäminen ja ratkaisujen etsiminen.

Aiemmissä tutkimuksissa vertaissovittelu on osoittautunut toimivaksi menetelmäksi. Aiempi kirjallisuus herättää kuitenkin kysymyksiä, joita voi valottaa tarkastelemalla aihetta oppilaiden perspektiivistä. Tässä tutkimuksessa selvitän, millaiseksi vertaissovittelu rakentuu sen varsinaisten asian tuntijoiden eli koululaisten kertomana. Tutkimuksella pyrin tuomaan uusia näkökulmia vertaissovittelukeskusteluun ja edesauttamaan menetelmän kehittämistä.

Tutkimusasetelmani lähtökohtana on lapsinäkökulmainen tutkimusperinne. Lasten näkökulmaa korostaa tässä tutkimuksessa alakouluikäisten lasten osallistuminen prosessiin empiirisen aineiston tuottajina. Aineisto koostuu 35 kirjoitelmasta, jotka olen kerännyt eläytymismenetelmällä. Kirjoitelmat sisältävät 4.–6.-luokkalaisten kertomuksia kuvitteellisista vertaissovittelu- ja ristiriitatilanteista.

Metodologisesti tutkimus sijoittuu semioottisen sosiaalipsykologian alueelle. Metateoreettisena viitekehysenä toimii semioottisen sosiologian näkökulma. Analyysimenetelminä käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysiä ja greimaslaista aktanttianalyysiä. Modaalisuuden käsitteen avulla tarkastelen kertomuksissa rakentuvaa toimijuutta.

Alakoululaisten kertomana vertaissovittelu voi johtaa neljänlaisiin lopputuloksiin: onnistuneeseen sovintoon, näennäiseen sovintoon, riidan jatkumiseen tai riidan uusiutumiseen. Vertaissovittelutilanteen kulkuun ja lopputulokseen vaikuttavat kaikki läsnä olevat henkilöt toiminnallaan. Erilaisiin lopputuloksiin ovat yhteydessä vertaissovittelun periaatteiden ja kaavan toteutuminen, osapuolten rehellisyys, sovittelijoiden onnistuminen tehtävässään sekä totuuden tai syyllisen paljastuminen. Sovittelijaoppilaiden rooli vertaissovittelun onnistumisessa rakentuu merkittäväksi.

Tutkimukseni osoittaa, ettei vertaissovittelun kaava yksinään ole riittävä toteuttamaan menetelmälle asetettuja tavoitteita. Useat vertaissovittelun pääperiaatteista ja vaiheista tulevat laiminlyödyiksi alakoululaisten kertomuksissa. Koululaiset rakentuvat kertomuksissa aktiivisiksi toimijoiksi, jotka voivat suunnata toimintaansa haluamiensa päämäärien tavoittamiseksi myös vertaissovittelussa.

Asiasanat: vertaissovittelu, alakoulu, kertomukset, merkitys, eläytymismenetelmä

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. TUTKITTAVA ILMIÖ	5
2.1 VERTAISOVITTELU KONFLIKTINHALLINTAMENETELMÄNÄ.....	5
2.2 VERTAISOVITTELU AIEMPIEN TUTKIMUSTEN VALOSSA	7
2.3 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	14
3. TEORIA JA METODI	16
3.1 SEMIOOTTISEN SOSIOLOGIAN NÄKÖKULMA JA MERKITYSTEN TUTKIMINEN	16
3.2 GREIMASIN NARRATIIVINEN KIELIOPPI JA AKTANTTIMALLI	19
3.2.1 Aktanttimalli kertomuksen rakenteen kuvaajana	20
3.2.2 Modaalisuus toimijuuden analysoinnin apuvälineenä	21
4. AINEISTO JA ANALYYSI	25
4.1 ALAKOULULAISTEN KERTOMUKSET TUTKIMUSAINEISTONA	25
4.1.1 Eläytymismenetelmä	26
4.1.2 Kehyskertomukset.....	29
4.1.3 Vertaissovittelu tutkimuskoulussa.....	31
4.1.4 Aineistonkeruu alakoululla.....	32
4.2 AINEISTON KUVAUS	35
4.3 AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄ JA -PROSESSI	38
4.4 TUTKIMUSEETTISET KYSYMYKSET.....	40
5. TULOKSET	44
5.1 VERTAISOVITTELUN LÄHTÖKOHDAT ALAKOULULAISTEN KERTOMANA	44
5.1.1 Konfliktit oppilaiden välillä – taistelu sankaruudesta alkaa	44
5.1.2 Koulun aikuiset lähettäjinä.....	46
5.2 VERTAISOVITTELUN KULKUUN JA LOPPUTULOKSEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	47
5.2.1 Subjektiksi kasvaminen – yhteisen objektin saavuttaminen.....	47
5.2.2 Vastustajana haluttomuus sovintoon	50
5.2.3 Objektina totuuden tai syyllisen selvittäminen.....	52
5.2.4 Objektina rangaistuksen välttäminen – auttajana näennäinen sovinto	53
5.2.5 Objektina jonkinlainen sovinto – auttajana kestävä ratkaisu.....	56
5.3 VERTAISOVITTELUKERTOMUSTEN NELJÄ ERILAISTA LOPPUTULOSTA	58
5.3.1 Lopputuloksena onnistunut sovinto.....	58
5.3.2 Lopputuloksena ratkaisematon ristiriita	60
5.3.3 Lopputuloksena näennäinen sovinto	60
5.3.4 Lopputuloksena uusiutuva ristiriita	61
5.4 YHTEENVETO ANALYYSIN TULOKSISTA	62
6. POHDINTA	66
6.1 VERTAISOVITTELU ALAKOULULAISTEN KERTOMANA	66
6.2 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....	73
6.3 SUUNTIA VERTAISOVITTELUN JATKOTUTKIMUKSELLE	75
LÄHTEET	78
LIITTEET	84
LIITE 1: TIEDOTE TUTKIMUSKOULUN OPETTAJILLE.....	84
LIITE 2: TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ OPPILAIDEN HUOLTAJILLE.....	85
LIITE 3: 1. KEHYSKERTOMUS	86
LIITE 4: 2. KEHYSKERTOMUS	87

1. Johdanto

Kurinpito-ongelmat, kiusaaminen ja väkivalta ovat ajankohtaisia huolenaiheita suomalaisessa koulumaailmassa. Koulukiusaamisen on raportoitu lisääntyneen 2000-luvulla (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008, 33; Salmi 2009, 40), ja väkivalta kouluissa on saanut viime vuosina yhä raaempia muotoja. Kouluhenkilökunta on voimaton oppilaiden aiheuttamien järjestyshäiriöiden edessä, kun perinteiset kurinpitokeinot eivät enää riitä. Koulujen käytännöt perustuvatkin yhä turhan usein vanhanaikaiseen auktoriteettilähtöiseen ja rankaisukeskeiseen ajatteluun (Gellin 2007a, 56). Tämä näkökulma on toistuvasti osoittautunut riittämättömäksi. Ratkaisua työrauhan turvaamiseksi ja kouluväkivallan ennaltaehkäisemiseksi on jo alettu etsiä räätälöimällä kouluille uusia toiminta- ja ajattelumalleja.

Eräs uusista sovelluksista on vertaissovittelu. Se on konfliktinhallintamenetelmä, joka perustuu restoratiiviseen ajatteluun ja korostaa lasten osallisuutta. Restoratiivisuudessa on ideana rankaisemisen sijaan palauttaa konfliktit asianosaisille ja antaa heille itselleen mahdollisuus vaikuttaa niiden ratkaisemiseen. Vertaissovittelussa oppilaat etsivät keskenään ratkaisua ristiriitoihinsa toisten oppilaiden toimiessa sovittelijoina. (Gellin 2007a, 61; Gellin 2010, 70.) Koska ristiriitoja kouluyhteisöissä syntyy väistämättä, täytyy niiden käsittelyyn löytää keinoja, jotka eivät tuota häpeää tai syyllisyyttä yhteisön jäsenille (Kiilakoski 2009, 7). Koululaiset, ja lapset ylipäänsä, tulisi nähdä toiminnan kohteen sijaan subjekteina, joilla on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin omassa yhteisössään (Kiilakoski 2007, 8–10).

Suomessa vertaissovittelua on kehitetty ja käytetty jo yli 10 vuoden ajan ja sen suosio kasvaa tasaisesti. Vertaissovittelu on osoittanut kyvykkyytensä koululaisten konfliktinhallinnan välineenä ja menetelmän on todettu pitkällä aikavälillä vaikuttavan positiivisesti koulun ilmapiiriin sekä vähentävän oppilaiden välisten ristiriitojen määrää (Hopkins 2004, 15; Cantrell, Parks-Savage & Rehfuss 2007). Vertaisten sovittemat konfliktitapaukset näyttävät myös lähes poikkeuksetta johtavan sovintoon osapuolten välillä (esim. Johnson & Johnson 1994, 130–132; Gellin 2011a, 119). Ainoaksi mahdolliseksi kompastuskiveksi vertaissovittelua koskevassa kirjallisuudessa nimetään yleensä se, että kulttuuri ja asenteet kouluissa muuttuvat hitaasti. Monesti opettajat ja

kouluyhteisö jättävät vertaissovittelun tarjoamat mahdollisuudet hyödyntämättä ja näin menetelmän potentiaali on vaarassa mennä hukkaan. (Esim. Gellin 2011b, 28; Naylor & Cowie 1999, 473.)

Aiemmissä vertaissovittelututkimuksissa painopiste on ollut menetelmällä saavutettujen tulosten osoittamisessa. Tutkimukset eivät kuitenkaan kerro, miten nämä tulokset on saavutettu. Toistaiseksi tutkimustieto ei tarjoa vastausta kysymykseen, mitä vertaissovittelussa oikeastaan tapahtuu. Lisäksi aiemmat, pääosin survey-tyyppiset tutkimukset kertovat erityisesti, mitä niiden toteuttajat pitävät vertaissovittelun kannalta olennaisena ja mitä siellä heidän mukaansa olisi tarkoitus tapahtua. Sen sijaan ne eivät selitä, mistä vertaissovittelussa sen varsinaisten toimijoiden eli koululaisten merkitysmaailmassa on kyse. Huomionarvoista aiemmissä tutkimuksissa on myös se, että informanteina ovat toimineet useimmiten sovittelukoulutuksen saaneet vertaissovittelijat sekä kouluhenkilökunnan edustajat, eivät sovittelun osapuolet.

Oman tutkimusprosessini alkuun panevana voimana ovat olleet juuri vertaissovittelua koskevan aiemman tiedon herättämät kysymykset: Miten koululaiset käytännössä etenevät sovittelussa pisteeseen, jossa ristiriidan osapuolet lähes poikkeuksetta tekevät sovinnon keskenään? Entä mitä tapahtuu niissä harvoissa, mutta kuitenkin todellisissa sovittelutilanteissa, joissa osapuolten väliseen sopimukseen ei päästä tai sovinto rikkoutuu? Mitä sellaista vertaissovittelua koskevaa tietoa lapset jakavat keskenään, joka meiltä aikuisilta jää huomioimatta? Koska menetelmän yhtenä perustavanlaatuisena ehtona on, että sovittelutilanteissa ovat läsnä vain oppilaat, eivät vertaissovittelutoimintaa ylhäältä käsin ohjailevat aikuiset voi varmuudella tietää, mitä sovittelutilan suljettujen ovien takana tapahtuu.

Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu vertaissovittelumenetelmän toimivuuden selittämiseen. Tiedonintressini on pragmaattinen: syventämällä olemassa olevaa ymmärrystä vertaissovittelusta pyrin edesauttamaan menetelmän kehittämistä. Sovittelulla on todistetusti saavutettu lukuisia hyötyjä kouluissa, eikä tarkoitukseni olekaan osallistua keskusteluun siitä, onko menetelmä ansainnut paikkansa koulujen arjessa. En myöskään kyseenalaista ajatusta, jonka mukaan restoratiiviseen ajatteluun pohjautuvien sovellusten yhä laajempi hyödyntäminen suomalaisissa kouluissa olisi tavoiteltavaa. Sen sijaan pyrin monipuolistamaan keskustelua, jossa määritellään vertaissovittelun merkityksiä ja mahdollisuuksia koululaisten arjessa.

Tutkimukseni juuret ovat lapsinäkökulmaisen tutkimuksen perinteessä, jossa lähtökohdaksi otetaan lasten aktiivinen rooli sosiaalisina toimijoina ja oman elämänpiirinsä asiantuntijoina (Karlsson 2010, 121). Tähän saakka vertaissovittelusta on puhuttu ja kirjoitettu lähinnä aikuisten suulla tai aikuisten päättämin käsittein ja kategorioin. Tuodakseni keskusteluun uusia resursseja, on aika päästää ääneen menetelmän varsinaiset asiantuntijat eli koululaiset itse. Käytännössä lapsinäkökulmaisuus näkyy tutkimuksessani siten, että alakouluikäiset lapset ovat toimineet prosessissa aktiivisina tiedon tuottajina. Koululaisilta voin saada uusia ideoita aiheesta, joka on osa heidän kokemusmaailmaansa (Eskola 1998, 13; Karlsson 2010, 121). Empiirinen aineistoni koostuu alakoululaisten tuottamista kirjoitelmista. Niissä he rakentavat omaan kulttuuriseen merkitysmaailmaansa ja valitsemiinsa kielellisiin kategorioihin nojaten kuvauksia vertaissovittelusta ja siihen johtaneista ristiriitatilanteista. Minulle kirjoitelmat mahdollistavat pääsyn lasten näkökulmasta relevanttiin tietoon ja siihen, millaiseksi vertaissovittelu rakentuu alakoululaisten kertomana. (Karlsson 2010, 127, 130–131.)

Metodologisesti tutkimukseni sijoittuu semioottisen sosiaalipsykologian alueelle. Vertaissovittelu on mitä suurimmassa määrin sosiaalipsykologista niin teoreettiselta perustaltaan kuin tavoitteiltaan, mutta aiempaa sosiaalipsykologista tutkimusta aiheesta en ole löytänyt. Semioottinen näkökulma yhdistettynä sosiaalipsykologiseen ihmiskäsitykseen tarjoaa hedelmällisen lähestymistavan aiheen tutkimiseen. Sen avulla voin tarkastella koululaisten kertomuksissa rakentuvia merkityksiä ottaen huomioon ihmisten erityisluonteen merkityksiä rakentavina ja toiminnassaan hyödyntävinä aktiivisina subjekteina (Sulkunen 1997). Lähestymällä vertaissovittelua kuvaavia kertomuksia osin aineistolähtöisesti voin lisäksi saavuttaa sellaista tietoa, jota kvantitatiivisilla, tutkijan tekemiin luokituksiin perustuvilla mittauksilla ei ole pystytty tavoittamaan.

Tämä raportti koostuu tutkimukseni taustan, menetelmien ja tulosten dokumentoinnista. Luku kaksi toimii johdatuksena syvemälle tutkittavaan ilmiöön. Esittelen siinä vertaissovittelutoiminnan periaatteita ja käytäntöjä ja teen katsauksen vertaissovittelua koskevaan aiempaan tutkimustietoon. Aiemman tiedon pohjalta etenen tutkimusongelman ja -kysymysten rajaamiseen.

Kolmas pääluku koostuu tutkimuksen metodologisten lähtökohtien ja teoreettisten käsitteiden määrittelystä. Siinä esittelen tutkimukseni epistemologiset ja ontologiset taustaoletukset. Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen kulmakivenä toimii semioottisen sosiologian näkökulma. Analyysin pe-

rustana ovat A. J. Greimasin aktanttimalli ja modaalisuuden käsite. (Korhonen & Oksanen 1997; Sulkunen 1997.) Näitä käsitteitä tarkastelen luvun kolme päätteeksi.

Tutkimuksessa käyttämäni aineisto ja sen analysointiprosessi käyvät ilmi neljännestä pääluvusta. Siinä esitän tarkan kuvauksen tutkimuksen empiirisestä aineistosta ja aineiston keruuseen käyttämästäni menetelmästä. Lisäksi kuvailen tutkimuksen kohderyhmää. Lopuksi kerron aineiston analyysiprosessista ja pohdin tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä.

Viides ja kuudes pääluku kattavat tutkimukseni tulokset ja niistä tekemäni päätelmät. Analyysin tulosten yhteydessä esitän viittauksia aineistoon ja jäsenän löydöksiäni tutkimuskysymysten pohjalta. Pohdinta-osio sisältää tutkimuksen arviointia ja johtopäätöksiä saamistani tuloksista. Lopuksi esitän vielä toivottuja suuntia ja mahdollisia aiheita vertaissovittelua käsittelevälle myöhemmälle tutkimukselle.

2. Tutkittava ilmiö

Pohjoismaisen sovittelun edelläkävijä Nils Christie (1977, 3–7) on kritisoinut, että viranomaiset ja auktoriteetit ovat varastaneet ihmisten riidat. Koulumaailmassa oppilaiden välisiä konflikteja ratkovat perinteisesti opettajat. Konfliktitilanteissa asianosaiset useimmiten suljetaan heitä itseään koskevien päätösten ulkopuolelle, leimataan syyllisiksi tai uhreiksi ja vieraannutetaan yhteisönsä jäsenyydestä. Sovitteleva ote konfliktien ratkaisuun on kuitenkin valtaamassa alaa länsimaisissa yhteiskunnissa ja sovittelua käytetään jo niin rikosoikeudessa, työpaikoilla kuin kouluissakin. (Brunila 2010, 24; Suomen Sovittelufoorumi 2013.) Tämä tutkimus käsittelee koulumaailman sovellusta, vertaissovittelua.

2.1 Vertaissovittelu konfliktinhallintamenetelmänä

Vertaissovittelu, josta Suomessa käytetään lyhennettä Verso, on kouluissa käytettävä konfliktinhallintamenetelmä. Vertaissovittelussa oppilaat etsivät keskenään ratkaisua ristiriitoihinsa ilman aikuisten läsnäoloa. Sovinnon fasilitaattoreina toimivat tehtävään koulutetut sovittelijaoppilaat, jotka ovat usein ristiriidan osapuolia hieman vanhempia oppilaita. Sovittelijaoppilaiden tehtävänä on ohjata keskustelua ja auttaa osapuolia itse löytämään ratkaisu tilanteeseensa. Vertaissovittelulla on soviteltu niin verbaalisesta kuin fyysisestäkin toiminnasta aiheutuneita tilanteita kuten haukkumista, tappeluista, uhkailua, juoruilua ja toisen omaisuuden luvaton ottamista. (Gellin 2011a, 24–26; Gellin 2010, 70–71, Vertaissovittelun kotisivut 2013.)

Vertaissovittelun idea perustuu konfliktin osapuolten vastuuseen omista teoistaan. Menetelmän tarkoituksena on palauttaa ristiriidat asianosaisten ratkaistaviksi ja antaa lapsille mahdollisuus osallistua heitä koskevien asioiden käsittelyyn. Keskeisenä tavoitteena on siis oppilaiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistaminen. Vertaissovittelun peruseriaatteita ovat vapaaehtoisuus, vaitiololu-paukset, puolueettomuus, syyttämättä työskentely, rangaistusten välttäminen ja ratkaisujen etsiminen. (Gellin 2010, 70; Gellin 2011a, 25; Vertaissovittelun kotisivut 2013.)

Vertaissovittelun kuten muunkin sovittelutoiminnan taustalla on restoratiivisen eli korjaavan oikeuden filosofia. Restoratiivisen ajattelun mukaan konfliktit ovat ensisijaisesti rikkomuksia ihmisten välisiä suhteita, eivät lakeja tai kirjoitettuja sääntöjä, kohtaan. Niitä ei tule nähdä negatiivisina, vaan ennen muuta arvokkaina resursseina ja oppimisen mahdollisuuksina. Sovittelun tavoitteena onkin eheyttävän dialogin kautta korjata ristiriitatilanteissa vaurioituneet ihmissuhteet ja helpottaa riidan tai rikkomuksen osapuolten integroitumista takaisin yhteisönsä. (Christie 1983 [1981], 80–81; Cremin 2007, 14; Gellin 2011a, 90.) Koulussa järjestettävä restoratiivisten menetelmien koulutus pyrkii edistämään rauhaa ja turvallisuutta kouluyhteisössä, mutta myös opettamaan lapsille ja nuorille konfliktien ratkaisemista koskevia taitoja, jotka edesauttavat heitä ristiriitatilanteissa läpi elämän (Johnson & Johnson 2004, 68).

Vertaissovittelun toteuttamiseen on olemassa teoreettinen kaava, jonka mukaan sovitteluprosessin on tarkoitus edetä. Tämä kaava muodostaa eräänlaisen ideaalisen mallitarinan, jota vertaissovittelusta ammattilaisten ja menetelmän kehittäjien toimesta kerrotaan. Mallin mukaan vertaissovittelu saa alkunsa kirjallisesta sovittelutilauksesta. Tilauksen voi tehdä kuka tahansa kouluyhteisön jäsenistä tai vaikkapa oppilaan huoltaja havaitessaan mieltä pahoittavaa toimintaa koulussa. Sovittelun osapuolille ilmoitetaan, että heidät on kutsuttu sovitteluun, johon osallistuminen on vapaaehtoista. Itse sovittelutilannetta kuvataan viisiportaiseksi prosessiksi, jonka askelia noudattamalla sovittelija-oppilaat ja konfliktin osapuolet etenevät kohti molempia osapuolia tyydyttävää, kestäväää ratkaisua.

Teoreettisen mallin mukaan vertaissovittelun vaiheet ovat:

1. **SOVITTELUN KÄYNNISTÄMINEN:** Sovittelijat ja sovittelun osapuolet tapaavat erillisessä sovittelutilassa. Sovittelun pelisäännöt kerrataan ja osapuolten halukkuus jäädä sovitteluun varmistetaan.
2. **TARINAT:** Osapuolia rohkaistaan kertomaan vuorotellen, mitä heidän mielestään on tapahtunut ja millaisia tunteita se on heissä herättänyt.
3. **SOVINNON HAKU:** Osapuolet ohjataan keskustelemaan ratkaisuvaihtoehdoista ja heiltä kysytään, miten he itse ratkaisisivat asian siten, ettei tilanne enää toistu.
4. **RATKAISUT:** Ratkaisun löydyttyä tehdään kirjallinen sopimus. Sovinto kirjataan sovittelulomakkeelle, joka toimitetaan sovittelun päätyttyä sovittelutoimintaa ohjaavalle aikuiselle.

5. SEURANTA: Sovittelussa sovitaan seuranta-ajasta, jonka jälkeen sovittelijat ja sovittelun osapuolet tapaavat uudelleen. Silloin tarkistetaan, onko sopimus pitänyt ja viedään asiaa tarvittaessa eteenpäin.

(Gellin 2011a, 86–93.)

Suomalaisen vertaissovittelun kymmenentenä toimintavuonna 2011 Suomessa oli 360 koulua, jotka käyttivät Verso-menetelmää konfliktien ratkaisemiseen ja hallintaan (Vertaissovittelun kotisivut 2013). Täällä vertaissovittelua kehitetään Suomen Sovittelufoorumin Verso-projektissa ja vertaissovittelua tehdään eurooppalaisen mallin mukaan. Eurooppalaisessa mallissa koulun oppilaista vain osa valitaan sovittelijoiksi ja koulutetaan tehtävään. Toinen maailmalla käytössä oleva malli on niin sanottu amerikkalainen eli koko koulun malli, jossa kaikki koulun oppilaat saavat koulutuksen restoratiiviseen konfliktinhallintaan ja voivat näin ollen toimia sovittelijoina. (Gellin 2007b, 5–6.) Restoratiivisuuteen perustuvien menetelmien käyttö kouluissa ja oppilaitoksissa kasvaa kuitenkin koko ajan ja myös koko koulun lähestymistapaa ollaan jalkauttamassa suomalaiseen koulumaailmaan. (Vertaissovittelun kotisivut 2013.) Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin vain eurooppalaista mallia noudattavan Verso-menetelmän tarkasteluun.

2.2 Vertaissovittelu aiempien tutkimusten valossa

Restoratiivisten menetelmien käyttö koulujen konfliktinhallinnassa on osoittautunut toimivaksi. Lukuisat tutkimukset kertovat, kuinka vertaissovittelulla on saavutettu hyviä tuloksia oppilaiden välisten ristiriitojen käsittelyssä. Pääpaino aiemmissa vertaissovittelututkimuksissa on ollut niin kansainvälisesti kuin Suomessakin menetelmän toimivuuden todentamisessa ja konfliktinratkaisukoulutuksen tulosten mittaamisessa (esim. Cantrell, Parks-Savage & Rehfuss 2007; Johnson & Johnson 1994; Johnson & Johnson 2001; Kiilakoski 2009). Uudemmissa tutkimuksissa vertaissovittelun ja koulutuksen toimivuus otetaan usein annettuna ja painopiste on siirtynyt laajemmin menetelmällä saavutettujen hyötyjen erittelyyn. Samalla näkökulmien kirjo on kasvanut (esim. Gellin 2011b; Johnson & Johnson 2001; Marklund 2007).

Tässä luvussa esittelen vertaissovittelututkimuksia, jotka ovat ilmiön ymmärtämisen ja oman tutkimukseni kannalta relevanteimpia. Hain aiempia tutkimuksia akateemisista artikkeliviitetietokan-

noista sekä internetistä Google Scholar -hakupalvelun avulla. Joitakin lähteitä löysin myös suomalaisen vertaissovittelun kehittämistyöryhmän sekä brittiläisen konfliktinratkaisututkijan Belinda Hopkinsin kokoamien kirjallisuuslistojen avulla. Suomessa tehdyistä vertaissovittelun seuranta-kyselyistä sain tiedon Verso-projektin kotisivujen kautta. Valitsin tarkasteluuni luotettavia ja vertaisarvioinnin läpikäyneitä tutkimuksia sekä selvityksiä, joiden tulokset ovat muusta syystä olennaisia oman näkökulmani ja suomalaisen vertaissovittelun kehittämisen kannalta. Oman tutkimusjoukon rajauksen perusteella olen rajannut tarkasteluni myös tässä luvussa koskemaan tutkimuksia, joissa kohteena ovat olleet peruskouluikäiset tai sitä nuoremmat oppilaat. Esittelemäni tutkimukset koskevat pääsääntöisesti eurooppalaista mallia soveltavia vertaissovitteluohjelmia.

Vertaissovittelumenetelmän vaikutuksia ja sillä saavutettuja tuloksia alettiin mitata ensimmäisenä Pohjois-Amerikassa. Tutkimukset osoittivat toistuvasti merkittävän osan (85–95 %) sovitteluista johtavan ratkaisuun ja kestäväan sopimukseen koululaisten välillä (Johnson & Johnson 1994, 130–132). Myöhemmin useat tutkimukset eri maissa ovat lähes poikkeuksetta vahvistaneet, että sovittelu on toimiva menetelmä koululaisten välisten konfliktien käsittelemisessä ja että sillä on monia positiivisia vaikutuksia kouluuyhteisön arkeen (esim. Cantrell, Parks-Savage & Reffuss 2007; Gellin 2007b; Johnson & Johnson 2001; Noaks & Noaks 2009).

Järjestelmällistä tutkimustyötä pohjoisamerikkalaisen koulusovittelun parissa tehneet David W. Johnson ja Roger T. Johnson ovat tutkineet, miten konfliktinratkaisutaitojen opettaminen vaikuttaa 5–15-vuotiaiden lasten käyttämiin keinoihin ristiriitojen ratkaisemisessa. He raportoivat 17 eri tutkimusta kattavassa meta-analyysissään sovittelukoulutuksen positiivisista vaikutuksista yhdysvaltalaisissa ja kanadalaisissa kouluissa. Teaching Students To Be Peacemakers -ohjelmassa oppilaat saivat viisivaiheisen koulutuksen rauhantekijöiksi. He oppivat muun muassa konfliktin tunnistamista sekä neuvottelu- ja sovittelutaitoja. Tämän jälkeen Peacemaker Program otettiin käyttöön ja joka päivälle valittiin koulutuksen saaneista kaksi sovittelijaoppilasta. (Johnson & Johnson 2001, 5–6.)

Sovittelukoulutuksen tuloksia tutkittiin kenttäkokeellisin menetelmin. Johnsonin ja Johnsonin (2001) tulosten perusteella konfliktinratkaisukoulutus toimii ja sovitteluohjelman läpivieminen vaikuttaa positiivisesti koululaisten konfliktinratkaisutaitojen kehittymiseen. Koulutuksen myötä oppilaiden väliset konfliktit lievenivät ja niillä oli vähemmän tuhoisia seurauksia. Tämän seurauksena

ilmapiirin luokissa koettiin muuttuneen positiivisemmaksi ja sekä opettajat että rehtorit joutuivat puuttumaan oppilaiden välisiin ristiriitoihin merkittävästi aiempaa harvemmin. Johnson ja Johnson (2001, 8–19) toteavatkin, että oppilaiden sovittelutaitojen kehittymisen myötä kouluhenkilökunnan resursseja vapautuu varsinaiseen opetustyöhön ristiriitojen selvittelyn sijaan. (Johnson & Johnson 2001, 8–19.) Vastaavia tuloksia ovat myöhemmin raportoineen eurooppalaisen vertaissovittelun tutkimuksessa muun muassa John ja Lesley Noaks (2009). Heidän mukaansa vertaissovittelun käyttö edisti alakouluikäisten oppilaiden osallisuutta Britanniassa vahvistamalla heidän asemaansa omien konfliktien käsittelyssä ja tukemalla sisäisen hallintakäsityksen kehittymistä (Noaks & Noaks 2009).

Tutkimustulokset vertaissovittelun ja konfliktinratkaisukoulutusten vaikuttavuudesta ovat kannustavia, mutta useiden tutkimusten heikkous on niiden metodologiassa. Cantrell, Parks-Savage & Rehfuss (2007) ovat esittäneet artikkelissaan kritiikkiä kokeellista metodia ja poikkileikkaustutkimuksia kohtaan. He painottavat, että lisää näyttöä kaivataan vertaissovittelulla saavutetuista tuloksista pitkällä aikavälillä. Vastatakseen kritiikkiinsä Cantrell ym. (emt) toteuttivat yhdysvaltalaisessa alakoulussa tutkimuksen vertaissovitteluohjelman pitkän aikavälin vaikutuksista. Tulokset osoittivat, että eurooppalaista mallia noudattavan sovitteluohjelman vaikutukset olivat sen viidentenä toimintavuonna vastaavia, kuin aiemmat tutkimukset olivat kertoneet. Sovittelulla saavutettiin kirjallisia sopimuksia osapuolten välille ja oppilaiden väliaikaiset erottamiset koulusta harvenivat sovittelun käyttöönoton myötä. Tutkijoiden mukaan tämä indikoi sekä verbaalisen että fyysisen väkivallan jatkuvaa vähenemistä koko koulun tasolla. (Cantrell, Parks-Savage & Rehfuss 2007.) Tässä tapauksessa tuloksiin mahdollisesti vaikuttaneita ulkoisia tekijöitä ei kuitenkaan voitu kontrolloida, joten kouluväkivallan vähenemistä saattoi selittää jokin muukin.

Vertaissovittelun tuloksia valottavissa tutkimuksissa sovittelun on osoitettu useimmiten johtavan osapuolten välisen kirjallisen sopimuksen syntymiseen (esim. Cantrell, Parks-Savage & Rehfuss 2007; Gellin 2011a, 119). Varsin vähän on kuitenkin olemassa järjestelmällistä tietoa siitä, millaisia sopimuksia oppilaat sovittelussa saavat aikaiseksi ja millaisiin ratkaisuihin he päätyvät estääkseen erimielisyyksien toistumisen. Ainoa tätä kysymystä valottava löytämäni artikkeli koskee yhdysvaltalaisessa kaupunkikeskustan peruskoulussa jo 1990-luvulla tehtyä tutkimusta. Tämä on myös yksi niistä tutkimuksista, jotka kyseenalaistavat vertaissovittelun yksiselitteisen toimivuuden. (Johnson, Johnson, Mitchell, Cotten, Harris & Louison 1996).

Johnson ym. (1996) tutkivat noin 3–10-vuotiaista lapsista koostuvassa oppilaspopulaatiossa, millaisia strategioita päiväkotij- ja alakouluoppilaat käyttivät ratkaistakseen konfliktejaan, millaisia ristiriitoja ohjautui vertaissovitteluun, millaisiin sopimuksiin sovittelussa päästiin ja erosivatko samaa ja eri sukupuolta olevien lasten konfliktit, ratkaisustrategiat tai sovittelussa löydetyt ratkaisut toisistaan. Tutkimusaineiston muodostivat yhden lukuvuoden aikana sovittelutilanteissa kirjatut sovittelulomakkeet. Vertaissovittelua toteutettiin eurooppalaisen mallin mukaisesti. Tutkimus osoitti, että lukuvuoden aikana koulussa soviteltiin yhteensä 323 tapausta, joista 98 %:ssa osapuolet onnistuivat pääsemään yhteiseen sopimukseen vertaissovittelun avulla. Merkillepantavaa on kuitenkin se, että jopa 84 %:ssa sopimuksista sovittelun osapuolet päättivät välttää ristiriidan uusiutumisen pysyttelemällä erossa toisistaan. Suhteen korjaamiseen tai molempien tarpeita integroiviin ratkaisuihin pyrkiminen eivät kuuluneet oppilaiden keinovalikoimaan sovittelunkaan jälkeen. (Johnson ym. 1996.)

Tutkijat ovat hakeneet selitystä löydökselleen useammasta suunnasta, kuten tutkimuskoulun rauhottomista ympäristöolosuhteista. Välttelyn yleisyyteen konfliktinratkaisustrategiana ei kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa löydetty selitystä. Johnson ja kumppanit (emt) spekuloidivat, että sovittelutilanteiden dynamiikka on saattanut johtaa oppilaat välttelyratkaisuun. Toisaalta voi olla, että oppilaat eivät tiedä muista mahdollisista tavoista välttää riitelemästä uudelleen. On myös mahdollista, että sovittelijaoppilaat on koulutettu ensisijaisesti pitämään riitapukarit loitolla toisistaan. Mahdolliseksi Johnson ym. (emt) näkevät myös sen, että luova konfliktinratkaisu on näin nuorten lasten kognitiivisen kehitysvaiheen vuoksi mahdotonta tai koulun ilmapiiri on niin kilpailullinen, ettei oppilastovereita ole mahdollista nähdä potentiaalisina yhteistyökumppaneina. Lisää tutkimusta kuitenkin vaadittaisiin todellisen syyn selvittämiseksi. (Emt, 283–285.)

Edellisten tulosten selittäminen lasten kognitiivisella kehitysvaiheella vaikuttaa ontuvalta, sillä myöhemmät tutkimukset ovat osoittaneet vertaissovittelun toimivan myös pienten lasten parissa (esim. Cantrell ym. 2007). Sen sijaan uudemmat tutkimukset ovat osoittaneet, ettei toisilta oppilailta saatu apu aina autta ratkaisemaan koulujen väkivaltaongelmia, eikä vertaissovittelu toisinaan onnistu johtamaan lapsia ja nuoria molempia osapuolia tyydyttävään ratkaisuun (Cowie, Hutson, Jennifer & Myers 2008, 501). Cowien ja Olafssonin (2000) tutkimus eräässä poikakoulussa osoitti, että emotionaalista älykkyyttä vaativat menetelmät eivät välttämättä toimi haastavissa olosuhteissa. Kysei-

sessä poikakoulussa sovittelun käyttöönotto ei näkynyt lainkaan koulukiusaamisen vähentymisenä yli puolen vuoden seurannassa. Cowien ja Olafssonin (2000) mukaan haastavissa sosiaalisissa olosuhteissa positiivisia ihmissuhteita tukevat menetelmät eivät aina ole yksinään riittäviä ehkäisemään antisosiaalista käyttäytymistä. Tämän tutkimuksen tapauksessa on perusteltua olettaa, että aggressiivisuuden ja väkivallan perinne oppilaiden parissa on lähtöisin laajalti heitä ympäröivästä kulttuurista. Kouluväkivallan ehkäisemiseksi tulisikin kulttuuria laajemmalti kehittää suvaitsevampaan ja luottavaisempaan suuntaan. Oppilaiden vertaistukeen perustuvat ohjelmat tulisi integroida osaksi laajempaa koko koulun kiusaamisenvastaista politiikkaa, jolleivät ne yksinään riitä ehkäisemään kiusaamista ja väkivaltaa. (Cowie & Olafsson 2000.)

Suomessa vertaissovittelua on tutkittu vielä varsin vähän. Vertaissovittelun kehittämistyöryhmä on kohdistanut menetelmää käyttäville peruskouluille yhteensä neljä survey-tyyppistä kyselyä, joiden avulla sovittelutoiminnan tuloksia on seurattu (Gellin 2011a, 116–179). Näiden ohella Nuorisotutkimusseuran tutkija Tomi Kiilakoski on toteuttanut vuonna 2009 vertaissovittelutoiminnan ulkopuolisen evaluointitutkimuksen (Kiilakoski 2009). Aiheesta on myös tehty jokunen pro gradu -tutkielma suomalaisissa yliopistoissa. Kiilakosken (2009) tutkimuksen ja vertaissovittelun kehittämistyöryhmää johtavan Maija Gellinin (2011a) selvitysten tulokset näyttävät mukailevan kansainvälisten tutkimustulosten linjaa. Ne tukevat käsitystä vertaissovittelusta toimivana konfliktinhallintamenetelmänä. Esittelen tässä oman tutkimukseni kannalta kiinnostavimpia seurantakyselyiden ja Kiilakosken tutkimuksen tuloksia.

Vertaissovittelun kehittämistyöryhmän selvitysten perusteella näyttäisi siltä, että varsin usein myös suomalaiset lapset saavuttavat vertaissovittelussa sovinnon, joka pitää. Useimmiten sovittelulomakkeissa sovitaan, että mieltä pahoittanut toiminta ei enää toistu osapuolten välillä. (Gellin 2010, 78–82.) Tiedot pitävään sopimukseen johtaneiden sovittelujen osuudesta ovat kuitenkin ristiriitaisia. Yhtäällä Gellin (emt, 77) kirjoittaa, että vain 1–2 %:ssa tapauksista pitävään sopimusta ei saavuteta vertaissovittelussa. Kuitenkin kysyttäessä asiaa sovittelussa osapuolina olleilta oppilailta ilmoitti 88 % vastanneista pitäneensä sopimuksen ja vain 76 % koki, että toinen osapuoli oli pitänyt sovittelussa antamansa lupauksen. (Gellin 2011a, 134.) Oppilaiden itsensä raportoimana onnistuneiden sovintojen määrä näyttää siis alhaisemmalta, kuin sovittelutilastot antavat ymmärtää.

Seurantakyselyistä suurin osa on kohdistettu vertaissovittelua ohjaaville aikuisille ja sovittelijaoppilaille. Vain yhdessä kyselyssä on huomioitu myös sovittelussa osapuolina olleet oppilaat. Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavimpia ovat juuri nämä viimeksi mainitun kyselyn tulokset. Niiden perusteella Gellin (2007b, 11–13) on esittänyt, että sovittelutoiminnan pääperiaatteet näyttäisivät toteutuvan vertaissovittelussa hyvin. Kuitenkin noin kolmasosa kyselyyn vastanneista ilmaisi, että vertaissovittelijat päättivät sovittelussa, miten riita ratkaistaan. Lisäksi noin joka neljäs vastasi, ettei ollut saanut sanoa, mitä sopimukseen kirjoitetaan ja noin viidesosa vastanneista kertoi tulleen syytetyksi sovittelussa. (Gellin 2007b, 11–13.) Näiden tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että joko sovittelutilanteissa ei aina noudateta kaikkia sovittelun periaatteita tai vuorovaikutusta ohjaava kaava ei ole riittävä takaamaan osapuolille kokemusta osallisuudesta, kuulluksi tulemisesta ja sovittelijoiden puolueettomuudesta. Havainnot kaipaavat kuitenkin vielä vahvistusta lisätutkimuksista.

Niin suomalaisissa kuin kansainvälisissäkin tutkimuksissa vertaissovittelua on lähestytty pääsääntöisesti määrällisten tutkimusmenetelmien avulla. Nuorisotutkimusseuran tutkijan Tomi Kiilakosken (2009) tekemä ulkopuolinen evaluointi suomalaisen vertaissovittelun vaikuttavuudesta on kuitenkin poikkeus. Kiilakoski tarkastelee yläkoululaisten eläytymismenetelmäkirjoitusten sekä ala- ja yläkoulun sovittelijaoppilaiden ja kouluhenkilökunnan haastattelujen pohjalta sitä, millaisia koulu-kulttuurisia sidoksia ja vaikutuksia vertaissovittelulla on ja millaista oppimista sovittelu tuottaa yksilön sekä yhteisön tasolla. Edellä siteerattujen Cantrellin ym. (2007) tapaan myös Kiilakosken tutkimuksessa kiinnostus on kohdistunut erityisesti menetelmän vaikutuksiin pitkällä aikavälillä. Aineisto on kerätty kouluissa, joissa vertaissovittelu on ollut käytössä useiden vuosien ajan. (Kiilakoski 2009.) Juuri näkökulmansa ja tutkimusmenetelmänsä vuoksi Kiilakosken työ on merkittävimpiä oman tutkimukseni kannalta.

Kiilakosken (2009) tutkimuksen tulokset ovat monilta osin yhdenmukaisia kansainvälisten tutkimustulosten kanssa (esim. Cantrell ym. 2007; Johnson & Johnson 2001). Hänen tulkintansa mukaan vertaissovittelu koetaan tutkimuskouluissa positiiviseksi menetelmäksi eikä sitä pidetä rangaistuksena tai osana kurinpitomenettelyä. Kuitenkin diskursiivisella tasolla sekä haastatteluista että eläytymismenetelmäaineistosta käy ilmi, että oppilaiden puheessa sovittelu merkityksellistyy usein opettajien käyttämäksi viralliseksi menetelmäksi, jonne oppilaat joko joutuvat tai määrätään. (Kiilakoski 2009, 24, 37.) Tapausten ohjaaminen vertaissovitteluun tapahtuukin käytännössä yleensä aikuisvetoisesti (Gellin 2010, 78–82; Kiilakoski 2009, 26).

Kiilakosken (2009, 34–38) mukaan vertaissovittelun toimivuuteen vaikuttavat ratkaisevasti monet kulttuuriset tekijät. Koulun koko opetushenkilökunta ei välttämättä omaksu vertaissovittelua heti keinovalikoimaansa, vaan osa opettajista pyrkii käsittelemään konfliktit yhä muilla tavoilla (vrt. Gellin 2011a). Yhteisen toimintakulttuurin luominen kaikkien opettajien keskuuteen on työlästä ja aikaa vievää ja opettajakulttuuriset tekijät voivatkin joko edistää tai hidastaa koulun restoratiivisuuden kehittymistä. Lisäksi vertaissovittelun toimivuuteen vaikuttavat oppilaiden keskuudessa vallitsevat nuorisokulttuuriset tekijät, kuten ”hiljaisuuden koodi”. Tällä Kiilakoski tarkoittaa oppilaiden toimintaa ohjaavaa normia, jonka mukaan aikuisille ei kerrota toisten asioita tai kertojalle seuraa sanktioita. Osin juuri tästä syystä vain harvat oppilaiden välisistä konfliktitapauksista tulevat opettajien tietoon ja merkittävä osa ristiriidoista jää ohjaamatta sovitteluun. Juuri hiljaisuuden koodin vuoksi sovittelupyynnöjä ei tehdä oppilaiden toimesta. (Kiilakoski 2009, 34–38)

Sovittelulla saavutettavien hyötyjen kannalta olisi ensisijaisen tärkeää, että yhteisössä esiintyvät ristiriidat ja ongelmat tulisivat esiin ja osapuolet saataisiin ohjattua sovitteluun niiden käsittelemiseksi. Kiilakosken mukaan haasteena onkin saada vertaissovittelu osaksi lasten ja nuorten omaa kulttuuria, jolloin sitä ei enää koeta opettajien ja aikuisten omaisuudeksi. Tällöin myös oppilaiden hallussa oleva tieto voisi johtaa ristiriitojen ohjautumiseen soviteltaviksi. Tämän hän toteaa kuitenkin olevan hankalaa, joskaan tuskin mahdotonta. (Emt, 33.)

Vaikka tutkimustietoa vertaissovittelusta onkin jo useamman vuosikymmenen ajalta, herättää aiempi kirjallisuus useita kysymyksiä, joihin ei vielä ole vastauksia: Miksi ja miten vertaissovittelu lähes poikkeuksetta johtaa sopimukseen osapuolten välillä? Kuinka sovittelun peruseräaatteet osallisuudesta ja syyttämättä työskentelystä toteutuvat käytännössä? Miltä vertaissovittelu näyttää koululaisten perspektiivistä ja millaisia merkityksiä se saa heidän kokemusmaailmassaan? Millaista vertaissovitteluun liittyvää kulttuurista tietoa ja ymmärrystä, josta me aikuiset emme ole tietoisia, koululaiset jakavat keskenään?

Kuten on jo todettu, ovat aiemman vertaissovittelututkimuksen heikkoudet pääasiassa metodologisia. Tutkimukset ovat lähtökohdiltaan yksipuoleisia eivätkä ota huomioon todellisuuden ja merkitysten sosiaalisesti rakentunutta luonnetta. Kvantitatiivisten menetelmien ja usein varsin pitkälle

strukturoitujen kyselytutkimusten avulla on tuotettu merkittävää deskriptiivistä tietoa vertaissovitte-
lusta sekä sen kautta saavutetuista muutoksista koululaisten osaamisessa ja koulun ilmapiirissä. Ai-
emmat tutkimukset eivät kuitenkaan ole niinkään pyrkineet selittämään todellisuutta kuin kuvaile-
maan, millaista se on.

Tutkijan konstruoimin käsittein ja kategorioin kerätyt aineistot voivat kumota tai todentaa ainoas-
taan tutkijan mielikuvituksen varassa syntyneitä hypoteeseja. Vertaissovitte-
lun ja sillä saavutettujen
tulosten syvemmäksi ymmärtämiseksi ilmiötä tulee lähestyä myös laadullisin menetelmin, jolloin
aineistojen avulla on mahdollista saada uusia ideoita aiheesta ja keksiä tutkijan mielikuvituksen ta-
voittamattomia hypoteeseja. (Eskola 2010, 182.) Lisäksi kielen konstruktionistista luonnetta koros-
tavien menetelmien avulla voidaan tavoittaa merkityksiä, joita vertaissovitte-
lun varsinaiset toimijat
eli sovittelijaoppilaat ja sovittelun osapuolet aiheeseen liittävät. Siten voidaan selvittää, millaisia
merkityksiä vertaissovitte-
lun saa olettamatta, että totuus asiasta selviää sitä suoraan asianosaisilta
kysymällä (Eskola & Suoranta 1998, 138–145).

Huomionarvoista aiemmissä tutkimuksissa on myös se, että informanteina ovat toimineet useim-
miten sovittelukoulutuksen saaneet sovittelijaoppilaat sekä kouluhenkilökunnan edustajat. Vertais-
sovitte-
lussa osapuolina olleita oppilaita ja heidän ajatuksiaan menetelmästä on tutkittu varsin vähän,
puhumattakaan menetelmän piiriin kuuluvista oppilaista, joilla ei ole henkilökohtaista kosketusta
vertaissovitte-
lun lainkaan. Vertaissovitte-
lun on siis tähän asti kehitetty pitkälti sitä ohjaavien opet-
tajien ja sovittelijaoppilaiden antamien vastausten pohjalta. Heidän vastauksiinsa ja tapaansa puhua
aiheesta vaikuttavat epäilemättä koulutus ja virallinen tieto, jota he ovat vertaissovitte-
lun saaneet.

2.3 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tämä on laadullinen, hermeneuttinen tutkimus, jonka tavoitteena on syventää olemassa olevaa ym-
märrystä vertaissovitte-
lun ja tarjota yhä uusia välineitä menetelmän kehittämiseksi. Hermeneutti-
sen tutkimuksen tehtävänä on tulkita ja tuoda esiin inhimillisen toiminnan tiedostamattomia merki-
tyksiä. Tällaiset merkitykset jäävät ihmisiltä arkielämässä huomaamatta, mutta ne kuitenkin ohjaa-
vat heidän toimintaansa. Tarkoituksena on siis tehdä sosiaalista maailmaa ymmärrettäväksi sen
osallistujille. (Sulkunen 1997, 27; Tuomi & Sarajärvi 2002, 31–32.) Tällä tutkimuksella pyrin osal-

tani paikkaamaan aiemman vertaissovittelukirjallisuuden aukkoja ja tuomaan uutta näkökulmaa aiheesta käytävään keskusteluun.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen vertaissovittelua erityisesti sen varsinaisen kohderyhmän eli koululaisten perspektiivistä. Alakoululaisten kirjoittamia, kuvitteellisia kertomuksia analysoimalla tuon esiin kulttuurista tietovarantoa, johon koululaiset nojaavat kertoessaan vertaissovittelusta. Varsinainen tutkimusongelmani on: *Millaiseksi vertaissovittelu rakentuu alakoululaisten kertomana?* En pyri tutkimuksellani paljastamaan, mitä yksittäisissä, todellisissa vertaissovittelutilanteissa on tapahtunut tai tulevaisuudessa tulee tapahtumaan, vaan tarkasteluni liikkuu kuvitteellisten kertomusten tasolla. Oletan kuitenkin kertomusten ja niiden tapahtumien peilaavan kulttuurista idea- ja tietovarantoa, jonka tutkimuskouluni oppilaat keskenään jakavat. Näin ollen analyysini tavoitteleekin sellaista merkitysten ja itsestäänselvyyksien maailmaa, joka myös todellisuudessa ohjaa koululaisten toimintaa.

Vastausta tutkimusongelmaan etsin aineistosta seuraavien kysymysten avulla:

- Mitkä tekijät ja millaiset toimijat vaikuttavat vertaissovittelun kulkuun ja lopputulokseen alakoululaisten kertomuksissa?
- Millaiseksi alakoululaisten kertomuksissa rakentuu konfliktin osapuolten toimijuus ristiriita- ja vertaissovittelutilanteissa?
- Millaisiin lopputuloksiin vertaissovittelu alakoululaisten kertomuksissa johtaa?

3. Teoria ja metodi

Tämä tutkimus voidaan lukea osaksi semioottisen sosiaalipsykologian perinnettä. Metateoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessani toimii semioottisen sosiologian näkökulma. Tästä metateoriasta ovat peräisin oletukseni todellisuuden ymmärrettävyydestä ja sen tuottamisen sosiaalisuudesta. Semioottisen sosiologian näkökulma soveltuu hermeneuttiseen tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tulkita ja tehdä ymmärrettäväksi sosiaalisesti tuotettua todellisuutta ja siinä eläviä merkityksiä. (Sulkunen 1997.) Tutkimuksellani tavoittelen uudenlaista ymmärrystä vertaissovittelusta analysoimalla koululaisten kirjoittamissa kertomuksissa rakentuvia merkityksiä. Katson strukturalistisen semiotiikan oletuksiin nojaten (Veivo & Huttunen 1999, 25–27), että kertomukset rakentuvat tietyn narratiivisen kieliopin mukaisesti ja niiden kantamat merkitykset paljastuvat kertomuksen rakenteita analysoimalla (Silvo 1988, 45–47). Kertomusten analysointiin sovellan Greimasin aktanttimallia ja semioottista modaalisuuden käsitettä. Tässä luvussa hahmottelen omaa näkökulmaani semiotiikkaan ja esittelen analyysissä käyttämäni teoreettiset käsitteet.

3.1 Semioottisen sosiologian näkökulma ja merkitysten tutkiminen

Merkityksen ongelma sijaitsee nykyisin kiinnostuksen keskipisteessä. Meidän on tutkittava ihmisen toimintojen ja historian merkitystä, mielekkyyttä. Inhimillinen maailma näyttää määrittyvän olennaisilta osin merkityksen maailmaksi. Maailma on ”inhimillinen” vain siinä määrin kuin se merkitsee jotain. (Greimas 1979 [1966], 13.)

Sosiaalisen todellisuuden ilmiöt ovat aina ihmisille merkityksellisiä ja niitä voidaan ymmärtää vain niiden saamien merkitysten kautta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 32). Ymmärtääkseni vertaissovittelua koululaisten perspektiivistä tulee minun tarkastella merkityksiä, joita vertaissovittelulle heidän kertomuksissaan rakentuu. Tästä syystä olenkin valinnut tutkimukseni metateoreettiseksi viitekehykseksi semioottisen sosiologian näkökulman, joka tarjoaa teorian merkitysten rakentumisesta kertomuksissa sekä välineitä niiden analysoimiseksi.

Semioottisen sosiologian näkökulma on teoreettismetodologinen suuntaus, jossa korostuu kielen ja kielenkäytön merkityksiä rakentava luonne. Kielellä tarkoitetaan kaikkia kulttuurin piiriin kuuluvia symbolisen esittämisen muotoja puheesta ja kirjoituksesta kuvaan, tanssiin ja musiikkiin. Kieltä ei nähdä passiivisena todellisuuden heijastajana, vaan sillä on aktiivinen rooli todellisuuden rakentamisessa. Sen avulla asioille tuotetaan merkityksiä yhä uudelleen ja uudelleen. (Sulkunen 1997, 28.) Tulkinnat todellisuudesta ja sen merkityksistä perustuvat siis kielellisiin esityksiin, ihmisten symbolisesti välittämiin kokemuksiin ja kertomuksiin, eivät todellisuuteen itseensä. Yhteiskunnallisten ilmiöiden ja ihmisten kokemusten saamia merkityksiä ei tulisikaan pitää pysyvinä tai etukäteen tiedettyinä vaan tilanteisesti tuotettuina ja tulkittuina. (Emt, 16–17.)

Semioottisen sosiologian näkökulmaan viitaten sitoudun oletukseen, jonka mukaan todellisuus sekä on että ei ole kielellisesti rakentunut. En siis kiellä, etteikö sosiaalisesti rakentuneen todellisuuden ja vuorovaikutuksessa neuvoteltujen merkitysten tuolla puolen voisi olla todellisuutta sinänsä, mutta siitä ei voi käytössämme olevin menetelmin saada tietoa. Sosiaalinen todellisuus on tarkasteltavaksemme tullessaan aina peittynyt vuorovaikutuksessa sille annettujen merkitysten taakse. Pekka Sulkunen (1997, 28) sanoin ”vain kielessä voidaan tarkoittaa jollakin jotakin. Ollakseen tulkittavissa, sosiaalisen todellisuuden on pukeuduttava johonkin kielelliseen muotoon.” (Sulkunen 1997, 28.) Kuitenkin myös kielelliset esitykset ovat aina vain osa totuutta, eikä koko sosiaalinen todellisuus välttämättä rajoitu niihin. Näin ollen on todettava, että sosiaalisen todellisuuden ymmärrettävyydellä on rajansa. (Emt, 28, 48–49.) Tässä tutkimuksessa puhuessani merkityksistä tarkoitan sosiaalisesti tuotettuja merkityksiä, joiden yhteydestä mahdollisiin objektiivisen todellisuuden merkityksiin emme voi tietää. En myöskään oleta, että voisin tavoittaa tai tuoda esiin vertaissovitteluun liittyviä merkityksiä tyhjentävästi. Tulokseni kuvaavat sitä, millaiseksi vertaissovittelu tutkimieni alakoulu-
laisten kertomuksissa rakentuu.

Sosiaalista todellisuutta voidaan tehdä ymmärrettäväksi kielelliseen muotoon tuotettuja esityksiä tulkitsemalla (Sulkunen 1997, 34). Tulkitseminen on asioiden näkemistä uudella tavalla, ikään kuin ulkopuolisen näkökulmasta (emt, 19). Analysoitaessa alakoulu-
laisten kertomusten kaltaista tekstiainestoa, on tärkeää panna merkille, että analyysin kohteena olevat tekstit ovat jo itsessään sosiaalisen merkityksenannon tuotteita. Ne ovat todellisuuteen kohdistuneiden tulkintojen tuloksia, joten tutkijana tekemäni tulkinnat ovat tulkintojen, eivät objektiivisen todellisuuden, tulkintoja. (Emt, 27.) Harri Veivo ja Tomi Huttunen (1999, 19) muistuttavat, että semioottinen tutkimus on aina ref-

leksiivistä keskustelua yhteiskunnan kanssa. Sosiaalisesta todellisuudesta tehtävien tulkintojen ketju onkin päättymätön ja ulkopuolisuuden saavuttaminen tutkijana vaikeaa, jollei jopa mahdotonta.

Sulkusen (1997, 20–22, 27) mukaan tieteellisellä tulkinnalla on kuitenkin perusteltu paikkansa tulkintojen ketjussa. Sen tehtävänä on jäljittää näiden äärettömien tulkintojen jäsentyneisyyttä ja tuoda sosiaalisesta todellisuudesta esiin jotain sellaista, joka muuten jäisi huomaamatta. Näin tieteellinen tulkinta voi tehdä sosiaalista todellisuutta ymmärrettäväksi sen osallistujille. Vaikka tieteellinen tieto on yhtäläillä osa sosiaalista todellisuutta kuin arkitietokin, voidaan hyvin ajatella, että toiset tulkinnat ovat kiinnostavampia kuin toiset, vaikkei mikään niistä olekaan ainoa oikea. Kiinnostava tulkinta nojaa kuitenkin aina teoriaan, joka ylittää tulkittavan aineiston rajat. (Sulkunen 1997, 20–22, 27.)

Tässä tutkimuksessa kertomusaineistosta tekemäni tulkinnat nojaavat saussurelaisen strukturalistisen semiotiikan ajatuksiin. Saussuren ajatuksia on hyödynnetty laajasti erityisesti humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla, mutta ainakin suomalaisen sosiaalipsykologian piirissä semiotiikan tarjoamia mahdollisuuksia on käytetty vain harvoin. Semioottinen lähestymistapa on paikallaan sellaisessa sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa, jonka kohteena ovat vahvasti merkityksillä ja merkeillä pelaavat kulttuuriset tekstit. (Sarpavaara 2004, 29–30, Veivo & Huttunen 1999, 8.) Katson, että kulttuurin jäsenten tuottamat kirjalliset kertomukset ovat juuri tällaisia kulttuurintuotteita, minkä vuoksi pidän semioottisen lähestymistavan soveltamista omassa tutkimuksessani perusteltuna.

Strukturalistinen semiotiikka korostaa rakennetta. Sen mukaan merkkijärjestelmä, esimerkiksi kieli, tarjoaa rakenteen, joka antaa merkitsijälle ja merkitylle muodon. Strukturalistisessa semiotiikassa merkki nähdään kahden elementin yhteenliittymäksi: merkitsijään, jota voidaan kutsua myös ilmaisuksi, liittyy tietty käsitesisältö eli merkitty. (Veivo & Huttunen 1999, 26–27) Merkitsijän tasoa, kuvaa tai kirjoitusta, analysoimalla pystytään hahmottamaan merkityksen mahdollistava rakenne. Strukturalistisen semiotiikan tavoitteena onkin hahmottaa tällainen keskinäisten suhteiden rakenne, johon tekstin kokeminen merkitykselliseksi perustuu. Jonkin kokeminen merkitykselliseksi edellyttää siis rakennetta, joka antaa merkitykselle hahmon. (Emt, 70–71.)

Juuri teoria rakenteista, joiden varassa sosiaalinen todellisuus dokumentoituu teksteiksi, on Sulkusen mukaan olennaista tulkitsevalle sosiaalitutkimukselle (Sulkunen 1997, 35). Tulkitakseni Sulkus-

ta teoria tällaisista rakenteista tekee mahdolliseksi tavoittaa merkityksiä tekstin tai muun kielellisen esityksen tasolta. Tässä tutkimuksessa analysoin vertaissovittelusta kertovia kirjallisia tuotoksia, tavoittaakseni niissä rakentuvia merkityksiä. A. J. Greimasin kehittämä narratiivinen kielioppi tarjoaa teorian rakenteista, joiden varassa todellisuus dokumentoituu tulkittavissa oleviksi kertomuksiksi (Silvo 1988, 45–47). Esittelen seuraavissa luvuissa tarkemmin Greimasin ajattelua ja oman tutkimukseni kannalta tärkeitä käsitteitä.

3.2 Greimasin narratiivinen kielioppi ja aktanttimalli

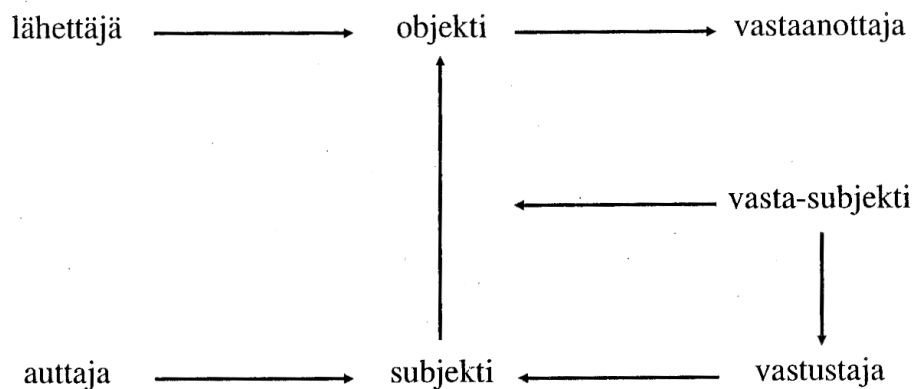
Joko kertomus on vain rönsyilevä kokoelma tapahtumia, missä tapauksessa siitä ei voida päätellä mitään muuta kuin kirjoittajansa nerous ja lahjakkuus, tai vaihtoehtoisesti sillä on kaikille kertomuksille yhteinen rakenne, jota on mahdollista analysoida huolimatta siitä, kuinka paljon kärsivällisyyttä sen muotoileminen vaatii. (Barthes 1977, 80.)¹

Strukturalistit katsovat, että on olemassa yleinen, kaikille kertomuksille yhteinen rakenne (Barthes 1977, 79–82). Tässä tutkimuksessa tarkastelen alakoululaisten vertaissovittelukertomuksia tällaisina tietyn rakenteen omaavina, semanttisina eli merkityksiä kantavina kokonaisuuksina. Tähän tarkoitukseen sovellan ranskalaisen semiotiikan oppi-isän Algirdas Julien Greimasin perustaman Pariisin koulukunnan strukturalistisen semiotiikan käsitteistöä. Greimaslaisessa ajattelussa oletetaan, että universaali narratiivinen kielioppi jäsentää tekstejä kerronnallisiksi kokonaisuuksiksi samaan tapaan kuin lingvistinen kielioppi jäsentää lauseenrakennetta. Kertomusten nähdään koostuvan rajatusta määrästä tekstin osien välisiä suhdekategorioita, jotka kantavat tiettyjä merkityksiä. (Greimas & Courtés 1982 [1979], 203–204; Silvo 1988, 45–47.) Greimasin semioottinen teoria on laaja ja kokonaisvaltainen selvitys kielen ja merkityksen suhteesta, mutta omassa tutkimuksessani lainaan vain osaa hänen narratiiviseen kielioppiinsa liittyvistä käsitteistä. Esittelen tässä Greimasin teoriaa siltä osin, kuin se on olennaista tämän tutkimuksen kannalta.

¹ Tutkijan oma suomennos.

3.2.1 Aktanttimalli kertomuksen rakenteen kuvaajana

Greimas halusi löytää universaalin, loogisen rakenteen, joka on kaikkien kertomusten taustalla. Hän esitteli 1960-luvulla narratiivisen kieliopin teorian, jonka mukaan merkitykset muodostuvat kertomuksen logiikan eli kieliopin mukaisesti. Kertomuksen yleiseen logiikkaan kuuluvat paitsi tietyt toimijakategoriat myös niiden väliset suhteet. Narratiivisen kieliopin peruskaava on aktanttimalli (kuvio 1). Kyseessä on kaavio, joka kuvaa kertomuksen yleisen rakenteen eri aktanttien ja niiden välisten suhteiden avulla (Korhonen & Oksanen 1997, 57).



Kuvio 1. Greimasin aktanttimalli (Korhonen & Oksanen 1997, 57).

Aktanteiksi Greimas kutsuu kertomuksessa esiintyvien toimijoiden eli aktoreiden edustamia yleisiä suhdekategorioita. Aktantin voidaan ajatella olevan asema, joka tietyllä tekstin osalla on suhteessa toiseen tekstin osaan. Kertomuksen yleisen logiikan mukaisesti aktantit muodostavat funktionsensa perusteella binaarisia vastinpareja, joiden tavoitteet ja toiminta ovat toisilleen vastakkaisia. Eri aktanttiasemiin sijoittuvien aktoreiden väliset jännitteiset suhteet puolestaan edustavat tiettyjä semanttisia sisältöjä eli merkityksiä kertomuksessa. Erilaisiin aktantiaalisiin asemiin voi tekstin tasolla asettua henkilöiden ohella eläimiä, elottomia kohteita, abstraktioita tai kollektiivisiä toimijoita, jos nämä toteuttavat kertomuksessa tiettyä funktiota. (Greimas 1979 [1966], 198–201; Greimas & Courtés 1982 [1979], 5; Korhonen & Oksanen 1997, 55–61; Silvo 1988, 47.)

Greimasin mallissa kertomuksen aktanttirakenne koostuu lähtettäjästä, vastaanottajasta, subjektista, objektista, auttajasta, vastustajasta ja vastasubjektista. Kertomuksen logiikka ja merkitykset perus-

tuvat näiden muodostamien vastinparien välisille suhteille. Usein aktanttien väliset suhteet ovat jännitteisiä, sillä aktanttien pyrkimykset ovat ristiriidassa keskenään. Mallin ytimen muodostaa subjektin, yleensä tarinan päähenkilön tai sankarin, ja hänen tavoittelemansa päämäärän eli objektin suhde. Muut aktantit ryhmittyvät tämän suhteen ympärille. Lähettäjä on taho, joka motivoi ja valmistelee subjektin tavoittelemaan objektia. Auttaja tukee subjektin pyrkimyksiä vastasubjektin ja vastustajien yrittäessä estää tavoitteen saavuttamista. Vastaanottaja arvioi lopuksi toiminnan onnistumisen joko palkitsemalla tai rankaisemalla osallisia. Kertomuksessa esiintyvät toimijat ja heidän tekonsa saavat merkityksensä, kun ne nähdään tietyn aktantiaalisen roolin toteuttajina ja suhteessa toisiin aktantteihin. Kertomuksen merkitys kietoutuu kaikkiin niihin ratkaisuihin, joilla sen rakenne alusta loppuun koostetaan. (Korhonen & Oksanen 1997, 57–58.)

Alakoululaisten vertaissovittelukertomuksissa rakentuvia merkityksiä on siis mahdollista paljastaa purkamalla kertomuksia aktanttimallin avulla. Tunnistamalla kertomuksissa esiintyvien toimijoiden edustamat aktantiaaliset roolit ja hahmottamalla niiden välisiä suhteita, voidaan tavoittaa, millaisia merkityksiä kertomusten eri tekijöillä ja toimijoilla on vertaissovittelussa tapahtuvan toiminnan kannalta. Hyödynnän tutkimuksessani aktanttimallia etsiessäni alakoululaisten kertomuksista tekijöitä ja toimijoita, jotka vaikuttavat vertaissovittelun kulkuun ja lopputulokseen.

Kertomuksessa esiintyvien aktoreiden aktantiaaliset asemat eivät ole staattisia, vaan ne muovautuvat koko kertomuksen ajan. Usein hahmot siirtyvät kertomuksen edetessä aktantiaalisesta asemasta toiseen. (Emt, 58.) Myös samalla aktorilla voi olla useita aktanttirooleja tai samaan aktanttirooliin voi asettua useampia aktoreita (Silvo 1988, 45–47). Sulkunen ja Törrönen (1997, 77) korostavatkin, ettei aktanttikaaviota tule ottaa liian kirjaimellisesti. Tässä tutkimuksessa käytän sitä ja sen tarjoamia teoreettisia käsitteitä joustavina resursseina kertomusanalyysin pohjalla.

3.2.2 Modaalisuus toimijuuden analysoinnin apuvälineenä

Aktanttimalliin liittyy olennaisesti semioottinen modaalisuuden käsite. Modaalisuudella tarkoitetaan yleisesti ottaen jonkin asiantilan todenmukaisuutta ja toteutumismahdollisuuksia koskevia arvioita, joita puhuja tai kirjoittaja erilaisia kielellisiä resursseja hyödyntäen esittää (Mykkänen 2010, 44). Tässä yhteydessä tarkoitan modaalisuudella pragmaattisen eli toiminnallisen modaalisuuden lajeja,

jotka ilmenevät tekstin tasolla tekemisen ja olemisen ilmaisuissa. Tarkemmin ottaen pragmaattinen modaalisuus ilmenee teksteissä kykenemisenä, osaamisena, haluamisena tai täytymisenä (Veijola 1997, 131). Modaalisten arviointien varassa kertomuksessa kuvattu maailma rakentuu tietynlaiseksi (Sulkunen 1997, 41).

Kertomuksissa tapahtuvaa toimintaa voidaan ymmärtää tarkastelemalla sitä mahdollistavia ja motivoivia eli modalisoivia tekijöitä. Eri modaliteetit tuottavat subjektille ja objektille erilaisia ominaisuuksia ja valmiuksia suhteessa toisiinsa ja kertomuksen luomaan maailmaan. Toiminta saa merkityksensä siitä, että subjektilla on joko sisäinen tai ulkoinen velvollisuus täyttää saamansa tehtävä. Subjektin toimintaa selittääkin usein joko toiminnan päämäärään eli objektiin kohdistuva halu, itse tekemiseen kohdistuva tahto tai subjektille langennut velvoite täyttää hänelle annettu tehtävä. (Korhonen & Oksanen 1997, 63–64; Sulkunen 1997, 41–42).

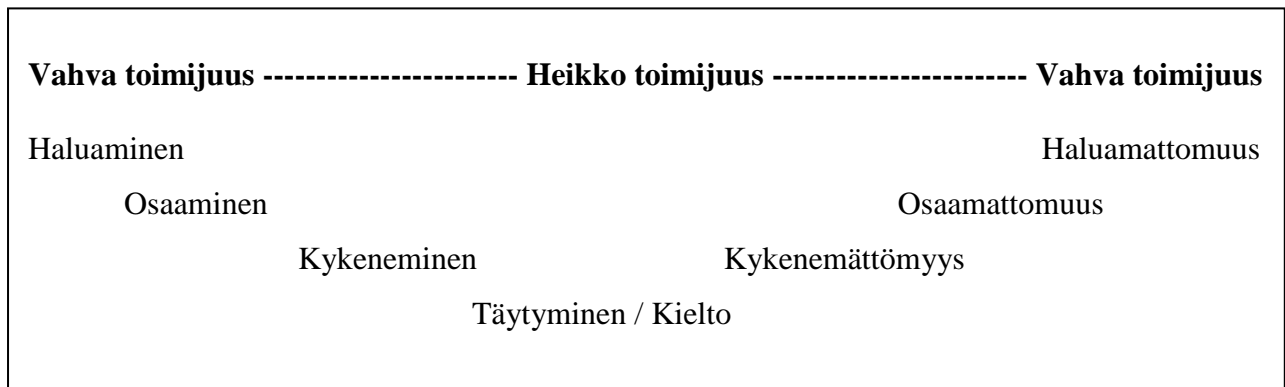
Modaalisuuden käsite mahdollistaa kertomuksissa rakentuvan subjektiuden eli toimijuuden ja sen kehittymisen tarkastelun. Aktoreiden toiminnan modaalinen motivointi voidaan ymmärtää heidän subjektiutensa ainesosaksi (Sulkunen & Törrönen 1997, 77). Parhaassa tapauksessa lähettäjä-aktantti lähettäessään jonkun matkaan kohti objektia varustaa tämän halulla, kyvyllä ja kompetenssilla täyttää tehtävä. Kun toiminnan motiivi on lähtöisin subjektista itsestään, puhutaan endotaktisista modaalisuuden lajeista. Esimerkiksi osaaminen, haluaminen ja tahtominen ovat tällaisia subjektiin itseensä viittaavia ominaisuuksia. Usein kuitenkin subjektin suhdetta objektiin leimaa velvoite. Jonkun on korjattava kertomuksen maailmassa vallitseva epäkohta ja subjektin on ensiksi hankittava tarvittavat kyvyt tehtävän täyttämiseksi. Kun toiminta modalisoituu kykenemiseksi tai velvoitteeksi, on kyse eksotaktisista modaalisuuden lajeista. Tällöin toiminnan motiivi ja mahdollisuus ovat jonkun subjektin ulkopuolisen tekijän (lähettäjän tai auttajan) aikaansaamia voimavaroja. (Korhonen & Oksanen 1997, 64; Sulkunen & Törrönen 1997, 83.)

Modaalisia ominaisuuksia ja niiden muutoksia tarkastelemalla voidaan tunnistaa aktanteissa tapahtuva kehitys. Modaalisuudet voivat muuttua aktorien välisessä vuorovaikutuksessa ja subjekti saavuttaa uusia kykyjä ja osaamista eli kehittyä toimijana tapahtumien edetessä. (Veivo & Huttunen 1999, 75.) Usein subjekti erilaisten vastoinkäymisten karaisemana kasvaa toimijana ja saavuttaa hänelle annettuun tehtävään vaadittavat ominaisuudet (Korhonen & Oksanen 1997, 65). Kertomuksen tapahtumat voivat näin saada merkityksensä myös siitä, että joku odottamatta osaakin tehdä jo-

takin (Sulkunen 1997, 41). Esimerkiksi kuvitteellinen kertomus siitä, kuinka kaksi toistuvasti kinas-televaa koululaista eräänä päivänä saavat erimielisyytensä sovittua, eivätkä enää riitele, tulee ymmärrettäväksi, kun kertomuksessa kuvataan vertaissovittelu, jossa sovittelijat opettavat ja auttavat oppilaita tavoittelemaan molempia osapuolia tyydyttävää ratkaisua ristiriitaansa.

Soile Veijola (1997, 141–142) on esittänyt, että erilaiset modaalisuuden ilmaukset tuottavat erias- teista toimijuutta kertomuksen aktoreille. Kun toiminnan motivaatio ja perustelu määrittyvät ekso- taktisten modaalisuuden lajien varaan, rakentuu tämän rooli aktiivisena toimijana heikoksi. Tällöin täytyminen ja kykeneminen sanelevat toiminnalle ehtoja riippumatta toimijan omasta aktiivisuudes- ta. Sen sijaan silloin, kun toiminnan motivaatio ilmenee endotaktisen modaalisuuden lajeina, raken- tuu subjektin asema itsenäisenä, aktiivisena toimijana vahvemmaksi. Tällöin toiminnan ehdot ovat lähtöisin toimijasta itsestään. Veijola (emt, 141–142) esittää, että pragmaattiset modaliteetit voidaan asettaa hierarkkiseen järjestykseen sen mukaan, kuinka vahvaa toimijuutta ne tuottavat. Vahvinta toimijuutta tuottaa tällöin haluaminen, joka perustuu selkeimmin toimijan sisäiseen motivaatioon. Heikointa toimijuutta puolestaan tuottaa täytyminen, jolloin toiminnan perusteena on toimijan itsen- sä ulkopuolelta määrittyvä pakko tai velvoite. Osaaminen tuottaa toiseksi vahvinta toimijuutta pai- nottaen subjektin omaa roolia ja kompetenssia, kun taas tätä heikompaa toimijuutta tuottava kyke- neminen korostaa ulkoisia, toiminnan mahdollistavia tekijöitä. (Veijola 1997, 141–142.)

Veijolan ajatuksia mukailien eriasteista toimijuutta tuottavien modaliteettien hierarkkinen järjestys voidaan esittää kuvion 2 tapaan. Kuviossa toimijuuden vahvuus kasvaa kohti oikeaa ja vasenta ääri- laitaa. Näin ollen korkeammalla ja lähempänä jompaakumpaa äärilaitaa olevat modaliteetit tuottavat vahvempaa toimijuutta kuin niitä alempana ja keskemällä olevat.



Kuvio 2. Pragmaattisten modaliteettien hierarkkinen järjestys suhteessa niiden tuottaman toimijuuden vahvuuteen.

Veijola (1997, 142) on tarkastellut pragmaattisten modaliteettien avulla, kuinka vahvaa subjektiutta nais- ja miessählynpelaajat tuottavat haastattelupuheenvuoroissaan. Omassa tutkimuksessani tarkastelen vastaavalla tavalla alakoululaisten vertaissovittelukertomuksissa ja ristiriitatilanteiden kuvauksissa rakentuvaa toimijuutta. Kertomusten toimijoiden välisiä motivoituja suhteita ja kerrotun toiminnan modaalaisia määrityksiä analysoimalla voin päästä käsiksi siihen, kuinka vahvaksi sovittelun osapuolten toimijuus rakentuu ristiriita- ja vertaissovittelukertomuksissa ja millaisia muutoksia siinä mahdollisesti tapahtuu vertaissovittelun aikana. Vastaavasti voin myös tarkastella, missä määrin vapaaehtoisuuteen perustuvaan vertaissovitteluun osallistuminen ja sovittelussa tapahtuva toiminta näyttäisivät kertomuksissa olevan lähtöisin osapuolista itsestään ja jos jokin, niin mikä muu vaikuttaa toiminnan suuntiin ja mahdollisuuksiin.

4. Aineisto ja analyysi

Lähdin tavoittelemaan alakoululaisten kulttuurisesti jakamaa ymmärrystä vertaissovittelusta antamalla heille mahdollisuuden kertoa aiheesta itse. Päästäkseni mahdollisimman lähelle alakoululaisten kulttuurista tietovarantoa ja heidän jakamaansa merkitysmaailmaa pyrin valitsemaan aineistonkeruumenetelmän, jossa koululaisten kulttuurinen ääni ja heidän käyttämänsä kieli sekä kategoriat pääsisivät esiin.

Suunnittelin alun perin kaksivaiheisen aineistonkeruun, jossa ensin keräisin eläytymismenetelmällä koululaisilta kirjoitelmia kuvitteellisista vertaissovittelutilanteista ja sen jälkeen etenisin ryhmähaastatteluihin. Pian kirjoitelma-aineiston kerättyäni totesin kuitenkin, että se on riittävä aineisto pro gradun -laajuiseen tutkielmaan ja mahdollistaa vastaamisen tutkimusongelmaan. Niinpä jätin ryhmähaastattelut toteuttamatta. Tässä luvussa esittelen yksityiskohtaisesti aineistonkeruussa hyödyntämäni menetelmän ja kuvaan aineistonkeruuprosessia tutkimuskoulussa. Lisäksi kuvailen aineistoa ja sen analyysiprosessia sekä pohdin tutkimuseettisiä kysymyksiä.

4.1 Alakoululaisten kertomukset tutkimusaineistona

Tutkimukseni empiirinen aineisto koostuu alakoulun oppilaiden kirjoitelmista, jotka käsittelevät kuvitteellisia ristiriita- ja vertaissovittelutilanteita. Kutsun näitä kirjoitelmia tai niiden osia kertomuksiksi. Kertomuksella tarkoitan merkkien muodossa esitettyä juonellista kokonaisuutta, jonka rakenne on aktanttimallin avulla jäsennettävissä. Semiotiikan näkökulmasta kertomuksessa olennaisia ovat toiminnan ja muutoksen kuvaukset. Ne muodostavat narratiivisten rakenteiden perustan ja tekevät mahdolliseksi tekstin kokemisen merkitykselliseksi. (Sulkunen & Törrönen 1997, 38–39.) Kuvaan seuraavissa alaluvuissa prosessin, jossa alakoululaiset tuottivat tutkimuksessa käyttämäni kertomusaineiston.

4.1.1 Eläytymismenetelmä

Hyödynsin tutkimusaineiston keruussa eläytymismenetelmää. Siinä tutkittavat eläytyvät pyydettyyn tilanteeseen ja tuottavat pieniä kertomuksia heille annettujen ohjeiden mukaisesti. Eläytymismenetelmäkertomuksia voidaan tuottaa joko roolileikin avulla tai kirjoittamalla. Kirjoittamista tai roolileikkiä ohjaa tutkijan antama lyhyehkö orientaatio, jota kutsutaan kehyskertomukseksi. (Eskola 1998, 10–14; Suoranta 2008, 99–101.) Tässä yhteydessä keskityn esittelemään eläytymismenetelmän muotoa, jossa eläytyminen tapahtuu kirjallisesti. Tällä menetelmällä olen myös kerännyt oman tutkimukseni kirjoitelma-aineiston.

Eläytymismenetelmää kehitettäessä oli tavoitteena löytää uusi tiedonkeruumenetelmä, jossa säilytettäisiin kokeellisen tutkimuksen peruslogiikka ilman, että tutkittavia tarvitsee manipuloida tai petkuttaa. Eläytymismenetelmässä koeasetelman idea on pyritty saavuttamaan kehyskertomuksia varioimalla. Varioinnilla tarkoitetaan sitä, että eläytymiskertomusten keruussa käytetään vähintään kahden eri versiota kehyskertomuksesta. Tällöin yhtä tekijää muuttamalla voidaan selvittää, miten kyseinen tekijä vaikuttaa saatuihin vastauksiin. (Eskola 1998, 10–14; Suoranta 2008, 96, 99.) Eläytymismenetelmän yleistyttyä ihmistieteellisen tutkimuksen menetelmänä, ovat sen kehitykselle asetetut idealistiset odotukset vastata kokeellisen paradigman jättämiin aukkoihin jääneet kuitenkin takalalle, ja menetelmästä on tullut yksi laadullisen aineiston keruumenetelmistä muiden joukossa (Eskola 1998, 68).

Eläytymismenetelmällä voidaan kerätä tiettyyn episodiin liittyviä kulttuurisia merkityksiä. Menetelmää käytetään esimerkiksi silloin, kun kiinnostus suuntautuu sosiaalisiin sääntöihin ja kulttuuriin rakenteisiin, jotka ohjaavat tietyn tilanteen kulkua. Kirjoitusten ei oleteta olevan suorita tai kaikenkattavia kuvauksia todellisuudesta, vaan mahdollisia kertomuksia, jotka kumpuavat vastaajien arkikokemuksista ja mielikuvituksesta. Kertomukset kuvastavat, mitä tutkittavat tietävät annetusta asiasta. Eläytymismenetelmän kautta voidaan päästä käsiksi siihen, mitä eri asiat tiettyssä tilanteessa merkitsevät ja mitä jossakin tilanteessa voisi tapahtua. (Eskola 1998, 10–14; Suoranta 2008, 106.) Tavoitteena ei ole tutkia todellisuutta sinällään tai ihmisten kognitiivista maailmaa, vaan Jari Eskolan (1998, 46–47) sanoin ”kohde on niissä tarinoissa ja merkityksissä, jotka tuottavat sosiaalisten tilanteiden hahmottamisen tapoja”.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat vertaissovitteluun liittyvät kulttuuriset merkitykset. Eläytymismenetelmäaineiston kautta teen näkyväksi koululaisten jakamaa kulttuurista merkity maailmaa, joka omalta osaltaan vaikuttaa siihen, miten vertaissovittelu toimii ja mitä sovittelussa tapahtuu. Juuri koululaisilta on mahdollista saada uusia ideoita vertaissovittelusta, joka on osa heidän arkielämäänsä ja kokemusmaailmaansa. Kokemukseen ja kulttuuriseen tietovarantoon perustuvien merkitysten ja ideoiden oletan esiintyvän koululaisten kertomuksissa. Eläytymistehtävän avulla olen virittänyt tutkittavien mielikuvitusta tuottamaan esiin tätä ideavarastoa. (Eskola 1998, 13.)

Otan eläytymismenetelmän analogisuuteen kokeellisen tutkimuksen kanssa varovaisen kriittisen kannan. Kehykertomukseni antavat hyvin yleisen ja väljän kehyksen kuvattaville tapahtumille, eikä niissä määritelty tilanteellinen konteksti siis ole kontrolloitu lainkaan yhtä pitkälle kuin se kokeellisessa tutkimustilanteessa voisi olla. Kirjoittajien mielessä saattavatkin määrittelemäni seikan lisäksi varioida myös monet muut tilanteeseen vaikuttavat tekijät, jotka eivät välttämättä tule mainituiksi kehyskertomuksissa tai edes lopullisissa vastauksissa. Ennen kaikkea eläytymismenetelmä eroaa kokeellisesta tutkimuksesta siten, että siinä ei ole laboratoriokokeen tavoin tarkoitus rajoittaa tutkittavien toimintaa eliminoimalla heille luonnollisia ja arkipäiväisiä toimintoja. Päinvastoin tavoitteena on tuoda esiin juuri niitä toimintamuotoja, joita ihmiset arkielämässäänkin käyttävät, kuten harkintaa, eri vaihtoehtojen ja ratkaisujen punnitsemista sekä suunnitelmien optimointia. (Eskola 1991, 8; Suoranta 2008, 99–101.)

Eläytymismenetelmä lähestyy tutkittavia aktiivisina, ajattelevina toimijoina (Eskola 1991, 8–9). Juha Suorannan (2008, 106) mukaan eläytymismenetelmän erityisyys on juuri siinä, että tiettyyn tilanteeseen, tapahtumaan tai episodiin osalliset henkilöt pääsevät osallistumaan tutkimuksen tekoon omalla äänellään. Nähdäkseni kyse on kuitenkin ennen kaikkea tutkittavien kautta esiin pääsevistä sosiaalisista tai kulttuurisista äänistä, sillä kertomuksissa kuuluvat kenties subjektiivisia kokemuksia voimakkaammin sosiaalisesti jaetut kertomisen ja ymmärtämisen tavat (Hyvärinen 2006, 1–2). Joka tapauksessa eläytymismenetelmäkirjoituksissa tutkittavat rakentavat kuvaa tutkittavasta ilmiöstä oman kulttuurisen ymmärryksensä pohjalta sen sijaan, että aiheesta puhuttaisiin tutkijan valitsemilla kategorioilla.

Eläytymismenetelmään kätevydestään ja monikäyttöisyydestään huolimatta liittyy kuitenkin tiettyjä haasteita. Usein kysytään, voidaanko eläytymismenetelmällä tavoittaa muutakin kuin stereotyyppioita ja tyypillisiä kertomuksia tutkittavasta ilmiöstä. Eskolan (1998, 79) mukaan ihmistieteelliset tutkimusmenetelmät ylipäänsä tuottavat pääsääntöisesti arkisia ja tyypillisiä repertuaareja ja stereotyyppisiä vastauksia. Arkisten kertomusten tarkoituksena on nimenomaan kertoa, millaisia arkikäsitteitä tutkittavasta aiheesta on olemassa. Oletuksena on, että näiden stereotyyppistenkin käsitysten pohjalta – olipa niiden yhteys todellisuuteen mikä tahansa – ihmiset toimivat ja tekevät valintoja elämässään. Näin ollen arkiset ja stereotyyppiset tarinat voidaan nähdä juuri toivotunlaisena aineistona. Toisaalta Eskola toteaa myös, että tyypillisten vastausten joukossa on yleensä poikkeuksiakin (Eskola 1998, 79, 330).

Tässä tutkimuksessa tutkittavat tuottavat vertaissovittelu- ja ristiriitatilanteiden maailmat, joiden toiminnan ja logiikan analysoiminen on minun tehtäväni tutkijana. Eläytymismenetelmäkirjoituksista voin löytää ideoita ja näkökulmia, jotka ovat oman mielikuvitukseni tavoittamattomissa (Eskola 1998, 12–13). En siis pyri todentamaan ennalta epäilemiäni asioita itse rakentamillani kysymyksillä, vaan annan tutkittaville mahdollisuuden konstruoida kielen ja käsitteet, joilla vertaissovittelua kuvataan. Yhtäältä itseäni kiinnostavat stereotyyppiset ymmärrystavat ja arkiset teoriat, joita alakoululaiset vertaissovittelusta esittävät. Toisaalta oman tutkimusasetelmani taustalla on oletus siitä, että koululaisten jakama ymmärrys vertaissovittelusta saattaa poiketa toimintaa ohjaavien ja kehittävien aikuisten ymmärryksestä. Tarkoitukseni on tavoittaa pääsääntöisesti sellaisia kertomuksia, jotka ovat syntyneet oppilaiden omiin kokemuksiin, mielikuviin ja heidän jakamiinsa kulttuurisiin merkityksiin nojaten. Eskolan (emt, 79) mukaan eläytymismenetelmän käytössä ei olekaan niin olennaista keskittyä siihen, noudattavatko kirjoitukset stereotyyppioita, vaan keskiössä pitäisi olla se, mitä muuta niistä on löydettävissä.

Muut haasteet eläytymismenetelmän käytössä liittyvät käsitteellisiin valintoihin. Eräs tällainen valinta koskee tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden nimeämistä. Tulisiko eläytymismenetelmäkirjoituksia kirjoittaneita koululaisia kutsua koehenkilöiksi, tutkittaviksi vai vastaajiksi? Tässä yhteydessä koen sekä tutkittavan että vastaajan käyttökelpoisiksi termeiksi (vrt. emt, 69). Molempiin käsitteisiin liittyy toki omat ongelmansa, sillä tutkittava saattaa kuulostaa siltä, kuin olisin kiinnostunut tutkimaan oppilaita itseään, enkä niinkään heidän kirjoittamiaan kertomuksia. Vastaaja puolestaan antaa ymmärtää, että olen esittänyt kysymyksen tai kysymyksiä, joihin tutkimukseen osallistu-

neet ovat vastanneet. Parempien termien puuttuessa käytän kuitenkin tässä tutkimuksessa edellä mainittuja käsitteitä rinnakkain synonyymeinä tarkoittaessani koululaisia, joiden eläytymismenettelmäkirjoituksista aineistoni koostuu. Tavoittelen koko tutkimusprosessin ajan mahdollisimman kunnioittavaa ja tasa-arvoista suhdetta tutkittaviini ja pyrin metodologisilla valinnoillani heidän aktiivisen toimijuutensa tunnustamiseen ja objektivoinnin välttämiseen. Tämä on tutkimusasetelmasani käsitevalintoja tärkeämpää.

4.1.2 Kehyskertomukset

Hyvä kehyskertomus on olennainen osa eläytymismenettelmää. Toimivan kehyskertomuksen on havaittu olevan suhteellisen lyhyt, jolloin vastaajalle ei tarjota liian monenlaisia virikkeitä, joihin tarttua. Kehyskertomus voi olla esimerkiksi kuvaus jostakin tilanteesta tai sen lopputuloksesta. Tutkittavia pyydetään kertomaan, mitä kehyskertomuksessa kuvattua tilannetta ennen on voinut tai täytyntä tapahtua tai miten tilanne voisi jatkua. (Eskola 1998, 10–14, 44–45; Suoranta 2008, 99–101.) Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt aineiston tuottamiseen kahta kehyskertomusta, joissa on varioitu sitä, mitä vertaissovittelusta seuraa. Kehyskertomukseni kuuluvat seuraavasti:

1. kehyskertomus: Onnistunut vertaissovittelu

Kuvittele mielessäsi kaksi oppilasta. Heille syntyy koulussa riitaa ja heidät ohjataan vertaissovitteluun. Sovittelussa erimielisyyksiä käsitellään. Jatkossa nämä oppilaat eivät enää riitele keskenään. Keksi ja kirjoita kertomus siitä, mitä vertaissovittelussa tapahtui, jotta lopputulos oli tämä.

2. kehyskertomus: Epäonnistunut vertaissovittelu

Kuvittele mielessäsi kaksi oppilasta. Heille syntyy koulussa riitaa ja heidät ohjataan vertaissovitteluun. Sovittelussa erimielisyyksiä käsitellään, mutta seuraavalla viikolla samat oppilaat riitelevät jälleen. Keksi ja kirjoita kertomus siitä, mitä vertaissovittelussa tapahtui, jotta lopputulos oli tämä.

Päätin varioida kehyskertomuksia sovinnon kestävyys suhteen selvittääkseni, mitä erilaisiin seurauksiin johtavissa vertaissovittelutilanteissa tapahtuu ja miten ne eroavat toisistaan. Ensimmäisessä

kehyskertomuksessa riidan käsittely vertaissovittelussa johtaa kestäväseen sovintoon osapuolten välillä, eikä konflikti enää toistu. Toisessa versiossa puolestaan pysyvää sovintoa osapuolten välille ei saavuteta, vaan riita toistuu vertaissovittelusta huolimatta. Tarkoitukseni oli kerätä tutkittavilta kertomuksia sekä lopputuloksen suhteen onnistuneista että epäonnistuneista vertaissovitteluista. Toki sovinnon kestävyys on vain yksi vertaissovittelun toimivuuden mittari, eikä siinä mielessä kerro kaikkea menetelmän hyödyllisyydestä tai onnistumisesta, mutta pitävien sopimusten määrä on yksi yleisimmistä kriteereistä, joilla vertaissovittelun toimivuutta on mitattu ja perusteltu aiemmissa tutkimuksissa.

Kehyskertomuksia laatiessani kiinnitin erityistä huomiota sanavalintoihin, jotka voivat osaltaan vaikuttaa saamiini vastauksiin. Pyysin vastaajia kuvittelemaan mielessään kaksi määrittelemätöntä oppilasta ja kertomaan heistä. Eskola (1998, 45) on todennut, että mitään systemaattista eroa ei näyttäisi olevan sen suhteen, pyydetäänkö vastaajia eläytymään omakohtaiseen tilanteeseen vai jonkun toisen elämään. Tässä tapauksessa katsoin kuitenkin, että eläytyminen omakohtaiseen tilanteeseen olisi ollut ongelmallisempaa kuin kuvitteellisten toisten elämästä kertominen. Ensinnäkään kaikilla tutkittavista ei ollut omakohtaista kokemusta vertaissovittelusta. Toiseksi vertaissovittelu perustuu aina luottamukseen ja vaitiololupauksiin, joten sikäli eläytyminen omakohtaisiin kokemuksiin olisi myös ollut ongelmallista ja voinut vaikuttaa ei-toivotulla tavalla aineistoon. Eettisistä syistä en myöskään halunnut aiheuttaa vastaajille tilannetta, jossa he joutuisivat kuvittelemaan itsensä konfliktin osapuoliksi ja mahdollisesti jonkun koulutovereistaan ristiriidan vastapuoleksi.

Testasin käyttämäni kehyskertomukset ennen aineiston keruuta kahdella alakouluikäisellä sukulaislapsella ja pyysin heitä kirjoittamaan vastaukset eri kehyskertomuksiin. Vertaissovittelu ei menetelmänä ollut tuttu testihenkilöilleni entuudestaan, mutta selitin lyhyesti etukäteen, mistä vertaissovittelussa on kyse. Testin tarkoituksena ei ollut niinkään kartoittaa, millaisia vastauksia voin saada, vaan ennemminkin selvittää, ovatko kehyskertomukseni alakouluikäisille lapsille ymmärrettäviä ja viilata sen pohjalta tarvittaessa sanamuotoja. Testauksen perusteella kävi ilmi, että testihenkilöt olivat ymmärtäneet kehyskertomukset riittävällä tavalla, eikä valitsemisani sanamuodoissa testauksen perusteella ollut liikaa tulkinnanvaraisuutta.

4.1.3 Vertaissovittelu tutkimuskoulussa

Keräsin tutkimusaineistoni yhdessä yhtenäisessä peruskoulussa, joka sijaitsee pääkaupunkiseudulla esikaupunkialueella. Koulu sopi hyvin tutkimukseni tarkoituksiin, sillä siellä vertaissovittelu oli ollut ahkerassa käytössä jo useampia vuosia ja monilla oppilailta oli omakohtaista kokemusta vertaissovittelusta. Menetelmä oli oppilaiden keskuudessa siinä määrin tunnettu, että saatoinkin olettaa kaikilla oppilailta olevan jonkinlaisen mielikuvan aiheesta. Ennen aineistonkeruuta haastattelin yhtä tutkimuskoulun vertaissovitteluohjaajista saadakseni taustatietoja menetelmän käytöstä kyseisessä koulussa. Tämä luku on kirjoitettu tuossa haastattelussa saamieni tietojen sekä osin tutkimuskoulun kotisivujen pohjalta.

Tutkimuskoulussa opiskeli tutkimushetkellä reilut 500 oppilasta. Oppilasmäärä jakautui melko tasaisesti ylä- ja alakoulun kesken. Aineistonkeruun aikaan vertaissovittelumenetelmä oli ollut koulun käytössä yli kolme vuotta, ja sillä oli vakiintunut asema koulun arjessa. Vertaissovittelussa käsiteltiin vuosittain lukuisia oppilaiden välisiä konflikteja keskimäärin yhden sovittelun päivätahdilla. Vertaissovitteluun ohjattiin erityisesti spontaaneja, hetkessä syntyneitä riitoja ja konfliktitilanteita. Näistä erotuksena kiusaaminen katsottiin pitkäkestoiseksi ja jossain määrin suunnitelmalliseksi toiminnaksi, johon puututtiin ensisijaisesti opettajien toimesta.

Tutkimuskoulussa toimi aineistonkeruun aikaan toistakymmentä 6.–9.-luokkalaista sovittelijaoppilasta. Opettajat osallistui Verso-toimintaan vain ohjaajina ja varsinaisissa sovittelutilanteissa oppilaat toimivat keskenään ilman aikuisten läsnäoloa. Ohjaajien roolina oli ottaa vertaissovitteluun tulevat oppilaat vastaan sovittuna aikana ja lähettää heidät sovittelijaoppilaiden kanssa sovittelutilaan. Sovittelun päätyttyä osapuolet ja sovittelijoina olleet oppilaat palasivat Verso-ohjaajan luokse ja raportoivat, saatiinko ristiriita ratkaistua ja mitä sopimuksen seurannasta oli sovittu. Mikäli konfliktia ei ollut saatu ratkaistua vertaissovittelussa yhden välitunnin aikana, siirtyi se opettajan käsiteltäväksi. Toisinaan sovittelua saatettiin myös jatkaa toisella kertaa, jos välitunti oli liian lyhyt aika sovittelun loppuunsaattamiseksi.

Vertaissovitteluun oli varattu tutkimuskoulussa päivittäin tietty aamupäivän välitunti. Konfliktit oli tarkoitus ohjata sovitteluun mahdollisimman pian niiden havaitsemisen jälkeen. Käytännössä ver-

taissovittelu tapahtui yleensä muutaman päivän sisällä konfliktin havaitsemisesta, useimmiten kuitenkin aikaisintaan seuraavana päivänä.

Haastattelemiini vertaissovitteluohjaajan mukaan sovittelussa kävivät eniten 3.–7. luokkien oppilaat. Sovittelut johtivat lähes poikkeuksetta kirjalliseen sopimukseen osapuolten välillä. Sopimuksen kirjoittaminen on osa sovittelun kaavaa, jota sovittelijat oli opetettu noudattamaan. Ohjaajan mukaan jonkinlaisen sopimuksen kirjoittaminen oli pikemminkin velvollisuus kuin mahdollisuus muiden joukossa. Sopimusten pitävyyttä seurattiin yleensä viikon seurantajakson ajan. Sovittelussa löydettyjen ratkaisujen pitävyydestä pidemmällä aikavälillä ei kyseisessä koulussa ollut tietoa.

Vertaissovittelulle oli tutkimani koulun käytännöissä määritelty keskeinen asema. Se oli kirjattu osaksi koulun nimeämää rangaistuspolkua, joka muodostui tavoista, joilla oppilaiden riitoihin ja esimerkiksi kiusaamiseen voitiin puuttua. Ensimmäinen askel rangaistuspolulla oli vertaissovittelu, joskaan sovittelua ei haluttu varsinaisesti määritellä rangaistukseksi, vaan ennemminkin mahdollisuudeksi sellaisen välttämiseen. Vertaissovittelua rangaistuspolulla seurasivat puhuttelu tai työraugaistus. Jälki-istuntoja ei sanan perinteisessä mielessä järjestetty. Koulun rangaistuspolun esitteleminen kouluvuoden alussa takasi, että kaikki koulun oppilaat olivat saaneet tiedon vertaissovittelun olemassaolosta ja sen käytännöistä. Tietoa Versosta oli myös erillisellä ilmoitustaululla. Sovittelun tarkemmat käytännöt kuitenkin selkenivät ohjaajan mukaan oppilaille yleensä vasta, kun he itse osallistuivat vertaissovitteluun.

4.1.4 Aineistonkeruu alakoululla

Yhteistyön aluksi pyysin tutkimuskoulun rehtorilta lupaa tutkimuksen tekemiseen. Rehtorin annettua suostumuksensa tutkimuksen toteuttamiselle jatkui yhteistyöni vertaissovittelutoimintaa ohjaavan opettajan kautta. Hän toimitti koulun opettajille tiedotteen tutkimuksestani (liite 1) ja välitti minulle tiedot tutkimukseen soveltuvista luokista. Tutkimusluokkien valikoinnissa käytin seuraavia kriteereitä: luokanvalvojan tuli ilmoittaa luokkansa vapaaehtoiseksi tutkimukseen, luokan tuli olla

4.–7.-luokka² ja luokalla tuli olla sekä oppilaita, jotka ovat osallistuneet vertaissovitteluun joko osapuolena tai sovittelijana että sellaisia oppilaita, joilla ei ole omakohtaista kokemusta vertaissovittelusta. Viimeisenä kriteerinä oli, että vähintään yhdessä tutkittavista luokista oli oltava myös sovittelioppilaita.

Tavoitteenani oli kerätä alakoululaisilta yhteensä noin neljäkymmentä vastausta. Ohjeellisena määränä eläytymismenetelmäaineiston koosta pidetään usein vähintään 15 vastausta per kehyskertomus. Tämän on todettu olevan riittävä määrä ainakin silloin, kun tutkitaan suhteellisen samanlaisen kulttuurisen ja toiminnallisen aseman omaavia henkilöitä, kuten tässä tapauksessa yhden alakoulun oppilaita. Laadullisen aineiston kohdalla riittävyyden kriteerinä pidetään yleisesti saturaatio- eli kylääntymisperiaatetta, jonka mukaan aineistoa on riittävästi, kun se alkaa toistaa itseään (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89–92). Tällöin aineistoa on kylliksi tuodakseen esiin teoreettisen peruskuvion, joka tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista kyseisillä kehyskertomuksilla ja tutkittavalla ryhmällä tavoittaa. (Eskola 1997, 24–25; 1998, 74–76.)

Lopulta tutkimukseeni valikoitui mukaan yksi neljäs, yksi viides ja yksi kuudes luokka. Oppilaat saivat kevään aikana opettajaltaan kotiin vietävän tutkimuslupakirjeen (liite 2), jossa pyysin huoltajilta lupaa lapsen osallistumiselle tutkimukseen. Huoltajien allekirjoittamat tutkimuslupapyynnöt oli tarkoitus palauttaa opettajalle ennen aineistonkeruupäivää. Kuudennessa ja viidennessä luokassa lappuja palautui hyvin ja lähes kaikilla oppilailta oli lupa osallistua tutkimukseen. Neljännessä luokassa tutkimuslupa oli vain osalla oppilaista, sillä useilta lupalappu jäi palauttamatta kokonaan. Oppilaat, joilla ei ollut lupaa osallistua tutkimukseen, joko suorittivat antamani tehtävän palauttamatta sitä minulle tai tekivät muita opettajan antamia tehtäviä itsenäisesti aineistonkeruun ajan.

Aineistonkeruu tutkimuskoulussa ajoittui yhden koulupäivän ajalle keväällä 2011. Vietin aineistonkeruupäivänä yhden oppitunnin kussakin luokassa. Oppitunnin aluksi esittelin itseni ja tutkimukseni, perustelin, miksi haluan kuulla koululaisten ajatuksia vertaissovittelusta ja ohjeistin oppilaat kirjoitustehtävään. Ohjeistuksessa painotin osallistumisen vapaaehtoisuutta ja sitä, että oikeita tai väärä vastauksia ei ole, vaan jokainen kirjoittaa oman mielikuvituksensa avulla. Kerroin myös, miten

² Valitsin kohderyhmäksi juuri 4.–7.-luokkalaiset, sillä heidän ristiriitojaan soviteltiin tutkimuskoulussa ahkerimmin (ks. luku 4.1.3). Katsoin heidän myös edustavan ikänsä puolesta riittävän yhtenäistä kulttuurista ryhmää ja oletin kirjallisen tehtävän soveltuvan heidän ikäisilleen hyvin.

huolehdin anonymiteetin säilymisestä tutkimuksessa ja pyysin oppilaita työskentelemään hiljaa ja itsenäisesti.

Annoin tehtävän kullekin oppilaalle yhdellä A4-paperilla, jolle myös vastaus tuli kirjoittaa (liitteet 3 ja 4). Paperin ylälaudassa kysyttiin oppilaan nimeä³ ja luokkaa, omakohtaista kokemusta vertaissovittelusta sekä lupaa käyttää kertomusta tutkimukseni aineistona. Näiden alla oli jompikumpi kehyskertomuksen versioista. Nuoremmille oppilaille (4.- ja 5.-luokkalaisille) näytin lomakkeen dokumenttikameralla ja luin ääneen kehyskertomuksen ensin yhteisesti opettajien toiveesta. Tämän vuoksi päädyin ratkaisuun, jossa kaikki 4.-luokkalaiset saivat onnistuneen vertaissovittelun kehyskertomuksen ja kaikki 5.-luokkalaiset epäonnistuneen vertaissovittelun kehyskertomuksen. Kuu-
dennessa luokassa oppilaat saivat tehtävänannon vain paperilla, jolloin jaoin summittaisesti joka toiselle oppilaalle eri version kehyskertomuksesta. Ohjeistuksen jälkeen annoin oppilaille lopputun-
nin aikaa kirjoittaa vastauksensa. Aiemmin valmiiksi tulleiden oppilaiden oli määrä jatkaa itsenäisesti opettajan antamia tehtäviä palautettuaan paperinsa.

Aineistonkeruutilanteet poikkesivat jonkin verran toisistaan eri luokissa. Pysin pitämään ohjeistukset ja olosuhteet mahdollisimman samanlaisina luokasta toiseen, mutta se osoittautui kovin haastavaksi erityisesti ryhmien erilaisen dynamiikan vuoksi. Kahdessa luokista työrauha säilyi hyvänä, joskin toisessa näistä työskentely keskeytyi opettajan alkaessa kysellä lupalappujen perään kesken tehtävän suorittamisen. Viimeisessä luokassa tunnelma oli puolestaan hyvin levoton ja osalla oppilasta oli silminnähden vaikeuksia keskittyä tehtävään. Tässä luokassa myös opettaja oli äänessä taukoamatta ja ohjeisti osaa oppilasta askartelutehtävään toisten vielä kirjoittaessa vastauksiaan. Kaikissa luokissa yksittäiset oppilaat keskustelivat keskenään tehtävästä ja vastauksistaan, vaikka heitä muistutettiin itsenäisestä työskentelystä useampaan otteeseen.

Kommunikointi kirjoitustehtävän aikana näkyy aineistossa konkreettisimmin siten, että joissakin toistensa kanssa keskustelleiden oppilaiden kertomuksissa esiintyvät täsmälleen samannimiset henkilöt. Toisaalta muilta osin tällaisetkin kertomukset ovat keskenään erilaisia. Muutaman kerran vastailin myös itse oppilaiden tehtävää koskeviin kysymyksiin kesken kirjoittamisen. Pysin kuitenkin pitäytymään niissä ohjeissa, jotka olin jo antanut kaikille yhteisesti ja kannustin oman mielikuvituk-

³ Tämä siksi, että vastauksista voitaisiin jättää sivuun ne, joiden kirjoittajilla ei ollut kotoa lupaa osallistua tutkimukseen.

sen avulla kirjoittamaan siitä, mitä ensimmäiseksi tulee mieleen. Levottomasti käyttäytyneessä luokassa opettaja antoi yksittäisille oppilaille lisäohjeita koskien tehtävää. Tämä saattoi vaikuttaa heidän vastaustensa laatuun, mutta vaikutusta on kuitenkin mahdotonta tunnistaa lopullisesta aineistosta.

4.2 Aineiston kuvaus

Esittelen seuraavaksi aineistoani yleisellä tasolla. Tavoitteenani oli kerätä eläytymismenetelmän avulla alakoululaisten kuvitteellisia kertomuksia vertaissovittelutilanteista. Varioimalla kehyskertomuksissa saavutetun sovinnon pitävyyttä tavoittelin erityisesti tietoa siitä, mikä vertaissovittelutilanteissa voi vaikuttaa sovittelun onnistumiseen ja kestävän sovinnon saavuttamiseen tai estymiseen. Kehyskertomukset osoittautuivatkin toimivaksi keinoksi kerätä kertomuksia 4.–6.-luokkalaisilta ja sain kokoon tarvittavan määrän kuvauksia erilaisista vertaissovittelutilanteista sekä niihin johtaneista ristiriidoista.

Aineistoani ei kuitenkaan voi pitää perinteisenä eläytymismenetelmäaineistona. Kehyskertomusten variointi ei tuottanut tavoittelemaani variaatiota vastauksissa, eikä niistä voikaan varmuudella aina päätellä, onko vastaaja ottanut huomioon kehyskertomuksessa määritellyt seikat. Toisinaan vastauksista käy selvästi ilmi, että näin ei ole tapahtunut. Aineiston analyysiä ei siis voi rakentaa sen varaan, että vertailisin eri kehyskertomuksiin kirjoitettuja vastauksia keskenään. Sen sijaan aineistoni sisältää useammanlaisia, mielenkiintoisia ja varsin moninaisia kertomuksia vertaissovittelutilanteista, jotka päättyvät useisiin erilaisiin lopputuloksiin. Lisäksi aineistossa on kuvauksia koululaisten välisistä ristiriitatilanteista. Perustankin analyysini puhtaasti kuvattujen vertaissovittelu- ja ristiriitatilanteiden toimijoiden, tapahtumien ja logiikan tarkastelulle. Näin ollen tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmä kehyskertomuksineen on toiminut tärkeänä apuvälineenä kertomusaineiston keräämisessä, mutta lopullista aineistoa kohtelen ja analysoin kuitenkin kuin mitä tahansa kertomusaineistoa. Erityisesti analyysini fokuksessa on se, mitä konfliktitilanteissa ja vertaissovittelussa alakoululaisten kertomana ylipäänsä tapahtuu ja millaisiin lopputuloksiin sovitellut tapaukset päättyvät.

Aineistonkeruu tuotti yhteensä 39 vastausta, joita minun on sekä oppilaiden että heidän huoltajiensa puolesta lupa käyttää tutkimuksessani. Näistä 35 sisältää kertomuksia vertaissovittelutilanteista ja oppilaiden välisistä ristiriidoista. Ne muodostavat tutkimukseni empiirisen aineiston. Yhteensä neljä vastausta jätin analyysini ulkopuolelle, koska en katsonut niiden sisältävän ristiriitakuvauksia tai vertaissovittelukertomuksia. Kolmessa näistä vastauksista kuvataan teoreettisella tasolla vertaissovittelun kaava, mutta vastaukset eivät sisällä kertomuksia siinä mielessä kuin ne tässä ymmärretään. Neljäs aineiston ulkopuolelle rajaamani vastaus puolestaan on kertomus siitä, mitä tapahtuu sen jälkeen, kun konfliktia ei ole onnistuttu ratkaisemaan vertaissovittelussa. Näin ollen tämäkään ei kerro, mitä itse vertaissovittelussa tai konfliktitilanteessa tapahtuu.

Aineistoa käsitellessäni havaitsin, että aineisto näyttäisi tavoittaneen saturaatiopisteen siltä osin kuin se on olennaista. Yhtään yhden kertomuksen luokkaa ei aineistoa tyypiteltäessä syntynyt, vaan vastaukset alkoivat toistaa tiettyä peruskuviota sillä tarkkuudella kuin niitä tässä on tarpeen tarkastella. Toisaalta en myöskään ole pyrkinyt tekemään aineistostani yleistettävissä olevia päätelmiä, vaan ennemminkin olen tavoitellut uusia ideoita tutkittavasta ilmiöstä. Näin ollen en näe aineiston kylläntymistä erityisen olennaiseksi. Aineistoni tarkoituksena on ollut tarjota vinkkejä siitä, mitä vertaissovittelussa esimerkiksi voi alakoululaisten kertomana tapahtua ja tähän tarkoitukseen katson sen olevan riittävä.

Kuvailen seuraavaksi aineistoa määrällisesti eräiden taustamuuttujien valossa. Näitä ovat vastaajien luokka-aste, vastausmäärät eri kehyskertomuksia kohden ja vastaajien oma vertaissovittelutausta. Tilastointien pohjalta ei ole tarkoitus tehdä tuloksina esiteltäviä johtopäätöksiä, vaan antaa kokonaiskuva aineiston koostumuksesta. Aineistoni vastauksista 16 kappaletta on kirjoitettu onnistuneen vertaissovittelun kehyskertomuksen (1. kehyskertomus) pohjalta ja 19 kappaletta epäonnistuneen vertaissovittelun kehyskertomuksen (2. kehyskertomus) pohjalta. Neljäsluokkalaisten vastauksia on yhteensä kymmenen, viidesluokkalaisten 12 ja loput 13 ovat kuudesluokkalaisten kirjoittamia. Taulukko 1 esittää vielä vastausten määrät luokka-asteiden ja kehyskertomusten mukaan.

Luokka-aste	1. Kehyskertomus (kpl)	2. Kehyskertomus (kpl)	Yhteensä (kpl)
4.	10	-	10
5.	-	12	12
6.	6	7	13
Yhteensä	16	19	35

Taulukko 1. Vastausmäärät luokiteltuina vastaajien luokka-asteen ja kehyskertomuksen perusteella.

35:n tutkimukseen osallistuneen oppilaan joukossa oli niin sovittelijaoppilaita, sovittelussa osapuolina olleita kuin sellaisiakin, joilla ei ollut omakohtaista kokemusta sovittelusta. Osa sovittelijaoppilaita oli myös itse ollut sovittelun osapuolena ja yksi vastaajista ilmoitti olleensa sovittelussa vain todistamassa tapahtunutta silminnäkijän roolissa. Taulukko 2 esittää vastaajamäärät edellä mainittujen kategorioiden mukaan.

Luokka-aste	Osallistunut vain sovittelijana	Osallistunut vain osapuolena	Osallistunut sovittelijana sekä osapuolena	Ei ole osallistunut
4.	-	9	-	1
5.	-	3	-	9
6.	4	-	2	7
Yhteensä	4	12	2	17

Taulukko 2. Vastausmäärät luokiteltuina vastaajien luokka-asteen ja aiemman vertaissovittelukokemuksen perusteella.

Pituudeltaan ja kirjoitustyylyltään vastaukset vaihtelevat jonkin verran. Kaiken kaikkiaan ne ovat suhteellisen lyhyitä ja pelkistettyjä kuvauksia kehyskertomuksessa määritellyistä tilanteista. Keskimäärin vastaukset ovat muutaman virkkeen pituisia. Lyhimmät vastaukset ovat yhden virkkeen mittaisia pisimmän ollessa noin puolikkaan A4-arkin pituinen koneella puhtaaksi kirjoitettuna. Valta-

osassa kertomuksia seikkailee kaksi henkilöä, joille kirjoittaja on antanut jotkin nimet. Konfliktin osapuolet edustavat lähes poikkeuksetta samaa sukupuolta keskenään. Vain yhdestä kertomuksesta käy selkeästi ilmi, että konfliktin osapuolina ovat tyttö ja poika. Kertomukset on useimmiten kirjoitettu ulkopuolisen kertojan perspektiivistä, paitsi yksi, joka on kirjoitettu sovittelijaoppilaan näkökulmasta minä-muodossa. Muutamissa vastauksissa tapahtumat on kuvattu vuorosanojen muodossa ikään kuin näytelmän käsikirjoituksessa.

Huomionarvoista aineistossa on lisäksi se, että useissa vastauksissa kuvataan vertaissovittelutilanteen lisäksi myös sovitteluun johtaneen konfliktin syntyä tai kulkua. Monesti nämä kuvaukset ovat jopa yksityiskohtaisempia kuin kuvaukset vertaissovittelutilanteista. Koska koululaiset tuottivat vastauksiinsa näitä kuvauksia pyytämättä, katson niiden olevan jollakin tapaa merkityksellisessä asemassa heidän kokemusmaailmassaan. Olenkin tarkastellut analyysivaiheessa erikseen myös aineistossani esiintyviä ristiriitakuvauksia.

Pääosin alakoululaiset kertovat vertaissovittelusta ja niitä edeltäneistä konflikteista varsin uskottavasti ja viittaavat realistisentuntuisiin kielellisiin kategorioihin. Odotettavaa ja toivottavaakin kuitenkin oli, että lapset käyttäisivät ohjeideni mukaisesti mielikuvitustaan kertomusten luomisessa. Joissakin vastauksissa onkin varsin lennokkaita elementtejä, mutta pääosin kertomukset pysyttelevät arkisten tilannekuvausten rajoissa. Pidän kuitenkin mielenkiintoisina ja tärkeinä myös sellaisia kertomuksia, joissa tapahtumat saavat toisinaan liioiteltuja piirteitä, sillä myös niissä toiminnan logiikka, toimijat ja lopputulokset rakentuvat samanlaisiksi kuin arkisempiin kategorioihin nojaavissa kertomuksissa.

4.3 Aineiston analyysimenetelmä ja -prosessi

Olen suorittanut tutkimuksessa kaksi toisiaan täydentävää analyysivaihetta. Analyysini ensimmäisessä vaiheessa olen tarkastellut vertaissovittelukertomusten lopputuloksia aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Toisessa vaiheessa olen tarkastellut vertaissovittelukertomusten kulkuun ja lopputulokseen vaikuttavia tekijöitä greimaslaista aktanttianalyysiä käyttäen. Lopuksi olen vetänyt yhteen näiden kahden analyysivaiheen tuloksia tuodakseni tiivistäen

esiin aineiston tarjoamaa uutta tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Esittelen tässä luvussa, miten aineiston käsittely- ja analysointiprosessi käytännössä eteni.

Aloitin aineiston käsittelyn antamalla jokaiselle vastaukselle yksilöllisen tunnusteen helpottaakseni analysointiprosessia ja aineiston käsittelyä (Eskola & Suoranta 1998, 165). Tämän jälkeen kirjoitin kaikki vastaukset puhtaaksi koneella. Samalla muutin niin vastaajan kuin vastauksissa esiintyvien henkilöidenkin nimet ja muut mahdollisesti tunnistettavat tiedot tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi. Säilyttääkseni aineiston autenttisuuden, jätin vastausten kielen ja muodon muilta osin täsmälleen samanlaiseksi, kuin se alkuperäisissä vastauksissa oli. Aineiston käsittelyn helpottamiseksi tulostin kunkin puhtaaksikirjoitetun vastauksen omalle arkilleen.

Jari Eskolan (1998, 129–144) mukaan laadullisen aineiston käsittely alkaa aineiston ihmettelyllä, selailulla ja perustietojen laskeskelulla. Luinkin aluksi alakoululaisten vastauksia läpi useaan otteeseen ja järjestelin niitä määrällisesti erilaisin perustein saadakseni kokonaiskuvan aineiston koostumuksesta. Samalla aloin etsiä vastauksista ristiriita- ja vertaissovittelukertomuksia, jotka merkitsin korostusväreillä erottaakseni ne toisistaan. (Eskola 1998, 129–144.) Karsin tässä vaiheessa aineistostani neljä vastausta, jotka eivät sisältäneet kertomuksia vertaissovittelusta tai oppilaiden välisistä ristiriidoista. Seuraavaksi lajittelin eri kehyskertomuksiin kirjoitetut vastaukset erilleen. Lajittelu osoitti, että kehyskertomukset tuottivat aineistooni rikkaamman vertaissovittelukertomusten kirjjon, kuin olin ennalta oletanut. Päätin laventaa suunnittelemani onnistuneen ja epäonnistuneen sovitte- lun kategorioita ja luokitella vertaissovittelukertomukset aineistolähtöisesti vastaajien kuvaamien lopputulosten perusteella.

Tutkimukseni varsinaisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsin aineiston vertaissovittelukertomuksista samankaltaisuuksia ja tyypittelin niitä kuvattujen vertaissovittelutapausten lopputulosten perusteella. Tyypiteltäessä aineisto ryhmitellään selkeiksi joukoiksi samankaltaisia kertomuksia. Näin saadaan aikaan kertomustyyppejä, jotka kuvaavat aineistoa tiivistetyssä muodossa. (Eskola & Suoranta 1998, 182.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, jota luetaan mahdollisimman avoimin mielin päästäen irti aikaisemmista aiheita koskevista havainnoista, tiedoista ja teorioista. Tutkimusaineiston pohjalta on tarkoitus luoda uusi teoreettinen kokonaisuus. Vertaissovittelukertomuksia pelkistämällä ja ryhmittelemällä järjestelin yhteen samanlaiseen lopputulokseen päättyvät kertomukset. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97, 111–115.) Näin loin ai-

neiston pohjalta alakoululaisten vertaissovittelukertomusten typologian käyttäen kriteerinä vertaissovittelussa saavutettua lopputulosta.

Analyysin toisessa vaiheessa erittelin koululaisten kirjoittamien vertaissovittelu- ja ristiriitakertomusten aktantiaalisia rakenteita ja kuvatun toiminnan modaalisia määrytyksiä Greimasin teoriaa soveltaen (ks. luku 3.3). Tätä analyysivaihetta kutsun aktanttianalyysiksi. Aiemmin esittelemäni teoreettiset käsitteet ovat toimineet apuna aktanttianalyysin etenemisessä. Kertomusten aktantiaalistien rakenteiden purkamisella olen tavoitellut tietoa siitä, mitkä tekijät vertaissovittelukertomuksissa vaikuttavat sovittelun kulkuun ja lopputulokseen ja mitä kuvatuissa ristiriitatilanteissa aktantiaalisessa mielessä tapahtuu. Käytännössä aktanttimalli on auttanut rajaamaan kertomusten aktorit hetkellisesti omiin lokeroihinsa, aktantiaalisiin rooleihin, jolloin niiden toiminta ja pyrkimykset suhteessa toisiinsa ovat tulleet selkeämmin esille (vrt. Löyttyniemi 2000, 235). Näin olen päässyt tarkastelemaan, millaisia toimijoita kuhunkin aktantiaaliseen asemaan kertomusten eri vaiheissa asetuu ja miten niiden toiminta vaikuttaa konflikti- ja sovittelutilanteiden kulkuun. Lisäksi olen toiminnan kuvauksia tarkastelemalla tunnistanut aktoreiden välisiä motivoituja suhteita ja kertomuksessa tapahtuvan toiminnan modaalisia määrytyksiä. Näiden avulla olen tulkinnut, millaiseksi konfliktin osapuolten toimijuus ristiriita- ja vertaissovittelutilanteissa rakentuu ja millaisia muutoksia siinä tapahtuu kertomusten edetessä. (Ks. luku 3.2.2.) Kahden analyysivaiheen jälkeen olen vielä tuonut yhteen niiden tuloksia ja etsinyt yhteyksiä vertaissovittelukertomusten aktantiaalistien rakenteiden sekä vertaissovittelussa saavutettujen lopputulosten välillä.

4.4 Tutkimuseettiset kysymykset

Tutkimukseni tekoa ovat ohjanneet tieteen yleiset eettiset periaatteet ja niiden määrittelemät hyvät tieteelliset käytännöt. Lasten tutkimiseen liittyy kuitenkin aina erityisiä eettisiä haasteita. Haasteet kiteytyvät sen ympärille, missä määrin lapset nähdään suojelua tarvitsevana erityisryhmänä tai toisaalta täysivaltaisina, kompetentteina toimijoina, joilla on oikeus ilmaista mielipiteensä ja osallistua itseään koskevien asioiden käsittelyyn (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 14–17). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt noudattamaan jonkinlaista kultaista keskitietä ottamalla huomioon lapset erityisryhmänä, joiden itsemääräämisoikeus on osin rajoitettua, mutta tavoittelemalla kuitenkin samalla tilannetta, jossa he pääsevät osallistumaan tutkimukseen aktiivisina subjekteina ja oman

elämänpiirinsä asiantuntijoina (Karlsson 2010, 135). Tutkimusasetelmassani eettiset ratkaisut liittyvät erityisesti tutkimuslupiin, tutkittavien ja heidän huoltajiensa sekä kouluhenkilökunnan informointiin, anonymiteetin säilyttämiseen, aineiston tuottamisen tapaan sekä tutkijan rooliin aineiston tuottamisessa ja analysoinnissa.

Olen valinnut koululaiset tutkimukseni informanteiksi, koska katson heidän olevan kompetentteja ja parhaita asiantuntijoita kertomaan omasta elämästään. Lapsilla tuleekin lain mukaan olla oikeus ja mahdollisuus tulla kuulluiksi itseään koskevissa asioissa (Nieminen 2010, 27). Näkökulmani korostaa siis lasten toimijuutta ja pyrkii vahvistamaan heidän osallisuuttaan yhteisössään. Tutkimusetiikasta kirjoittavan Arja Kuulan (2006, 152) mukaan lasten tutkimista ja aineistonkeruuta jonkun organisaation, kuten koulun, yhteydessä tulee aina perustella ja harkita tarkkaan. Aineiston keruu koulussa on tässä tapauksessa perusteltua, sillä koulu on ympäristö, johon vertaissovittelu olennaisesti liittyy ja jossa tutkittavat ovat oletettavasti tottuneet siitä keskustelemaan ja rakentamaan käsityksiään. Lisäksi eläytymismenetelmätehtävä muistuttaa muita koulussa suoritettavia kirjoitustehtäviä ja oppitunninkaltaiset tilanteet, joissa ihmiset ovat orientoituneet kirjoittamaan, ovatkin suotuisia eläytymismenetelmäaineiston keräämiselle (Eskola 1998, 72–73). Koulun kanssa operoidessani olen pitänyt huolta siitä, että myös organisaation johto ja opettajat ovat olleet myötämielisiä tutkimukselleni.

Tutkimukseeni osallistuneet henkilöt olivat peruskouluikäisiä, jotka luokittelen iästään riippumatta lapsiksi. Suomessa lainsäädäntö ei kerro, kuka saa päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Tavanmukaista kuitenkin on, että alaikäisiä tutkittaessa tutkimuslupaa kysytään myös heidän huoltajiltaan. Lopullisen suostumuksen kuitenkin antaa tai on antamatta lapsi itse. (Nieminen 2010, 33.) Kuulan (2006, 147–150) mukaan tutkijan on arvioitava, onko alaikäinen lapsi riittävän kypsä antamaan itse suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle. Katsoin tässä tarpeelliseksi pyytää kaikkien tutkittavien osallistumiselle kirjallisen luvan paitsi heiltä itseltään myös heidän huoltajiltaan. Ennen tutkimuslupien kysymistä informoin tutkittavia ja heidän huoltajiaan luvussa 4.1.4 kuvaamalla tavalla. Riittäväksi informoinniksi katsotaan Kuulan (2006, 61–62, 151) mukaan kirjallinen selkeä selostus, jossa kerrotaan tutkimuksen tekijästä, tarkoituksesta, siihen osallistumisesta ja tutkitavilta kerättävien tietojen käyttötarkoituksesta. Lopulta tutkimukseeni osallistumisesta päättivät kuitenkin lapset itse merkitsemällä vastauspaperiinsa, antavatko he vastauksensa tutkimuksen käyttöön vai eivät.

Eläytymismenetelmää voidaan pitää eettisesti suhteellisen kestäväenä aineistonkeruutapana. Vaikka se onnistuu ratkaisemaan useita erityisesti kokeelliselle tutkimukselle tunnusomaisia eettisiä ongelmia, ei se ole täysin ongelmaton vaihtoehto. Kuula (2006, 62–64) mainitsee, että tutkijan on pidettävä huolta, ettei tutkimuksesta aiheudu tutkittaville vahinkoa ja etteivät heidän antamansa tiedot joudu väärin käsiin. Oman tutkimukseni alkuperäistä kirjoitelma-aineistoa olen käsitellyt ainoastaan minä. Aineiston puhtaaksikirjoitusvaiheessa mahdollisesti tunnistettavat tiedot on muutettu. Tässä muodossa tulen säilyttämään aineiston mahdollisia jatkotutkimustarpeita varten. Tutkimuksen raportoinnissa käytän vain sellaisia aineistokatkelmia, joista yksittäisiä henkilöitä ei voi tunnistaa. Tutkimuksen valmistuttua tuhoan alkuperäisen aineiston.

Eläytymismenetelmässä kehyskertomukset saattavat ohjata vastaajien ajattelua ja saada kirjoittajissa aikaan näkyviäkin vaikutuksia. Toisaalta kirjoittaminen voi myös nostaa esiin negatiivisia tai ei-toivottuja ajattelun mahdollisuuksia. (Eskola 1998, 44, 66.) Tässä tutkimuksessa tällainen seuraus voisi olla esimerkiksi oivallus siitä, että vertaissovittelu ei aina johdakaan konfliktin ratkeamiseen ja estä riitaa toistumasta. Eläytyminen tilanteeseen, jossa konflikti toistuu vertaissovittelusta huolimatta, saattaa muistuttaa epäonnistumisen mahdollisuudesta. Tosin en usko tällaisten ideoiden olevan lasten mielikuvituksen saavuttamattomissa, vaikkei niitä erityisesti pyydetäisiäkään tuomaan esiin. Näin ollen koen, ettei eläytymistehtävään vastaaminen tässä suhteessa ole tuottanut harmia osallisille. Ohjaamalla tutkittavat asettumaan kuvitteellisten henkilöiden asemaan on ollut tarkoitus etäännyttää heidät mahdollisista menneistä ja tulevista vertaissovittelukokemuksistaan. Näin on pyritty välttämään eläytymisen mahdollisesti esiin nostamia negatiivisia mielikuvia tuntumasta henkilökohtaisilta ja käymästä toteen omalla kohdalla. Tarkoituksena on ollut myös välttää riskiä, että eläytyminen vahvistaisi tutkittavien mahdollisia negatiivisia kokemuksia vertaissovittelusta.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on korostettava myös refleksiivisyyden merkitystä tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Aineistoa kerätessäni ja analysoidessani olen pyrkinyt ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon oman roolini vuorovaikutustilanteiden sekä tulkintojen tuottamisessa. Olen myös pyrkinyt kirjoittamaan valintani ja oman roolini tutkimustiedon tuottajana auki mahdollisimman selkeästi tähän raporttiin. Alasuutarin (2005, 162) toteamus haastattelusta pätee myös omaan aineistooni: en voi eläytymismenetelmällä tavoittaa autenttista todellisuutta tai tutkittavien yksilöllisiä kokemuksia, vaan vain sen sosiaalisen todellisuuden, jonka vastaajat kertomuksissaan

tuottavat. Osin näihin kertomuksiin vaikuttaa varmasti se, miten olen ohjeistanut tutkittavat niiden kirjoittamiseen ja millaiseksi aineistonkeruutilanne on vuorovaikutuksessa tutkittavien ja tutkijan välillä rakentunut.

5. Tulokset

Tässä pääluvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Erittelen, millaisia kertomuksia alakoululaiset vertaissovittelusta kertovat, mitkä tekijät vaikuttavat vertaissovittelutilanteiden kulkuun ja lopputuloksiin, millaiseksi rakentuu konfliktin osapuolten toimijuus aineiston ristiriita- ja vertaissovittelutilanteissa sekä millaisiin lopputuloksiin vertaissovittelu alakoululaisten kertomuksissa johtaa. Havainnollistan analyysini tuloksia alakoululaisten kirjoitelmista lainatuin aineistokatkelmin.⁴

5.1 Vertaissovittelun lähtökohdat alakoululaisten kertomana

Aloitan analyysiosan käsittelemällä oppilaiden välisten ristiriitojen kuvauksia. Valtaosassa alakoululaisten vastauksia on kuvattu vertaissovitteluistunnon lisäksi myös sovitteluun johtaneen konfliktin syntyä ja kulkua vaihtelevalla tarkkuudella. Vastaajat tuottivat näitä kuvauksia aineistoon ilman, että niitä erikseen pyydettiin. Ristiriitakuvauksissa rakentuu käsitys aineiston vertaissovittelukertomusten lähtökohdista. Niissä kuvataan, millaisista konfliktitilanteista vertaissovittelu alakoululaisten kertomana voi saada alkunsa ja miten osapuolet päätyvät vertaissovitteluun. Erittelen seuraavaksi aktanttimallin käsitteiden avulla konfliktikuvausten rakennetta ja tarkastelen, millaiseksi osapuolten toiminta modalisoituu.

5.1.1 Konfliktit oppilaiden välillä – taistelu sankaruudesta alkaa

Alakoululaisten kirjoitelmissa vertaissovitteluun johtavat ristiriidat saavat alkunsa koulussa oppilaiden omalla ajalla kuten välitunnilla. Oppitunnin aikana tai kouluajan ulkopuolella syntyviä ristiriitoja ei aineistossa kuvata. Alakoululaisten kuvaukset sovitteluun johtavista ristiriidoista ovat monin paikoin linjassa aiemman tiedon kanssa. Aineistossani ristiriidat alkavat yleensä peliin tai leikkiin liittyvistä erimielisyyksistä ja väärinkäsityksistä, vahingollisesta tai tahallisesta fyysisestä väkival-

⁴ Aineistoesimerkit on erotettu leipätekstistä kursivoinnilla ja lainausmerkeillä tai sisennyksillä. Lihavoidut kohdat markeeraavat tulkintani perusteena ollutta kohtaa aineistossa. Suluissa olevat isot kirjaimet aineistokatkelmissa kertovat, että kyseinen sana on aineistossa kirjoitettu isolla. Hakasulkeissa olevat tekstit ovat lukijalle tekemiäni selvennyksiä. Aineistokatkelmien perässä on suluissa vastauksen kirjoittajan nimi ja luokka-aste. Nimet on muutettu.

lasta, huijaamisesta, haukkumisesta tai toisen omaisuuden ottamisesta (vrt. Gellin 2011a, 26). Ennen vertaissovitteluun ohjautumista erimielisyydet saavat jonkin näkyvän muodon ja äityvät usein väittelyksi, nimittelyksi, huutamiseksi, syyttelyksi tai fyysiseksi väkivallaksi. Vastaavan huomion yläkoululaisten eläytymismenetelmäkirjoituksista on tehnyt Kiilakoski (2009, 26), jonka mukaan konfliktit ohjautuvat sovitteluun vasta sitten, kun joku ulkopuolinen havaitsee ne. Tämä näyttäisi saavan tukea myös alakoululaisten kertomuksista.

Seuraava aineistoesimerkki havainnollistaa, miten ristiriitatilanteita usein alakoululaisten toimesta kuvataan.

*Eräänä päivänä Piia ja Janna, he olivat koulussa väli tunnilla. Piia ja Janna hypyivät hyppynarua. Kaikki meni todella hyvin kunnes **Piia sanoi että halusi leikkiä jotakin muuta, mutta Jannalle se ei heti kelvannutkaa. Tytöt väittelivät kaiken aikaa kunnes opettaja tuli kysymään mikä on ongelma?** (Essi 4. lk)*

Aktanttimallin käsitteistöä hyödyntäen alakoululaisten kuvaukset konfliktitilanteista kiteytyvät seuraavanlaisen asetelman ympärille:

Subjekti = Konfliktin osapuoli X

Objekti = Konfliktin osapuoli X:n intressi

Vastasubjekti = Osapuoli Y, jonka intressi on Osapuoli X:n intressille vastakkainen

Alakoululaisten konfliktikuvauksissa näyttäisi olevan vastakkain kaksi aktoria, jotka taistelevat kertomuksen sankarisubjektin asemasta, kuten Piia ja Janna yllä. Heidän intressinsä ovat vastakkaiset, ja molemmat pyrkivät toteuttamaan subjektiuttaan tavoittelemalla itselleen arvokasta objektia. Näin ollen kumman tahansa voidaan nähdä asettuvan subjektin tai vastasubjektin asemaan. Koska selvyttä siitä, kumpi saa toteuttaa subjektiuttaan ja tavoittaa objektinsa, ei saavuteta, ajautuu tilanne umpikujaan. Konflikti syntyy, kun jommankumman intressi on uhattuna. Alakoululaisten kuvauksissa konfliktitilanteissa oppilaat pyrkivät saavuttamaan tavoitteensa tuhoisilla keinoilla, kuten pakkotamalla, huijaamalla ja taistelemalla. Tällainen kilpailutilanne on alakoululaisten kertomana tyyppillinen lähtökohta vertaissovittelulle. Sovittelun alkaessa lukijalle ei siis ole vielä selvää, kumpi osapuolista lopulta nousee kertomuksen sankarisubjektiksi.

5.1.2 Koulun aikuiset lähettäjinä

Vertaissovitteluun johtavan konfliktin syntyä seuraa alakoululaisten ristiriitakertomuksissa lähes poikkeuksetta ulkopuolisen henkilön interventio. Intervention tekevä taho asettuu kertomuksissa lähettäjä-aktantin rooliin ja määrittää riitaantuneiden oppilaiden tehtäväksi sovinnon tavoittelun. Auttajaksi heidän matkalleen lähettäjä nimeää vertaissovittelun.

Tahot, joiden alakoululaisten kertomuksissa mainitaan puuttuvan oppilaiden välisiin ristiriitoihin, ovat poikkeuksetta koulun henkilökunnan edustajia. Toiset oppilaat tai oppilaiden vanhemmat eivät alakoululaisten kirjoitelmissa tee sovittelutilauksia. Useimmiten oppilaat lähettää vertaissovitteluun ”opettaja” tai ”välkkis” (välituntivalvoja), mutta myös terveydenhoitaja ohjaa eräässä kirjoituksessa hänen luokseen tulleet riitapukarit sovitteluun. Vain harvoin mainitaan, että oppilaat ”*menivät versoon*” ikään kuin sovitteluun osallistuminen olisi heistä itsestään lähtevää toimintaa. Vertaissovittelun teoreettisen ideaalin mukaan sovittelutilauksen voi tehdä kuka tahansa kouluuyhteisön jäsenistä, mutta jo aiemmat tutkimukset ovat viitanneet siihen, että käytännössä konfliktien vieminen sovitteluun on opettajien kontolla (Gellin 2010, 78–82; Kiilakoski 2009, 26). Ulkopuolisen lähettävän tahon mainitseminen omassa aineistossani on toisaalta ymmärrettävää, sillä kehyskertomuksissa on määritelty, että oppilaat ”*ohjataan*” vertaissovitteluun. Sanamuoto antaa olettaa, että konfliktin osapuolet eivät päädy sovitteluun omasta aloitteestaan vaan jonkun ohjaamina.

Kuten Kiilakosken (2009, 31) myös omassa aineistossani vertaissovittelu rakentuu kouluhenkilökunnan käyttämäksi viralliseksi menetelmäksi, johon ”*joudutaan*”. Alakoululaisten kuvaamista konfliktitilanteista ristiriidan osapuolet kirjaimellisesti joko ”*viedään, laitetaan, haetaan, määrätään, käsketään*” tai ”*ohjataan*” vertaissovitteluun. Kertaakaan tässä aineistossa heidän ei mainita päässeen tai halunneen sovitteluun. Seuraavat aineistokatkelmat osoittavat, miten sovitteluun ohjautuminen rakentuu alakoululaisten kertomuksissa ulkoapäin ohjatuksi toiminnaksi:

Kallelle tuli paha mieli ja hän löi Rikua nenään. Sitten ope tuli väliin ja vei heidät versoon. (Taru 5. lk)

Timi ja Karri riitelevät, koska ovat haukkuneet toisiaan. Välituntivalvoja tulee paikalle ja määrää pojat versoon. (Elisa 6. lk)

Kumpikaan oppilaista ei halunnut versoon. He joutuivat ja vertaissovittelussa oli kaksi ylä-asteelaista sovittlemassa riitaa jossa he olivat nimitelleet toisiaan. (Siiri 5. lk)

Koska osapuolten toiminta modalisoituu täytymiseksi tai pakoksi, lähtevät he vertaissovitteluun varsin heikosta toimija-asemasta. Lähettäjät eivät kertomuksissa myöskään pyri vahvistamaan osapuolten modaliteettia suhteessa sovintoon, vaan tämä jää vertaissovittelijoiden tehtäväksi. Sovittelijoilla onkin usein korostuneen suuri rooli osapuolten valmistelussa ja modalisoinnissa sovinnon tavoitteluun. Kasvaakseen kertomuksen subjekteiksi konfliktin osapuolten on saavutettava ensiksi tarvittavat kyvyt ja motivaatio objektin saavuttamiseksi (Korhonen & Oksanen 1997, 64). Tästä asetelmasta ristiriidan osapuolet siirtyvät kertomuksissa vertaissovittelutilanteisiin, joiden rakennetta tarkastelen seuraavaksi.

5.2 Vertaissovittelun kulkuun ja lopputulokseen vaikuttavia tekijöitä

Tässä luvussa esittelen alakoululaisten vertaissovittelukertomuksiin kohdistuneen aktanttianalyysin tulokset. Seuraavat alaluvut rakentavat kuvaa siitä, millaiset tekijät alakoululaisten kertomuksissa vaikuttavat vertaissovittelun kulkuun. Tarkastelun kohteena on se, mitkä asiat asettuvat arvokkaan objektin asemaan, ketkä ovat pääasiallisia toimijoita ja mitkä tekijät edesauttavat tai estävät objektin saavuttamista. Erittelen myös, millaiseksi konfliktin osapuolten toimijuus rakentuu vertaissovittelukertomusten erilaisissa vaiheissa.

5.2.1 Subjektiksi kasvaminen – yhteisen objektin saavuttaminen

Yleensä alakoululaisten kertomuksissa oppilaat onnistuvat rakentamaan vertaissovittelun seurauksena sovinnon välilleen. Tällaisissa kertomuksissa sovittelun osapuolet modalisoidaan onnistuneesti tavoittelemaan tätä yhteistä objektia. Tekstin tasolla sovintoa symboloi usein joko anteeksipyyntö

tai sopimuksen allekirjoittaminen. Yhteisen sovinnon saavuttaminen edellyttää kertomuksissa yleensä sitä, että se nousee osapuolten toiminnan ensisijaiseksi päämääräksi ohi muiden tavoitteiden ja osapuolet saavuttavat tarvittavat resurssit sovinnon tekemiseksi. Tällöin voidaan sanoa, että osapuolet vertaissovittelun seurauksena kasvavat kertomuksen subjekteiksi sovittelijoiden rinnalle.

Kuten ristiriitakertomusten analyysi osoitti, osapuolten subjektius asettuu vaakalaudalle konfliktin seurauksena. Vertaissovittelun tarkoituksena on palauttaa tilanne pisteeseen, jossa kilpaa sankarin asemasta ei ole. Alakoululaisten kertomuksissa toimivaksi ja aktiiviseksi subjektiksi vertaissovittelun alkaessa asettuukin usein vertaissovittelija. Sovittelija on se, joka tavoittelee objektiksi määrittyvää sovintoa osapuolten välille.⁵ Tätä sovittelijaoppilaan asemaa kertomuksen subjektina kuvaa hyvin kuudesluokkalaisten Merin kertomus, joka on kirjoitettu vertaissovittelijan perspektiivistä.

***Katselin** molempia osapuolia rauhassa. Nuo vilkuilivat toisiaan hermostuneina, toinen aika ajoin kynsiäänkin pureskellen. **Aloitin** tapauksen selvittämisen, **kertomalla** ensin nimeni, ja sen, että minulla oli vaitiolovelvollisuus. (Meri 6. lk)*

Edellisessä katkelmassa sovintoon tähtäävä toiminta rakentuu sovittelijaoppilaan toiminnaksi. Hän ”katslee, aloittaa” ja ”kertoo”. Soviteltavan tapauksen osapuolet ovat ikään kuin ulkopuolisia kohteita, joiden toimintaa subjekti tarkkailee ja arvioi. Osapuolten toimijuus rakentuu sovittelun alkaessa heikoksi suhteessa sovintoon, jonka kertomuksessa mainitsematta jäävä lähettäjä on määritellyt heidän objektikseen. Osapuolten toiminta ilmentää hermostuneisuutta, mikä kielii siitä, ettei heillä ole mahdollisuuksia tai resursseja sovinnon saavuttamiseksi vielä tässä vaiheessa. Osapuolet ovat heikosti modalisoituja suhteessa objektiin. Sovittelijalla sen sijaan on keinot ja modaaliteetti objektin saavuttamiseen tähtäävän toiminnan aikaansaamiseksi. Kertomus jatkuu:

***Kysyin** myös, mitä oli tapahtunut. Kun he olivat kertoneet tapahtuneen, **kysyin, miten sopisimme asian. Sovimme, etteivät he enää riitele, ja kirjoitimme** sopimuksen. (Meri 6. lk)*

⁵ Yleensä alakoululaisten kertomuksissa osapuolet kohtaavat vertaissovittelussa 1-3 sovittelijaoppilasta, mutta toisinaan vastassa on vertaisten sijaan opettaja tai opettajia, jotka toimivat sovittelijoina.

Siirtämällä puheenvuoron konfliktin osapuolille kertomuksen vertaissovittelija antaa näille mahdollisuuden oman toimijuutensa vahvistamiseen. Konfliktin osapuolille syntyy mahdollisuus kertoa tapahtuneesta eli he kykenevät edesauttamaan itseään tyydyttävän sovinnon syntymistä, mikäli osaavat ja haluavat. Seuraavaksi sovittelijaoppilas puhuttelee osapuolia jo vertaisinaan subjekteina ja kysyy: ”*miten sopisimme asian*”. Sovintoa tavoitteleviksi subjekteiksi määrittyvät tässä kohtaa niin sovittelija kuin osapuoletkin. Osapuolten asemaa subjektiuteen kasvaneina toimijoina vahvistaa kertomuksessa se, että kaikki ”*sopivat*” sovinnosta ja ”*kirjoittivat sopimuksen*” yhdessä. Enää toiminta ei rakennu sovittelijaoppilaan vaan kaikkien sovittelun osapuolten yhteiseksi toiminnaksi.

Usein alakoululaisten kertomuksissa kuvataan juuri edellisenkaltaisia vaiheita osapuolten modaliiteetin muutoksesta ja heidän subjekti asemansa vahvistumisesta. Aina tapahtumat eivät kuitenkaan etene näin suoraviivaisesti kohti sovintoa, vaan vertaissovittelijoiden valmiudet osapuolten modalisointiin ovat monesti koetuksella. Vastustajiksi tällaisissa kertomuksissa voivat asettua osapuolten välillä jatkuvat erimielisyydet, pyrkimys syyllisen selvittämiseen ja epärehellisyys, kuten seuraavat aineistoesimerkit osoittavat:

Sovittelija: Mistä haukkuminen alkoi?

Karri: Siitä kun toi otti mun koripallon.

Timi: No enhän!

Karri: Otitpas!

Sovittelija: Rauhoittukaa. Miksi otit Karrin pallon, Timi? (Elisa 6. lk)

Ville ja Vallu ovat joutuneet vertaissovitteluun. Vertaissovittelijat ovat Aku ja Iines. Villen mielestä Vallun pitäisi pyytää anteeksi. Mutta Vallu ei suostu.

(Heidi 6. lk)

Ilkka oli vetänyt Simoo pesäpallomailalla päähän ja Ilkka ja Simo meni versoon

Simon sano mitä kävi ja Ilkka huijas ja sanoi nii varmaan (Mikko 4. lk)

Sovittelijoiden haasteena on ohjata osapuolet eteenpäin tilanteista, joissa heidän toimintansa kohde on vielä jotakin muuta kuin tulevaisuuteen suuntautunut, molempia tyydyttävä ratkaisu. Seuraavat katkelmat aineistosta havainnollistavat auttajien roolia osapuolten modalisoinnissa.

Iines [sovittelijaoppilas] ehdottaa että pojat [osapuolet] pyytäisivät kumpikin anteeksi. Pojat eivät ole uskoa korviaan voiko niinkin tehdä. Aku ja Iines ohjeistavat poikia ja jupakka saatiin soviteltua. (Heidi 6. lk)

Sovittelija selvittää erimielisyydet ja kummatkin pyytävät anteeksi. (Joona 6. lk)

Hetken päästä tytöt oli versossa ja sovitteli asioita... Sovittelija kysyi: *mitä voitte tehdä asialle?* Ja Piia [toinen osapuolista] sanoi: *leikkiä hetki jotain ja hetki jotain!* (Essi 4. lk)

Auttajana uuden yhteisen objektin määrittelyssä ja saavuttamisessa voi toimia vertaissovittelu menetelmien, sovittelija ja hänen toimintansa, kompromissi, rehellisyys sekä totuuden paljastuminen. Auttajan rooliin voi asettua myös jompikumpi osapuolista, kuten edellisessä esimerkissä Piia, joka ehdottaa kompromissiratkaisua. Hänen ehdotuksensa on osoitus siitä, että molempien osapuolten etua tavoitteleva ratkaisu on jo hyväksytty toiminnan kohteeksi.

5.2.2 Vastustajana haluttomuus sovintoon

Aiemmista tutkimuksista tiedetään, että vertaissovittelu ei aina auta oppilaita saavuttamaan pitävää sovintoa välilleen (esim. Gellin 2010; Johnson & Johnson 1994). Toisinaan myös alakoululaisten kertomuksissa vertaissovittelijat epäonnistuvat modalisoimaan konfliktin osapuolet heille määritellyn objektin tavoittamiseksi. Tällöin osapuolten toiminnan kohteeksi asettuu jokin muu tavoite kuin sovinto, ja vertaissovittelu päättyy ennen kuin sovintoa on saavutettu.

Alakoululaisten kertomuksissa sovinnon saavuttamisen esteeksi eli vastustaja-aktantiksi asettuu toisinaan konfliktin osapuolten haluttomuus sovintoon. Tällöin osapuolet ovat vertaissovitteluun tullessaan yhä varsin tuhtuneita ristiriidan seurauksena ja heidän toimintansa tähtää oman mielipiteen

säilyttämiseen tai syyllisen saamiseen vastuuseen teoistaan. Tämä ilmenee aineiston kertomuksissa kinasteluna, väittelynä, syyttelynä ja huutamisena sovittelun edetessä.

Pojat mitä tapahtui?

”No mulla oli pallo ja sit se tuli ottaa multa pallon pois.” Okei. Tommi no sinä voit nyt kertoa mitä tapahtui. ”Nii vissii Heikki sä huijaat emmä sulta ottanut palloa sä aina huijaat sulla ei oo mitää tekemistä ku huijatta vitsi ääliö.” He ei-pä haukutta. Kertokaa nyt mitä oikeasti tapahtui. ”Okei Santtu Tommi me juteltii yhestä pelistä sit meille tuli erimielisyyksiä sitten Heikki otta lohkaree ja heitti suoraan mun vieree sitä lohkareta.” Nii seoli vaa leikki luuletsä et mä oisin heittänyt jäälohkareen sua vähä sä oot päästä vialla.” Hei minä sanoin sinulle Heikki, että ei haukuta”. Joo joo, sanoi Heikki. (Amir 6. lk)

Kuumentuneet tunteet johtavat yleensä siihen, että sovittelijat epäonnistuvat ohjaamaan keskustelua kohti ratkaisuja. Amirin kertomuksessa lihavoidut vertaissovittelijan repliikit paljastavat, miten tämä pyrkii vahvistamaan osapuolten toimija-asemaa antamalla molemmille vuorollaan mahdollisuuden kertoa tapahtuneesta. Osapuolten puheenvuorot jatkuvat kuitenkin riitelynä. Kun sovittelija ei saa osapuolia lopettamaan nimittelyä, hän pyrkii saavuttamaan objektin ehdottamalla anteeksiantoa. Kertomus jatkuu:

”Okei minä sain selville mitä kävi, joten pyytäisittekste anteeksi?” Ei sanoi samaa äänne Tommi ja Heikki.” Mitä sä mua matki ku mä sanoin ei nii sä vaa matkit keksi jotain muuta kuin mun matkiminen sanoi Heikki”. Lopeta nyt Heikki!” No ei nyt voi mitää selvitetää se huomenna klo 10.45. (Amir 6. lk)

Edellisessä katkelmassa vertaissovittelu päättyy, kun osapuolten tunteet käyvät yhä kuumina eivätkä he ole halukkaita sovintoon. Heille ei ole rakentunut kykyä, osaamista tai halua sovinnon tekemiseen, joten heidän modaaliteettinsa suhteessa sovintoon on heikko. Toimijuuden kannalta tarkasteltuna sovinto näyttäytyy tällaisissa tilanteissa uhkana osapuolten subjektiudelle. Sovintoon suostuminen ja anteeksi antaminen uhkaisivat itse asetetun objektin saavuttamista ja tarkoittaisivat omasta toimija-asemasta luopumista. Oman kantansa ja syyttömyytensä säilyttämiseen osapuolet

ovat halukkaita ja voimakkaasti modalisoituja, kunnes vertaissovittelu pyrkii tekemään sen ulkoisesti mahdottomaksi.

Kertomusaineistossa sovintoon haluttomien osapuolten välisen vertaissovittelun epäonnistumista voi joututtaa osaltaan myös sovittelija. Auttajan roolissa epäonnistuu esimerkiksi arka ja ristiriidan osapuolia nuorempi sovittelija, joka ei uskalla sanoa mitään riitelyn jatkuessa. Kertomuksissa, joissa vertaissovittelussa ei onnistuta ohjaamaan osapuolia käsittelemään konfliktin herättämiä tunteita tai osapuolista edes toinen on haluton sovintoon, muodostuu sovinnon saavuttaminen lopulta mahdottomaksi.

5.2.3 Objektina totuuden tai syyllisen selvittäminen

Vaikka vertaissovittelun sanotaan olevan menetelmä, jossa vältetään syyllisten nimeämistä ja keskitytään syiden sijaan ratkaisujen etsimiseen, on merkittävä osa vertaissovittelun osapuolista kertonut tulleensa syytetyksi sovittelussa (Gellin 2007b, 12). Myös alakoululaisten kertomuksissa kuvataan usein vaiheita, joissa toiminnan objektiksi määrittyy totuuden tai syyllisen selvittäminen. Paitsi konfliktin osapuolten myös sovittelijaoppilaiden toimintaa voi ohjata pyrkimys selvittää, miksi ristiriita on syntynyt ja kuka on rikkonut sääntöjä. Totuuden tai syyllisen selvittäminen rakentuukin aineistossani usein osaksi konfliktinratkaisuprosessia myös vertaissovittelussa. Seuraavat esimerkit havainnollistavat syiden ja syyllisten etsimiseen tähtäävää toimintaa aineistossa.

*Vertaissovittelussa yritettiin ratkaista **miten oppilaat haukkuivat toisiaan ja miksi tappelu oli syntynyt**, mutta oppilaat kertoivat eri tarinan. (Laura 5. lk)*

*”**Miksi** sä haukuit Minnaa?” Jutta [sovittelija] kysyi Katrilta [osapuoli]. (Maija 6. lk)*

*Sovittelija: Rauhoittukaa. **Miksi otit Karrin pallon, Timi?**
Timi: No kun, mulla oli tylsää, eikä mulla ole palloa.*

Sovittelija: Palloja voi ostaa kaupasta, Ei koskaan saa ottaa toisen omaisuutta ilman lupaa... mutta nyt kun molemmat ovat haukkuneet toisiaan, ovat molemmat myös syypäitä. (Elisa 6. lk)

Kun objektiksi asettuu totuuden tai syyllisen selvittäminen, vastustajan roolissa toimii epärehellisyys. Objektia ei voida saavuttaa, jos yksi osapuolista ”huijaa” tai ”kumpikaan ei myönnä” aloittaneensa riitaa. Auttajaksi puolestaan piirtyy rehellisyys tai totuuden paljastuminen muulla tavoin. Aineistossa tätä kuvataan esimerkiksi sanoin ”(T)ällä kertaa sovittiin että molemmat puhuvat totta niinpä riita selvitettiin”. Yhdessä kertomuksessa syyllisen paljastamiseen käytetään myös valheenpaljastinta.

Usein totuuden tai syyllisen selviäminen johtaa vertaissovittelun päättymiseen aineiston kertomuksissa. Syytön voidaan palkita ja syyllistä torua tai velvoittaa tämä anteeksipyyntöön. Yleensä totuuden paljastuttua objektiksi rakentuu viimein sovinto ja suhteiden korjaaminen, mutta sovittelu voi päättyä myös saman tien, kun syypää on paljastunut. Jollei totuus tai syyllinen paljastu, sovittelu epäonnistuu yleensä tavalla tai toisella. Pyrkimystä syyllisen tai totuuden selvittämiseen esiintyy kuitenkin välivaiheena monenlaisissa kertomuksissa, eikä selkeää yhteyttä esimerkiksi sovittelun lopputulokseen ole.

5.2.4 Objektina rangaistuksen välttäminen – auttajana näennäinen sovinto

Kuten edellisissä luvuissa on jo kuvattu, aineistossani esiintyvät konfliktin osapuolet eivät aina sovittelun edetessä saavuta halua tai valmiuksia sovinnon tavoitteluun. Usein sovittelukertomuksissa toiminnan lopulliseksi tavoitteeksi rakentuukin vertaissovittelusta vapautuminen. Tällöin vertaissovittelu näyttäytyy ei-toivottuna seurauksena, ikään kuin rangaistuksena, jota pyritään välttämään. Käytännössä tämä ilmenee kertomusten tasolla osapuolten ja toisinaan myös sovittelijaoppilaiden pyrkimyksenä saada vertaissovittelutilanne pian päätökseen ja vapautua ristiriidan käsittelystä. Seuraava kertomus tarjoaa esimerkin tällaisesta tilanteesta.

Henkilöt

Sovittelijat: Jutta & Saku

Soviteltavat: Minna & Katri

”Mitäs te ootte tehny?” Jutta kysyi.

*”**Ei mitään ihmeellistä**”, vastasi Katri.*

”Kai te nyt jotain ootte tehny, kun täällä ootte”, Jutta sanoi.

”No, mä haukuin tota”, Katri sanoi.

”Sano säki nyt jotain Saku”, Jutta käski.

”Onko tämä totta?” Saku kysyi Minnalta.

”No joo”, Minna sanoi arasti.

”Miksi sä haukuit Minnaa?” Jutta kysyi Katrilta.

”No, en mä tiää, mut voinko mä nyt mennä?” Katri kysyi.

*”**Saat mennä kun oot sanonu Minnalle anteeksi ja kirjottanu nimes tohon lap-
puun**”, Jutta sanoi.*

”Ok. Anteeks”, Katri sanoi Minnalle katsomatta häntä silmiin.

”Saat anteeksi”, Minna vastasi.

Tytöt ja sovittelijat kirjoittivat nimensä paperiin ja menivät välitunnille. Jo seuraavana päivänä Katri oli mennyt haukkumaan Minnaa ja paria muutakin oppilasta. (Maija 6. lk)

Esimerkissä konfliktin toisen osapuolen Katrin ensimmäinen repliikki paljastaa hänen pyrkimyksensä toimia vertaissovittelusta vapautumiseksi. Kun *”ei mitään ihmeellistä”* ole tapahtunut, on sovittelupöydässä turha istua. Sovittelija Jutan tavoitellessa vielä kertomuksen subjektin asemaa ja toisenlaista objektia, konfliktin syyn selvittämistä, vahvistaa Katri asemaansa toiminnan suuntaa määräävänä subjektina kysymällä suoraan lupaa poistua sovittelusta. Tällöin Jutta tietyn ehdoin suostuu Katrin ehdotukseen ja asettuu auttajaksi tämän määrittelemän objektin saavuttamisessa. Auttajiksi suhteessa rangaistuksen välttämiseen määrittyvät myös anteeksipyyntö, näennäisen sovinnon tekeminen sekä sovittelun toinen osapuoli Minna, joka legitimoii Katrin vilpillisen anteeksipyynnön ja allekirjoittaa sopimuksen.

Tavoiteltaessa vapautumista vertaissovittelusta subjektin asemaan voi asettua joko yksi tai molemmat vertaissovittelun osapuolista. Rangaistuksen välttäminen voi siis määrittyä myös osapuolten yhteiseksi tavoitteeksi, jolloin he kuin yhteisestä sopimuksesta tekevät näennäisen tai väliaikaisen sovinnon vertaissovittelussa. Tätä kuvaa aineistossa tilanne, jossa ”(H)eidät [kaksi poikaa] ohjattiin versoon ja siellä vertailtiin eri näkökulmia pojat ei kuunnellut mutta sopi väliaikaisesti”. Kertomuksen päätteeksi näiden poikien toiminnan yleinen objekti tulee ilmi myös siitä, että ”(J)älki-istunnon pelossa he ei tapelleet viikkoon”. Näin ollen he pyrkivät välttämään myös uusintasovittelun pitämällä väliaikaisen sovintonsa oletettavasti seuranta-ajan loppuun saakka.

Kun konfliktin osapuolen tai osapuolten toiminnan objektiksi asettuu rangaistuksen välttäminen, näyttäytyy vertaissovittelu jälleen uhkana hänen tai heidän itsenäiselle toimijuudelleen. Laajasti ajatellen osapuolten toiminnan objektin voikin ajatella olevan oman toimija-aseman säilyttäminen. Tällöin vertaissovitteluun liittyy oletus siitä, että siellä toiminnan suunnista päättää joku muu, kuin osapuolet itse. Tällöin konfliktitilanteessa uhattuna ollut toimijuus ei suinkaan vahvistuisi vaan ennemminkin heikentyisi vertaissovittelun myötä. Kun sovittelijat eivät onnistu modalisoimaan konfliktin osapuolia aidon sovinnon tavoitteluun, jäävät he subjekteina osapuolten jalkoihin. Todellisen sovinnon esteiksi asettuvat tällöin konfliktin osapuolten nokkeluus ja vilppi. Palauttaakseen uhattuina olleen toimija-asemansa ja vapautuakseen rangaistuksesta sovitteluun ohjatut oppilaat hyväksikäyttävät vertaissovittelun tarjoamia rakenteita ja tekevät näennäisesti sovinnon keskenään. Tässä tapauksessa sovittelijoille riittää, että kirjallinen sopimus saadaan aikaiseksi. Näin ollen sovittelijat voivat omalla toiminnallaan edesauttaa sovittelun epäonnistumista suhteessa aitoon sovintoon.

Kertomuksissa, joissa konfliktin osapuolen tai osapuolten objektiksi määrittyy rangaistuksen välttäminen, tämän tai näiden toimijuus vahvistuu vertaissovittelun seurauksena kertomuksen loppua kohti. Saavuttaakseen mahdollisuuden toimija-asemansa palauttamiseen, tulee osapuolten kuitenkin hetkellisesti luopua subjektiudestaan edes näennäisesti ja pelata peliä vertaissovittelun säännöillä. Todellista ratkaisua ristiriitaan ei kuitenkaan saavuteta, jolleivät vertaissovittelijat onnistu motivoimaan ja varustamaan molempia osapuolia sovinnon tavoittelemiseksi.

Sovittelijoiden toiminnan merkitys korostuu silloin, kun osapuolten valmius sovinnon tavoitteluun on erityisen matala. On myös huomionarvoista, että rangaistuksen välttäminen ei välttämättä ole molempien osapuolten yhteinen tavoite. Tällöin toisella osapuolella on vaara jäädä täysin vaille

toiminnan mahdollisuuksia, jollei niitä rakenneta hänelle vertaissovittelussa. Näin käy esimerkiksi edellä esitetyssä kuudesluokkalaisen Maijan kertomuksessa, jossa Minnan asema toimijana on sovittelutilanteessa varsin hutera. Tässä tapauksessa vertaissovittelutilanne toimii jatkumona sitä edeltäneille tapahtumille ja tarjoaa vain uuden foorumin Minnaan kohdistuvan vallankäytön jatkamiselle.

5.2.5 Objektina jonkinlainen sovinto – auttajana kestämatön ratkaisu

Kuten edellisessäkin luvussa on kuvattu, vertaissovittelu johtaa alakoululaisten kertomuksissa toisinaan ratkaisuun, joka on pitkällä tähtäimellä kestämatön. Tutkimuskoulussa sovittelijaoppilaille oli opetettu, että sopimuksen kirjoittaminen on osa vertaissovittelun kaavaa. Alakoululaisten kertomuksissa jonkinlaisen sopimuksen tekeminen ylipäänsä rakentuukin välillä todellista sovintoa tärkeämmäksi päämääräksi. Tällaisissa kertomuksissa auttajaksi suhteessa objektiin voi asettua kestämatön ratkaisuehdotuksen keksiminen, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

*Heidät tuotiin sisälle istumaan aamulla klo 10.00. Vertaissovittelijana oli 2 aloittelijaa ja yksi kokenut. Kokenut vertaissovittelija aloitti puhumaan. Hän kyseli oppilailta mitä oli tapahtunut. He kertoivat, mutta se johti syyttelyyn ja haukkumiseen. Kokeneelle vertaissovittelijalle tuli menoa, joten hän lähti. 2 aloittelijaa eivät tienneet mitä tehdä, kun oppilaat syyttelivät toisia. He eivät saaneet heitä lopettamaan. **Vertaissovittelijat päättivät, että he eivät puhuisi toisilleen enää.** Seuraavalla viikolla **he puhuivat toisilleen ja alkoi taas riitely.** Asioita ei saa selvitettyä ellei puhu asioita selväksi. (Vuokko 6. lk)*

Vuokon kertomuksesta käy ilmi, että molempien osapuolten kuuleminen ei riitä vielä modalisoimaan osapuolia sovinnon tavoitteluun, vaan johtaa ”syyttelyyn ja haukkumiseen”. Koska kokenut sovittelijaoppilas poistuu, jäävät aloittelevat sovittelijat pinteeseen, jolloin toiminnan objektiksi määrittäytykin sovittelun saattaminen päätökseen. Jonkinlaisen sopimuksen saavuttamista edesauttaa ratkaisuehdotuksen keksiminen. Vaikka ratkaisuehdotus on pitkällä tähtäimellä kestämatön, jouduttaa se objektin saavuttamista. Sovittelu saadaan siis päätökseen ja ratkaisu näyttää löytyneen. Sopimus kuitenkin särkyä pian, kun osapuolet jälleen puhuvat toisilleen. Aineistossa ristiriidan toistu-

mista pyritään ehkäisemään myös välttämällä leikkiä, josta riita on syntynyt. Tässä tapauksessa käy kuitenkin samoin kuin edellä – konflikti uusiutuu pian, kun leikkiä jatketaan.

Kun objektiksi määrittyy jonkinlainen sovinto ylipäänsä, rakentuvat kertomuksen aktiivisimmiksi toimijoiksi sovittelijaoppilaat. Sovittelijoiden toimijuus on vahvaa suhteessa määrittelemäänsä objektiin, mutta todellisen, kestävän sovinnon tavoittelemiseen sovittelijaoppilaille ei ole valmiuksia. Kertomuksessa sovinnon vastustajiksi voivat asettua edellisen esimerkin tapaan kokemattomat sovittelijat. Osapuolet eivät osaa saavuttaa sovittelulle asetettua tavoitetta ilman osaavia auttajia. Kokemattomat tai muusta syystä subjekti-asemassaan turhankin aktiiviset sovittelijat itse asiassa estävät konfliktin osapuolia kasvamasta subjekteiksi. Kun sovittelijat ”päättävät” tai ”kehottavat”, että ristiriita ratkaistaan välttelemällä riidan aiheuttajaa tai riitakumppania, osapuolten toimijuus piirtyy laihaksi. Osapuolet eivät modalisoidu ratkaisun tekijöiksi vaan kohteiksi. Heillä ei ole kykyä eikä kaikei haluakaan sovinnon etsimiseen ja kestävämmät ratkaisuehdotukset tulevatkin aineiston kertomuksissa vertaissovittelijoilta.

Johnson ym. (1996) raportoivat koulusta, jossa vertaissovittelussa varsin usein saavutettiin sopimus osapuolten välille, mutta ratkaisu ristiriitaan oli yleensä toisen osapuolen vältteleminen. Myös tämän tutkimuksen alakoululaiset tuottavat kertomuksissaan välttelyn yhtenä mahdollisena ratkaisuvaihtoehtona. Tällöin kertomuksista käy kuitenkin ilmi, että välttely johtaa ennen pitkää ristiriidan uusiutumiseen, joten aineistoni perusteella alakoululaiset ovat tietoisia tämän ratkaisumallin kestävämmämyydestä. Johnsonin ym. (emt) tutkimuksesta ei käy ilmi, onko välttely ratkaisuehdotuksena tullut ristiriidan osapuolilta vai sovittelijaoppilailta, mutta tämän tutkimuksen aineistossa se rakentuu nimenomaan sovittelijoiden käyttämäksi keinoksi saada sopimus aikaan.

Tämä luku on esitelty erilaisia tekijöitä ja toimijoita, jotka vaikuttavat vertaissovittelun kulkuun alakoululaisten vertaissovittelukertomuksissa. Seuraavaksi esittelen erilaisia lopputuloksia, joihin vertaissovittelu alakoululaisten kertomana voi päättyä. Myöhemmin tarkastelen vielä edellä esiteltyjen aktanttirakenteiden yhteyttä vertaissovittelukertomusten lopputuloksiin.

5.3 Vertaissovittelukertomusten neljä erilaista lopputulosta

Alakoululaisten vertaissovittelukertomukset eivät aina pääty onnellisesti. Toisinaan lähettäjän arvokkaaksi määrittelemä tavoite, aito ja kestävä sovinto, jää saavuttamatta. Tämä olikin odotettavissa kehyskertomusten pohjalta. Sen sijaan erilaisten lopputulosten kirjon alakoululaiset tuottivat vertaissovittelukertomuksiinsa itse. Kertomusten tyypittely lopputuloksen suhteen tuotti kaksi pääluokkaa ja neljä alaluokkaa. Nämä eroavat toisistaan sen perusteella, millaiseen ratkaisuun vertaissovittelu niissä johtaa. Näin syntyi vertaissovittelukertomusten typologia, jonka luokkia havainnollistaa taulukko 3.

PÄÄLUOKKA	VERTAISOVITTELUN LOPPUTULOS
Onnistunut vertaissovittelu	A. Onnistunut sovinto
Epäonnistunut vertaissovittelu	B. Ratkaisematon ristiriita C. Näennäinen sovinto D. Uusiutuva ristiriita

Taulukko 3. Vertaissovittelukertomusten typologia sovittelun lopputuloksen mukaan luokiteltuna.

Neljästä alaluokasta ensimmäinen (A) kuvaa kertomuksia, joissa vertaissovittelu onnistuu saavuttamaan sovinnon osapuolten välille. Kolme muuta luokkaa (B–D) kuvaavat kertomuksia, joissa vertaissovittelu tavalla tai toisella epäonnistuu suhteessa menetelmälle asetettuun tavoitteeseen. Kuvailen kutakin näistä kertomustyypeistä erikseen luvuissa 5.3.1 – 5.3.4. Havainnollistan jokaista luokkaa suoraan aineistosta poimitulla tyyppikertomuksella (Eskola & Suoranta 1998, 182–183).

5.3.1 Lopputuloksena onnistunut sovinto

Valtaosa aineistoni kertomuksista kuvaa vertaissovittelutilanteita, joissa erimielisyydet saadaan ratkaistua ja sovittelu päättyy sovintoon osapuolten välillä. Kutsun näitä kertomuksia yleisesti nimellä onnistunut sovinto. Tässä onnistuminen tarkoittaa, että vertaissovittelu saavuttaa menetelmälle lähtökohtaisesti asetetun tavoitteen eli aidon sovinnon osapuolten välillä. Vertaissovittelu itsessään voi kuitenkin olla hyödyllistä tai opettavaista ja siinä mielessä onnistunutta, vaikka pitävää sovintoa ei

saavutettaisikaan. Kertomusaineistossa sovinnon onnistumisesta kerrotaan esimerkiksi päättämällä kertomus sanoin ”*Eivätkä he enää koskaan riidelleet*”. Sopimuksen pitävyydestä kerrotaan myös kuvaamalla sovittelua seuraavan seurantatapaamisen kulku.

Aina kertomuksen lopuksi ei erikseen mainita, oliko sovittelussa syntynyt sopimus pitävä vai ei. Olen kuitenkin luokitellut onnistuneiksi sovinnoksi sellaiset kertomukset, jotka on kirjoitettu Onnistunut vertaissovittelu -kehyskertomuksen orientaation mukaisesti ja joista ei käy erikseen ilmi, että sovittelussa saavutettu sovinto ei olisi pitänyt. Lisäksi olen sisällyttänyt tähän luokkaan neljä kertomusta, jotka on kirjoitettu Epäonnistunut vertaissovittelu -kehyskertomuksen pohjalta. Näistä vastauksista käy kuitenkin ilmi, että kehyskertomuksen antamaa vinkkiä riidan uusiutumisesta ei ole huomioitu vastauksessa, vaan kertomus päättyy osapuolten sovintoon. Esimerkiksi eräs onnistuneeksi sovinnoksi luokittamani kertomus, joka on kirjoitettu vastauksena toiseen kehyskertomukseen, päättyy seuraavasti: ”*Kun tilanne oli ohi Riku joutui kertomaan kaikille pojille että kaikki mitä hän oli sanonut Kallesta ei ollut totta, ja he olivat taas ystäviä. <3*”

Neljäsluokkalaisen Riitan kertomus havainnollistaa onnistuneen vertaissovittelun kulkua:

Välkällä kaksi tyttöä riitelivät ja haukkuivat toisiaan. Sitten välkkävalvoja tuli väliin ja sanoi että he menevät ensi välkällä versoon. Kun tuli seuraava välkkä. He menivät vertaissovitteluun siellä oli heidän lisäksi kolme sovittelijaa jotka kysyivät mistä tai miten olette riidelleet tai miksi olette haukkuneet. He sopivat lopulta riidan ja pyysivät Anteeksi toisiltaan. Lopuksi sovittelijat kertoivat että viikon päästä oli seuranta

Viikon kuluttua he menivät seurantaan ja sovittelijat kysyivät onko riitely jatkunut tytöt vastasivat että ei. Loppu (Riitta 4. lk)

Pelkistettynä tähän kertomustyyppiin kuuluvat kertomukset noudattavat seuraavaa kaavaa: kaksi oppilasta ohjataan vertaissovitteluun – sovittelussa erimielisyyksiä käsitellään enemmän tai vähemmän – osapuolet pääsevät sovintoon ja tilanne ratkeaa. Usein kertomuksissa kuvataan, miten osapuolet kasvavat subjekteina, mutta onnistuneeseen sovintoon voidaan päätyä myös hyvin suoraviivaisesti.

5.3.2 Lopputuloksena ratkaisematon ristiriita

Toisinaan alakoululaisten kertomuksissa vertaissovittelu päättyy ilmiselvästi ennen kuin osapuolet ovat saavuttaneet sovintoa keskenään, eli ristiriita jää siis ratkaisematta. Tähän viitataan aineistossa esimerkiksi kertomalla, että ”riitaa ei voinut sopia” ja ”nyt oli opettajien homma saada tytöt sopimaan”. Tämän luokan kertomuksissa sopimusta ei vertaissovittelun päätteeksi kirjoiteta, vaan sovittelijaoppilas voi päättää istunnon esimerkiksi sanoin: ”No ei nyt voi mitään selvittää se huomenna klo 10.45.” Ristiriidan jäädessä sovittelussa ratkaisematta, kertomuksissa mainitaan yleensä, että sovittelijaoppilas vie asiaa eteenpäin joko opettajille tai uusintasovitteluun.

Ratkaisemattoman ristiriidan luokkaan kuuluvissa kertomuksissa osapuolet jatkavat tyypillisesti riitelyä myös sovittelussa ja kieltäytyvät sopimasta tai pyytämästä anteeksi toisiltaan, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Oli maanantai. Lilli ja Oona olivat koulun pihalla välitunnilla. Heille tuli riita siitä, kun Oona oli huijannut Lilliä. He haukkuivat toisiaan ja huusivat. Tytöt laitettiin versoon. He huusivat sielläkin eivätkä suostuneet sopimaan tätä riitaa. Se oli tosi lapsellista. Verso sovittelija oli heitä nuorempi ja ei uskaltanut sanoa mitään. Hän päätti viedä juttua eteenpäin. Tytöt riitelivät taas seuraavalla viikolla. Versosovittelija oli sanonut että tytöt eivät olleet kuunnellu häntä. Eikä riitaa voinut sopia. Nyt oli opettajien homma saada tytöt sopimaan.

(Annina 6. lk)

Tähän luokkaan kuuluvat kertomukset noudattavat kaavaa: kaksi oppilasta ohjataan vertaissovitteluun – oppilaat jatkavat riitelyä myös sovittelussa – sovittelu päättyy ja ristiriita jää ratkaisematta.

5.3.3 Lopputuloksena näennäinen sovinto

Kolmas aineiston vertaissovittelukertomuksissa esiintyvä lopputulostyyppi on näennäinen sovinto. Tällöin vertaissovittelu näyttää johtavan sovintoon osapuolten välillä, mutta aitoa sovintoa ei kuitenkaan saavuteta. Näistä kertomuksista käy ilmi, että sovinto tehdään joko ”katsomatta häntä [tois-

ta osapuolta] *silmiin, väliaikaisesti*” tai *”jälki-istunnon pelossa*”. Näennäiseen sovintoon päättyvisä kertomuksissa kerrotaan myös usein, kuinka osapuolten kuvaukset konfliktin kulusta eroavat toisistaan, eikä yhteisymmärrystä tapahtuneesta saavuteta. Osapuolet kuitenkin toimivat vertaissovittelussa ikään kuin sovinto olisi syntynyt, ja sopimuskin saadaan yleensä allekirjoitettua. Sopimus kuitenkin särkyy pian sovittelun jälkeen, sillä ristiriita jää todellisuudessa ratkaisematta.

Seuraava esimerkkikertomus havainnollistaa, miten näennäiseen sovintoon päättyvää vertaissovittelutilannetta aineistossa kuvataan:

Venla ja Juuli olivat joutuneet vertaissovitteluun. Vertaissovittelussa he keskustelivat mitä oli tapahtunut sovittelijoiden kanssa. Myöhemmin kun välitunti oli lopussa niin he eivät olleet vielääkään saaneet selvitettyä, koska Venla sanoi, että Juuli aloitti ja Juuli taas sanoi, että Venla aloitti. Kumpikaan ei myöntänyt. Mutta lopuksi he pyysivät anteeksi ja pääsivät pois, mutta erimielisyys jatkui yhä. (Pirjo 6. lk)

Näennäiseen sovintoon päättyvät vertaissovittelukertomukset noudattavat pääsääntöisesti kaavaa: kaksi oppilasta ohjataan vertaissovitteluun – sovittelussa yritetään selvittää, mitä on tapahtunut ja miksi – osapuolet sopivat erimielisyytensä näennäisesti – sovittelun jälkeen konflikti jatkuu.

5.3.4 Lopputuloksena uusiutuva ristiriita

Neljännän sovittelukertomustyypin muodostavat uusiutuva ristiriita -kertomukset. Tähän luokkaan kuuluvat kertomukset, joissa ristiriita uusiutuu pian vertaissovittelun jälkeen. Sovittelu siis johtaa sopimukseen osapuolten välillä, mutta sovinto ei kestä kovin pitkään. Ristiriidan uusiutumista kuvataan kertomuksissa muun muassa sanoin *”(S)euvaavalla viikolla he puhuivat toisilleen ja alkoi taas riitely*” ja *”(L)opulta riita selvitettiin, mutta se alkoi alusta...”*

Ristiriidan uusiutumiseen johtavia vertaissovitteluja yhdistää kertomuksissa se, että usein osapuolten välille syntyvä sovinto- tai ratkaisuehdotus on lähtöisin vertaissovittelijoilta, ei osapuolilta itseltään. Näennäiseen sovintoon päättyvistä kertomuksista nämä eroavat siten, että tämän luokan ker-

tomuksissa osapuolet eivät vilpillisesti esitä tehneensä sovintoa, vaan löydetty ratkaisu on muusta syystä kestävä. Ratkaisuehdotus voi olla esimerkiksi toisen osapuolen tai riidan aiheuttajan vältteleminen, mikä osoittautuu kestävämmäksi. Tätä havainnollistaa viidesluokkalaisten Jonnyn kirjoittama tyypillinen uusiutuva ristiriita -luokan kertomus:

Oli muutama poika jotka leikki hippaa jäänyt sai pojan kiinni ja poika alkoi väittää että ei mukamas jäänyt. Sitten tuli riita ja pojat joutuivat versoon Verson tyypit kehottivat poikia olla leikkimästä hippaa mutta he taas leikkivät hippaa ja tuli taas riita. (Jonny 5. lk)

Uusiutuvaan ristiriitaan päättyvät kertomukset etenevät tyypillisesti seuraavan kaavan mukaan: kaksi oppilasta ohjataan vertaissovitteluun – vertaissovittelu päättyy kestävämpään ratkaisuun usein sovittelijaoppilaiden ehdotuksesta – pian sovittelun jälkeen osapuolet rikkovat sopimuksen ja ristiriita uusiutuu.

Tässä luvussa olen kuvannut neljä erilaista lopputulosta, joihin vertaissovittelu voi alakoululaisten kertomana johtaa. Näillä lopputuloksilla näyttää olevan kertomusaineistossa yhteys eräisiin luvussa 5.2 esittelemiini aktanttirakenteisiin. Tarkastelen näitä yhteyksiä seuraavassa luvussa.

5.4 Yhteenveto analyysin tuloksista

Edellä olen eritellyt, millaiseksi osapuolten toimijuus rakentuu alakoululaisten kuvaamissa ristiriita- ja vertaissovittelutilanteissa, millaiset tekijät ja toimijat vaikuttavat vertaissovittelun kulkuun ja millaisiin lopputuloksiin vertaissovittelu voi alakoululaisten kertomana johtaa. Tässä alaluvussa esitän kootusti, millaiseksi vertaissovittelu alakoululaisten kertomana rakentuu ja millaiset tekijät kertomuksissa edesauttavat sovittelun onnistumista tai epäonnistumista.

Alakoululaisten kertomuksissa vertaissovittelu rakentuu menetelmäksi, johon konfliktiin ajautuneet oppilaat ohjataan kouluhenkilökunnan toimesta. Sovitteluun johtavat ristiriidat syntyvät yleensä välitunnin aikana ja saavat jonkin näkyvän muodon ennen ulkopuolisen aikuisen interventiota. Kon-

fliktin osapuolet hakeutuvat harvoin sovitteluun itse, ja usein vertaissovittelu näyttäytyykin alakoululaisten kertomuksissa ei-toivottuna seurauksena tai jopa rangaistuksena.

Itse vertaissovittelutilanne rakentuu kertomuksissa sosiaalisen vuorovaikutuksen tilaksi, jonka kulkuun ja lopputulokseen vaikuttavat kaikki läsnä olevat henkilöt omalla toiminnallaan. Sovittelijaopilaiden rooli korostuu alakoululaisten kertomuksissa, sillä sovitteluun tullessaan konfliktin osapuolet ovat yleensä varsin heikosti varustettuja ja epämotivoituneita sovinnon tavoitteluun. Vertaissovittelijoiden tehtävä rakentuu usein todelliseksi fasilitaattorien tulikokeeksi, sillä heidän on onnistuttava ylittämään vastaan tulevat esteet ja modalisoitava osapuolet sovinnon tavoittelemiseksi.

Alakoululaisten kertomuksissa vertaissovittelutilanteiden kulkuun ja lopputuloksiin ovat yhteydessä monet tekijät. Aidon, kestävän sovinnon saavuttamista kertomuksissa tukevat menetelmän periaatteiden ja kaavan noudattaminen sekä toisinaan myös totuuden tai syllisen paljastuminen. Vertaissovittelun epäonnistumista suhteessa kestävään sovintoon jouduttavat puolestaan Verson periaatteiden tai kaavan rikkominen, osapuolten vilpillisyys, sovittelijoiden epäonnistuminen tehtävässään sekä sovittelijoiden turhankin aktiivinen rooli ratkaisuntekijöinä. Kuvio 3 esittää kootusti kaikki tekijät, jotka alakoululaisten kertomuksissa edesauttavat vertaissovittelun onnistumista tai epäonnistumista.

Vertaissovittelun onnistumista edesauttavat tekijät

- Vertaissovittelun periaatteiden noudattaminen
- Vertaissovittelussa käytävä keskustelu
- Riidan käsittely
- Osapuolten kuuntelu
- Ratkaisuehdotusten kysyminen tai tarjoaminen
- Anteeksipyytämisen opettaminen
- Kompromissiratkaisun löytyminen
- Osapuolten rehellisyys
- Totuuden paljastuminen
- Osapuolten toimijuuden vahvistuminen

Vertaissovittelun epäonnistumista edesauttavat tekijät

- Vertaissovittelun periaatteiden laiminlyönti (syyllisen etsintä, osapuolten pakottaminen Versoon)
- Tunteiden käsittelemättä jättäminen
- Sovittelijoiden päättämä sovinto
- Kestämätön ratkaisu
- Osapuolten haluttomuus sovintoon
- Osapuolten kuumentuneet tunteet
- Osapuolten epärehellisyys
- Osapuolten tekemä näennäinen sovinto
- Sovittelijoiden tarjoama epäaidon sovinnon mahdollisuus (pelkän anteeksipyynnön tai kirjallisen sopimuksen tavoittelu)
- Arka, kokematon tai nuorempi sovittelija

Kuvio 3. Vertaissovittelun onnistumista ja epäonnistumista edesauttavat tekijät alakoululaisten kertomuksissa.

Alakoululaisten kertomana vertaissovittelu johtaa neljänlaisiin lopputuloksiin. Parhaassa tapauksessa konfliktin osapuolet saavuttavat vertaissovittelun aikana tarvittavat kyvyt ja motivaation sovinnon saavuttamiseksi ja kasvavat lopulta yhteistä etua tavoitteleviksi konfliktinratkaisun sankareiksi. Tällöin vertaissovittelukertomus päättyy onnistuneeseen sovintoon osapuolten välillä. Sovittelun aikana konfliktin osapuolten ja toisinaan myös sovittelijaoppilaiden toimintaa voivat kuitenkin ohjata myös muut päämäärät kuin sovinnon saavuttaminen. Mikäli toiminnan tavoitteena säilyy läpi vertaissovittelun jokin muu, kuin sovinto, vertaissovittelu todennäköisesti epäonnistuu tavalla tai toisella.

Alakoululaisten kertomuksissa vertaissovittelu epäonnistuessaan johtaa joko näennäiseen sovintoon, riidan jatkumiseen tai riidan uusiutumiseen osapuolten välillä. Erilaiset epäonnistuneet lopputulokset ovat yhteydessä erilaisiin kertomuksissa tapahtuvaa toimintaa ohjaaviin objekteihin. Näennäiseen sovintoon osapuolten välillä päädytään silloin, kun toiminnan lopullisiksi tavoitteiksi määritty-

vät osapuolen tai osapuolten toimija-aseman säilyttäminen ja pyrkimys rangaistuksen välttämiseen. Tällaisissa tapauksissa sovittelijat omalla toiminnallaan mahdollistavat näennäisen sovinnon syntymisen.

Toinen osapuolille mahdollinen keino uhatun toimija-aseman säilyttämiseen on taistelemine san-
karuudesta läpi vertaissovitteluistunnon. Tällöin he eivät jousta omasta subjekti-asemastaan edes nä-
ennäisesti ja ristiriita jää yksinkertaisesti ratkaisematta. Osallisena tällaisen lopputuloksen syntymi-
seen on kertomuksissa myös kokematon tai arka sovittelija, joka vasta sovittelun jälkeen vie tapaus-
ta eteenpäin koulussa. Toimintaa ohjaaviksi objekteiksi voivat vertaissovittelukertomuksessa mää-
rittä myös sovittelun loppuunsaattaminen ja jonkinlaisen sovinnon aikaansaaminen ylipäänsä. Nä-
mä tavoitteet selittävät aineiston kertomuksissa toisinaan paitsi sovittelun osapuolten myös vertais-
sovittelijoiden toimintaa. Mikäli nämä asettuvat sovittelijoiden toiminnan ensisijaisiksi päämääriksi,
tulevat he toiminnallaan edesauttamaan vertaissovittelun päättymistä kestävämpään ratkaisuun.
Tällöin ristiriita osapuolten välillä uusiutuu pian sovittelun jälkeen.

6. Pohdinta

Vertaissovittelun toteuttaminen voi tutkijoiden mukaan johtaa lukuisiin positiivisiin muutoksiin kouluyhteisöissä, mutta toimiiko menetelmä käytännössä niin kuin kerrotaan? Tässä tutkimuksessa olen ottanut selvää, mitä vertaissovittelun varsinaiset asiantuntijat eli koululaiset kertovat aiheesta. Vertaissovittelua on tällä kertaa tarkasteltu lasten näkökulmaa korostaen alakoululaisten kirjoittamien kuvitteellisten kertomusten kautta. Koululaiset ovat tässä tutkimuksessa saaneet mahdollisuuden kertoa vertaissovittelusta omalla kielellään kulttuurisesti jakamaansa tietovarantoon nojaten. Tavoitteenani on ollut nostaa esiin sellaista tietoa, jota aikuisten esittämien, suorien kysymysten avulla ei olisi saatu selville. Näin olen pyrkinyt tuomaan uusia näkökulmia keskusteluun, jossa määritellään vertaissovittelun merkityksiä koululaisten arjessa ja vedetään suuntaviivoja menetelmän kehittämiseksi.

Tässä luvussa palaan tutkimukselle sen alussa asettamiini tavoitteisiin ja käyn keskustelua aiemman tiedon sekä tämän tutkimuksen tuottaman uuden tiedon välillä. Ensimmäiseksi esittelen tutkimuksen tuloksista tekemiäni johtopäätöksiä ja tulosten soveltamismahdollisuuksia. Sen jälkeen arvioin tutkimusprosessia ja sen onnistumista. Lopuksi kokoan vielä aiheita vertaissovittelun jatkotutkimukselle.

6.1 Vertaissovittelu alakoululaisten kertomana

Alakoululaisten kertomuksissa oppilaat saavat usein apua ristiriitansa käsittelyyn vertaissovittelussa ja erimielisyyksiä sovitellaan onnistuneesti. Kuva vertaissovittelusta rakentuu kuitenkin alakoululaisten kertomana eräiltä osin merkittävällä tavalla erilaiseksi, kuin menetelmän teoreettinen kaava antaa olettaa. Luvussa 2.1. olen kuvannut, mitä vertaissovittelussa teoreettisella tasolla kuuluisi tapahtua. Alakoululaisten keskimääräisen kertomuksen samasta aiheesta voisi tulkintani pohjalta kiteyttää seuraavasti:

Vertaissovittelu on paikka, johon opettajat lähettävät oppilaat, kun näiden välille syntyy näkyvä ristiriita. Oppilaat osallistuvat vertaissovitteluun tahtoivatpa he sitä

tai eivät. Sovittelussa oppilaita on vastassa 1-3 sovittelijaa, jotka voivat olla konfliktin osapuolia nuorempia tai vanhempia oppilaita, mutta myös opettajia. Sovittelijoiden tehtävänä on saada osapuolet lopettamaan riitely ja rauhoittumaan, kysyä molemmilta osapuolilta tapahtuneesta, ehdottaa, neuvoa tai kysyä, miten riita ratkaistaisiin ja saada osapuolet pyytämään toisiltaan anteeksi tai kirjoittamaan kirjallinen sopimus. Sovittelussa osapuolet ja/tai sovittelijat lisäksi pyrkivät usein selvittämään, mikä on totuus tapahtuneesta ja kuka on rikkonut sääntöjä tai aloittanut riidan.

Kun totuus selviää tai osapuolet pyytävät anteeksi toisiltaan, sovittelu päättyy onnistuneesti. Usein myös oppilaiden välit korjaantuvat sovittelun seurauksena. Mikäli osapuolten tunteet eivät kuitenkaan viilene, sovittelija on kokematon tai arka, totuus tapahtuneesta ei paljastu tai osapuolia kehoitetaan välttelemään toisiaan tai riidan syytä, ei sovittelu onnistu ratkaisemaan ristiriitaa. Konfliktin osapuolet voivat silti tehdä väliaikaisen tai näennäisen sovinnon keskenään, jolloin sopimus saadaan kirjoitettua ja sovittelu päätökseen.

Alakoululaisten kertomuksissa rakentuva kuva vertaissovittelusta eroaa menetelmän teoreettisesta mallista erityisesti sovittelun periaatteiden osalta. Vertaissovittelun sanotaan olevan toimintakaava, jota ohjaavat periaatteet vapaaehtoisuudesta, vaitiololupauksista, puolueettomuudesta, syyttämättä työskentelystä, rangaistusten välttämisestä ja ratkaisujen etsimisestä (Gellin 2010, 70–71). Alakoululaisten kertomuksissa selvimmin laiminlyödyiksi tulevat ajatukset sovittelun vapaaehtoisuudesta, rangaistusten välttämisestä, syyttämättä työskentelystä sekä konfliktin osapuolten osallisuudesta ratkaisun syntymiseen. Aiemmissä tutkimuksissa vertaissovittelun periaatteiden toteutumista käytännön tasolla on tarkasteltu varsin vähän. Gellinin (2007b, 10–13) selvitys on kuitenkin antanut viitteitä siitä, etteivät kaikki sovittelun periaatteet aina toteudu. Oman tutkimukseni tulokset tukevat havaintoa.

Vertaissovittelu rakentuu alakoululaisten kertomana ensisijaisesti pakottavaksi menetelmäksi, ei suinkaan vapaaehtoisuuteen tai omaan valintaan perustuvaksi mahdollisuudeksi. Vapaaehtoisuuden ideaali ei välity alakoululaisten kertomuksista mitenkään. Enemminkin näyttää siltä, kuin vertaissovitteluun osallistuminen olisi tutkimukseen osallistuneiden koululaisten mielikuvissa välttämätön-

tä. Heidän kertomuksissaan sovitteluun joudutaan eikä osapuolten halukkuudesta jäädä sovitteluun keskustella vielä sovittelutilanteen alkaessakaan, toisin kuin menetelmän kaava antaa ymmärtää.

Jos konfliktin osapuolille ei synny toisivalinnan mahdollisuuksia vertaissovitteluun osallistumisen suhteen, ovat vertaissovittelun periaatteet vaarassa murtua heti alkuunsa. Alakoululaisten kertomuksista ei käy ilmi, että jollakulla olisi vastuu vapaaehtoisuusperiaatteen toteutumisesta. Jollei vastuu tästä selkeästi määrity sovittelijaoppilaille, käy helposti niin, että osapuolet osallistuvat sovitteluun vasten tahtoaan. Tällöin vertaissovittelusta tulee osa pakottavaa järjestelmää, eikä osapuolten toiminta ole enää lähtöisin heistä itsestään. Tämä ei ole omiaan tukemaan ja lisäämään lasten kokemusta osallisuudesta kouluyhteisössä vaan päinvastoin. Vertaissovittelun yhteydessä tulisikin varmistaa, että osapuolilla on aidosti mahdollisuus olla myös osallistumatta sovitteluun, mikäli niin haluavat. Vapaaehtoisuuteen perustuva konfliktinratkaiseminen on kuitenkin jo ideana haasteellinen siinä mielessä, että koulussa havaittuja ristiriitoja ei voida jättää käsittelemättäkään. Niinpä vertaissovittelusta kieltäytymisestäkin seuraa väistämättä jotakin, jonka oppilaat voivat kokea ei-toivotuksi.

Mikäli osallistuminen vertaissovitteluun ei tapahdu osapuolten omasta tahdosta, myös periaate rangaistuksen välttämistä voi pettää. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat jo aiemmin esitettyä näkemystä, jonka mukaan vertaissovittelu rakentuu oppilaiden puheessa koulun aikuisten käyttämäksi kurinpitokeinoksi (vrt. Kiilakoski 2009, 31). Alakoululaisten kertomuksissa vertaissovittelu näyttyy usein rangaistuksena siinä missä puhuttelu tai jälki-istuntokin, mutta kenties ”pienempänä pahana”. Tämän vuoksi sovitteluun joutuessaan prosessista on vain parasta luovia läpi välttääkseen uuden rangaistuksen. Sovittelun osapuolet ajautuvatkin alakoululaisten kertomuksissa toisinaan kehittelemään vilpillisiä keinoja välttääkseen rangaistuksen ja säilyttääkseen oman toimija-asemansa.

Vapaaehtoisuusperiaatteen laiminlyöminen ja menetelmän opettajavetoisuus vaikuttavat varmasti osaltaan siihen, että vertaissovittelu rakentuu alakoululaisten kertomana niin usein rangaistukseksi. Oppilaat voivat kokea vertaissovittelun rangaistukseksi myös siksi, että se tapahtuu välitunnilla ja rajoittaa näin heidän mahdollisuuttaan päättää omasta toiminnastaan vapaa-ajallaan. Tämän tutkimuksen yhteydessä haastattelemani tutkimuskoulun opettaja kertoi, että toisinaan sovitteluun tulevien oppilaiden toimintaa näyttää ohjaavan jokin muu intressi kuin sovinnon saavuttaminen. Usein he esimerkiksi haluavat mahdollisimman pian takaisin välitunnille. Tällöin voi käydä niin, että riita

on jo ainakin näennäisesti sovittu sovitteluun tultaessa. Tätä tulkintaa tukevat myös koulun oppilaiden kertomukset, joissa näennäisen sovinnon avulla osapuolet voivat jouduttaa sovittelusta vapautumista.

Tutkimukseen osallistuneen koulun käytännöissä vertaissovittelu oli kirjattu osaksi koulun virallista rangaistuspolkua. Polku on koulussa yleisesti tunnettu kaavio tavoista, joilla oppilaiden riitoihin ja kiusaamiseen voidaan puuttua. Vertaissovittelun asettaminen osaksi juuri rangaistuspoluksi kutsuttua jatkumoa on varmasti osaltaan yhteydessä siihen, että Verso tämän koulun oppilaiden mielissä assosioituu niin vahvasti rangaistuskeinoksi muiden ohella. Jatkossa vertaissovittelun liittämistä retributiivisten keinojen listaan tulisi välttää ja panostaa enemmän menetelmän erityisluonteen esiintuomiseen ja vapaaehtoisuusperiaatteen toteutumiseen.

Vertaissovittelussa rangaistuksen kokemusta pyritään ehkäisemään myös välttämällä osapuolten syyllistämistä. Käytännössä tämän on ajateltu toteutuvan eteenpäin suuntaavana keskusteluna, jossa ei etsitä syytä tapahtuneelle, vaan pyritään ratkaisujen löytämiseen. Alakoululaisten kertoessa vertaissovittelusta totuuden tai syyllisen paljastaminen rakentuu kuitenkin usein olennaiseksi osaksi sovitteluprosessia. Toisinaan se näyttää olevan jopa itse vertaissovittelun tavoite, jonka saavuttamisen jälkeen tilanne ratkeaa. Oman aineistoni perusteella vaikuttaakin ymmärrettävältä, että huomattava osa vertaissovittelun osapuolista on aiemmin kertonut kokeneensa syyllistämistä sovittelussa (Gellin 2007b, 12). Toisaalta rangaistukseksi mielletävään sovitteluun joutuminen voi tuntua jo itsessään syyllistävältä. Kuitenkin alakoululaisten vertaissovittelukertomuksissa syypäitä etsitään ja nimetään myös konkreettisesti keskustelun tasolla.

Edellinen havainto nostaa esiin kysymyksen: miksi alakoulun oppilaat tuottavat syyllisen ja totuuden etsimisen niin olennaiseksi vertaissovittelusta puhuttaessa. Voidaan ajatella, että retributiivinen lähestymistapa erimielisyyksien käsittelyyn on kulttuurissamme niin vallitseva, että syyllisen selvittäminen ja rankaiseminen liittyvät koululaisten mielissä osaksi konfliktinratkaisuprosessia itsestään selvästi. Tässä suhteessa edes vertaissovittelu ei näyttäyty poikkeuksena. Alakoululaisten kertomukset heijastelevat ajoittain kulttuurisesti jaetun, perinteisen sankaritarinan kulkua, jossa lopulta hyvä voittaa ja paha saa palkkansa. Voidaan siis sanoa, että vertaissovittelun erityislaatuisuus rangaistuksettomana menetelmänä ei ole toivotussa määrin tavoittanut näiden alakoululaisten jakamaa ymmärrystä aiheesta.

Vertaissovittelutoiminnan kehittämistyön keskeisiksi tavoitteiksi on määritelty oppilaiden osallisuuden ja demokratian lisääminen koulu yhteisöissä. Gellinin (2011b, 4) mukaan osapuolten itsensä tuottamat lauseet mahdollistavat kokemuksen, että he ovat saaneet päättää, miten asia ratkaistaan. Tähän sovittelussa päästään oikeanlaisilla sanavalinnoilla ja puhetavoilla, joilla osapuolet saadaan keskustelemaan keskenään ja pohtimaan ratkaisua ristiriitaansa. (Gellin 2011b, 4.) Aiempien selvitysten perusteella vertaissovittelun osapuolet eivät kuitenkaan aina koe, että olisivat saaneet osallistua ratkaisuehdotuksen syntymiseen sovittelussa (Gellinin 2007b, 12–13). Olen kiinnittänyt huomiota sovittelun osapuolten osallistumismahdollisuuksiin myös tässä tutkimuksessa. Välillä alakoululaisten kertomuksissa vertaissovittelun osapuolet rakentuvat sovittelun edessä sovinnontekijöiksi ja löytävät itse ratkaisun tilanteeseensa. Vertaissovittelijoiden rooli ratkaisun ehdottajina ja vertaissovittelun loppuun viejinä on kuitenkin alakoululaisten kertomana usein merkittävä. Kertomuksissa on viitteitä siitä, että ajoittain sovittelijat ehdottavat tai päättävät, miten ristiriita ratkaistaan. Osapuolet eivät aina pääse tai opi itse tuottamaan ratkaisuehdotuksia. Tällöin he eivät rakennu ratkaisuntekijöiksi vaan kohteiksi. Joskus myös toinen konfliktin osapuolista saattaa dominoida keskustelua sovittelutilanteessa ja saada näin ainoana mahdollisuuden vaikuttaa ratkaisun suuntaan.

Vertaissovittelun periaatteiden toteutumisen ohella alakoululaisten kertomukset valottavat menetelmän toimintaa sovittelun lopputulosten osalta. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että vertaissovittelu johtaa varsin usein kestäväään sovintoon osapuolten välillä (esim. Johnson & Johnson 1994, 130–132; Gellin 2011a, 119). Myös alakoululaisten kertomana vertaissovittelu rakentuu toimivaksi menetelmäksi silloin, kun se onnistuu. Aina sovittelu ei kuitenkaan onnistu, vaan toisinaan sovinto rikkoutuu tai sopimusta ei saada aikaiseksi (esim. Johnson & Johnson 1994, 130–132; Gellin 2011a, 119). Tässä tutkimuksessa on tietävästi ensimmäistä kertaa kartoitettu järjestelmällisesti alakoululaisten näkökulmasta, mitä voi tapahtua silloin, kun vertaissovittelu ei toimi. Antaessani alakoululaisille mahdollisuuden kertoa tällaisista skenaarioista, tuottivat he joukon erilaisia tapoja, joilla vertaissovittelu voi epäonnistua.

Alakoululaisten kertomana vertaissovittelu päättyy epäonnistuessaan joko ristiriidan jatkumiseen, näennäiseen sovintoon tai kestävämpään ratkaisuun osapuolten välillä. Sovittelun kulkuun ja lopputulokseen vaikuttavat kaikki läsnä olevat henkilöt omalla toiminnallaan. Sovittelijaoppilaat voivat edesauttaa vertaissovittelun epäonnistumista muun muassa rikkomalla Verson kaavaa tai periaattei-

ta, arastelemalla keskustelun johtamista tai tavoittelemalla jotakin muuta kuin aitoa, todellista sovintoa osapuolten välille. Osapuolet puolestaan jouduttavat sovittelun epäonnistumista jatkamalla riitelyä, tavoittelemalla vertaissovittelusta vapautumista ja toimimalla vilpillisesti sovinnon suhteen. Sovittelijaoppilaan tehtävässä onnistuminen näyttäisikin edellyttävän ennen kaikkea kahta asiaa: vertaissovittelun todellisen tavoitteen sisäistämistä ja keinojen hallitsemista osapuolten auttamiseksi. Osapuolille tulee rakentua aidosti mahdollisuus ja halu sovinnon löytämiseen. Erityisesti haastavissa tilanteissa, joissa osapuolten tunteet käyvät kuumina tai he kokevat sovittelun rangaistukseksi, ovat sovittelijan taidot, rohkeus ja päättäväisyys koetuksella. Tunteiden käsittelyn tärkeyttä ja keinoja sen toteuttamiseksi tulisi korostaa vertaissovittelijoiden koulutuksessa vapaaehtoisuusperiaatteen ohella. Sovitteluparit olisi myös pyrittävä valitsemaan siten, etteivät kokemattomat tai arasteleluun taipuvaiset sovittelijat jäisi neuvottomiksi haastavissa sovittelutilanteissa.

Vertaissovittelun toimivuutta perustellaan usein viittaamalla sovittelulla saavutettujen pitävien sopimusten määrään (esim. Johnson & Johnson 1994, 130–132; Gellin 2011a, 119). Tämän tutkimuksen esiintuomat sovittelun mahdolliset lopputulokset kyseenalaistavat pitävän sopimuksen yksiselitteisen aseman vertaissovittelun onnistumisen indikaattorina. Alakoululaisten kertomana osapuolet voivat sovittelussa päätyä väliaikaiseen tai näennäiseen sovintoon, josta vieläpä pidetään kiinni seuranta-ajan loppuun. Tällöin sovittelu näyttää ulkoisesti onnistuneen tavoitteessaan, eivätkä opettajat tai edes sovittelijaoppilaat välttämättä koskaan tule tietoisiksi sen epäonnistumisesta. Tällaisissa tapauksissa sovitteluprosessi vaiheinen ei saavuta todellista tavoitettaan, vaan tulee sitä vastoin tarjonneeksi väylän hyvin naamioidulle vallankäytölle ja toisen oppilaan alistamiselle. Tällöin vertaissovittelu toimii vastoin kaikkia periaatteitaan. Osapuolten kuuleminen yksittäin sopimuksen seurantavaiheessa voisi jossain määrin edesauttaa näennäisten sopimusten esiintuloa. Osapuolten mahdollisuutta sovittelijoiden ja koko sovittelujärjestelmän vedättämiseen se ei kuitenkaan poistaisi täysin.

Alakoululaisten tarjoama näkökulma vertaissovitteluun saa pohtimaan, onko menetelmän kaava itsessään riittävä tuottamaan toivotunlaista keskustelua vertaissovittelutilanteissa ja riittääkö sovittelun vaiheiden seuraaminen takaamaan menetelmälle asetetut tavoitteet. Alakoululaisten vertaissovittelukertomuksissa tapahtuvaa toimintaa selittää eräistä sosiaalipsykologian nykysuuntauksista tuttu ajatus, jonka mukaan säännöt eivät käytä ihmisiä, vaan ihmiset käyttävät sääntöjä (Suoninen 2001, 374). Tämä tarkoittaa vertaissovittelun kannalta sitä, että ylhäältä käsin annettu toimintakaava

voi vain rajallisessa määrin ohjata koululaisten toimintaa ja ottaa huomioon heidän perustavanlaatuisen luonteensa aktiivisina oman elämänsä subjekteina. Oppilaat löytävät kyllä keinot saavuttaakseen haluamansa päämäärät vaikka vertaissovittelun rakenteita hyödyntäen. Näin ollen vertaissovittelu voi toki lisätä lasten mahdollisuuksia tulla kuulluiksi ja osallistua itseään koskevien asioiden käsittelyyn, mikä on arvokasta sekin. Kokemusta osallisuudesta tai rakentavaa ratkaisua ristiriitaan se ei kuitenkaan näytä yksiselitteisesti tuottavan. Tällaisenaan vertaissovittelu toimiikin ennen kaikkea ulkoapäin ohjatun osallistamisen, ei lapsista lähtöisin olevan osallistumisen edistämiseksi. Tämä on syytä ottaa huomioon, kun puhutaan vertaissovittelusta koululaisten osallisuutta ja toimijuutta korostavana menetelmänä.

Tarpeesta integroida vertaissovittelu nykyistä vahvemmin osaksi koululaisten maailmaa ja heidän omaa kulttuuriaan on keskusteltu aiemminkin. Kiilakoski (2009, 37) on todennut oppilasyhteisössä vallitsevien nuorisokulttuuristen normien tekevän tavoitteesta hankalan. Oppilaiden jakamat kulttuuriset normit näyttäisivät ohjaava vertaissovittelussa tapahtuvaa toimintaa myös alakoululaisten kuvaamissa sovittelutilanteissa. Toisinaan ne sanelevat toiminnan ehtoja voimakkaammin kuin aikuisten määrittelemät säännöt. Vertaissovittelusta käytävän keskustelun eteenpäin vieminen edellyttääkin lasten ja nuorten todellisen toimijaluonteen tunnustamista ja menetelmään nykyisellään liittyvien rajoitteiden myöntämistä.

Teoreettisesti ajatellen vertaissovittelun ja sen päämäärien saattaminen osaksi koululaisten hyväksymää kulttuuria edellyttäisi sitä, että koululaiset itse löytäisivät ristiriitatilanteissa piilevän rikkauksen. Sen jälkeen heidän tulisi itse myös keksiä vertaissovittelu yhteisesti hyväksytyksi tavaksi ristiriitojensa käsittelemiseen. Tällaisen prosessin läpivieminen kouluissa on kuitenkin vähintäänkin haastavaa – erityisesti, kun otetaan huomioon, että oppilasyhteisössä voi vallita samanaikaisesti useita alakulttuureja omine normistoineen. Käytännön tasolla askel tähän suuntaan voisi kuitenkin olla oppilaiden aseman vahvistaminen vertaissovittelua suunniteltaessa ja käyttöönotettaessa. Oppilaille tulisi jo ennen menetelmän lanseerausta luoda kokemus siitä, että heidän mielipiteensä koulun käytännöistä on tärkeä. Heidän tulisi itse haluta löytää uusi ja rakentavampi keino ristiriitojen käsittelemiseksi. Juuri Gellinin (2011b, 4) penäämän oikeanlaisen diskursiivisen lähestymisen kautta tämäkin voisi olla mahdollista. Koululaisten tulisi jo vertaissovittelun käyttöönottoa suunniteltaessa tuntea itsensä ratkaisuntekijöiksi, ei ratkaisun kohteiksi.

6.2 Tutkimuksen arviointia

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että vertaissovittelun merkitykset eivät ole ulkoapäin määriteltävissä, vaan menetelmän toimivuutta voivat parhaiten selittää sen varsinaiset asiantuntijat eli koululaiset itse. Niin lapset kuin aikuisetkin tulevat aina omassa yhteisössään rakentamaan maailmassaan esiintyville asioille merkityksiä ja neuvottelemaan niistä uudelleen ja uudelleen. Siksi vertaissovittelun ymmärtäminen edellyttää jatkossakin tällaisten kulttuuristen merkitysten tutkimista myös koululaisten näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa olen omalta osaltani pyrkinyt tuomaan aitoa kuuntelemista vertaissovitteluhuoneista myös osaksi vertaissovittelun tutkimusta. Tutkimukseni lähtökohtana on ollut lasten näkökulman ja toimijaluonteen korostaminen läpi tutkimusprosessin. (Karlsson 2010.) Seuraavaksi arvioin, miten onnistuin lapsinäkökulmaisen tutkimuksen toteuttamisessa ja millaisia rajoituksia tutkimusasetelmaani ylipäänsä sisältyy.

Liisa Karlssonin (2010, 125) mukaan lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen liittyy näkemys tiedon kulttuuri- ja kontekstisidonnaisesta luonteesta. Semioottisen sosiologian näkökulma on tässä suhteessa ollut oiva teoreettinen lähestymistapa tutkimukselleni. Lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen kuuluu myös lasten rooli aktiivisina tiedon tuottajina. Tutkimusaihetta tulee lähestyä lasten esiin tuomien näkökulmien kautta. Olenkin olettanut, että koululaisilla on vertaissovittelusta kokemuksia ja näkemyksiä, joita muilla ikäryhmillä ei ole. (Emt, 123–125, 130.) Valitsin tutkimusaineistokseni alakoulun oppilaiden kirjoitelmat, jotta saisin esiin sellaisia käsityksiä ja kielellisiä kategorioita, joihin he tukeutuvat vertaissovittelusta kertoessaan.

Kirjoitelma-aineiston suhteen haasteena on saada esiin lasten elämässä merkityksellisiä teemoja (emt, 131). Katson käyttämäni eläytymismenetelmätehtävän onnistuneen tässä riittävän hyvin tutkimukseni tavoitteet huomioon ottaen. Analyysini tulokset osoittavat, että onnistuin eläytymismenetelmän avulla tavoittamaan sellaisen näkökulman vertaissovitteluun, jota ilman alakoululaisten avaamaa ideavarastoa ei olisi saavutettu. Vieläkin vapaammat kädet aineiston tuottamisessa olisin toki voinut lapsille antaa esimerkiksi pyytämällä kirjoitelmia vain otsikolla ”*Tapahuippa kerran vertaissovittelussa*”. Tällöin olisi jäänyt täysin tutkittavien varaan, tuottavatko he aineistoon ylipäänsä onnistuneen ja epäonnistuneen vertaissovittelun kategorioita. Nyt näiden esiintymistä aineistossa ovat osin ohjanneet eläytymismenetelmässä käyttämäni kehyskertomukset.

Pitkin tutkimusprosessia olen tehnyt muitakin valintoja, jotka ovat vaikuttaneet lasten näkökulmien esiintuloon (Karlsson 2010, 125). Kertomusaineiston keruu oppitunnin yhteydessä oli käytännöllinen ja perusteltu ratkaisu, mutta myös ajatuksia herättävä ja opettavainen kokemus. Esitän seuraavaksi muutamia oivaltamiani asioita, joilla aineistontuottamisprosessia olisi voinut helpottaa niin tutkittavien kuin tutkijankin osalta ja aineiston laatua mahdollisesti parantaa.

Eräs haaste, johon törmäsin jo ennen aineistonkeruupäivää, oli yhteydenpito koulun kanssa. Toisella paikkakunnalla sijaitsevan koulun opettajien tavoittaminen osoittautui yllättävän vaikeaksi ja yhteistyö eteni hitaasti. Tästä syystä aineistonkeruun aikataulu venyi, eikä käytännön yksityiskohdista onnistuttu sopimaan etukäteen. Aineistonkeruutilanteiden tarkoituksenmukainen suunnitteleminen olisi vaatinut tiiviimpää yhteistyötä opettajien kanssa. Etukätestiedot luokista olisivat kenties edesauttaneet aineistonkeruutuntien sujuvuutta. Nyt erilaisten oppilasryhmien dynamiikka ja työskentelytavat valkenivat minulle vasta paikan päällä, enkä ollut osannut varautua parhaalla mahdollisella tavalla tilanteiden ja ryhmien ohjaamiseen. Toisinaan tunnelma luokissa oli lievimmilläänkin ilmaistuna levoton, eikä kaikille oppilaille varmastikaan täysin välittynyt kiinnostukseni heidän ajatuksiaan ja näkemyksiään kohtaan. Tämä saattaa olla syy aineistoni suppeuteen ja koululaisten paikoittain hyvinkin niukkoihin kertomuksiin.

Vastausten ajoittaista suppeutta voivat selittää myös haasteet, joita tekstin itsenäinen tuottaminen silminnähdessä aiheutti joillekin oppilaista. Kaikki tutkittavat eivät välttämättä saaneet tunnin aikana paperille ensimmäistäkään sanaa. Eräs opettajista ehdotti, että tehtävänannossa olisi voinut olla tarkentavia apukysymyksiä helpottamaan alkuun pääsyä. Menetelmäni tavoitteena oli kuitenkin ohjata mahdollisimman vähän kertomusten tuottamista ja jättää tilaa vastaajien omalle mielikuvitukselle (Eskola 1998, 45; Karlsson 2010, 131). Kenties omien ajatusten ilmaiseminen kirjallisesti ei ainaakaan näin vapaan tehtävän muodossa ole kaikille alakoululaisille luontevaa, minkä vuoksi kertomusten keräämiseen olisi voinut käyttää myös jotakin toista keinoa eläytymismenetelmän rinnalla. Edellä mainituista seikoista huolimatta aineistonkeruuni onnistui riittävällä tavalla ja sain tarvittavan määrän käyttökelpoista aineistoa.

Semioottisen sosiologian näkökulma ja Greimasin narratiivisen kieliopin käsitteet tarjosivat hedelmällisen lähestymistavan kertomuksissa rakentuvien merkitysten analysointiin. Käyttämäni laadul-

linen tutkimusote kokonaisuudessaan mahdollisti sellaisen tiedon tavoittamisen, jota tutkijan määrittelemiin kategorioihin perustuvien aineistonkeruumenetelmien avulla ei olisi voitu tavoittaa. Tässä tapauksessa tutkimusasetelman rajoitteena on kuitenkin tulosten heikko yleistettävyys. Esittämäni havainnot kuvaavat vain tätä rajattua alakoululaisten ryhmää ja heidän kirjoittamiaan kertomuksia vertaissovittelusta. Niiden pohjalta ei voi vetää päätelmiä siitä, millaiseksi vertaissovittelu rakentuisi joidenkin toisten koululaisten kertomana. Kuitenkin tulokset tarjoavat uusia ideoita vertaissovittelusta ja sen saamista merkityksistä koululaisten arjessa. Löydökseni tuovat uusia resursseja vertaissovittelusta käytävään keskusteluun ja täyttävät täten tälle tutkimukselle asetetut tavoitteet.

6.3 Suuntia vertaissovittelun jatkotutkimukselle

Merkitysten tutkiminen ei koskaan ole tyhjentävää, vaan ennemminkin uusia hypoteeseja tuottavaa. Myös alakoululaisten näkökulma vertaissovitteluun nostaa esiin uudenlaisia kysymyksiä ja lisäselvityksen tarpeita. Kokoan lopuksi tämän tutkimuksen herättämiä ideoita tulevista tutkimuksellisista suunnista.

Tämän tutkimuksen analyysiosassa olen tarkastellut, mitä alakoululaisten vertaissovittelukertomuksissa tapahtuu ja millaisia tekijöitä niissä esiintyy. Tärkeää on kuitenkin kääntää katse myös siihen, mitä niistä puuttuu. Kaikkia Verso-menetelmän kaavan vaiheita ei esiinny alakoululaisten kertomuksissa lainkaan ja joitakin vain ani harvoin. Tällaisia ovat osapuolten vapaaehtoisuuden varmistamisen lisäksi vertaissovittelun muiden periaatteiden kertaus ja tunteiden käsittelyyn tähtäävä keskustelu. Havainto voi viitata siihen, että nämä vaiheet eivät alakoululaisten mielikuvissa liity yhtä olennaisina vertaissovitteluun kuin vaikkapa anteeksipyyttäminen tai ristiriidan alkuperän käsitteleminen, jotka tulevat aineistossani usein esiin. Toisaalta huomio voi myös kertoa siitä, ettei sovittelun periaatteita kerrata eikä tunteista keskustella todellisuudessa kovin usein, minkä vuoksi ne jäävät kertomuksissa mainitsematta. Asian selvittäminen vaatisi kuitenkin tutkimusta, jossa aineistona olisi autenttisten vertaissovittelutilanteiden taltiointeja. Tällaisen aineiston avulla olisi mahdollista tutkia myös, mitä vertaissovittelutilanteiden vuorovaikutuksessa todella tapahtuu ja miten ratkaisut osapuolten välille syntyvät.

Tässä tutkimuksessa en ole tarkastellut järjestelmällisesti, millaisiin sopimuksiin vertaissovittelukertomusten osapuolet sovittelussa päätyvät. Aiemmin vertaissovittelun on kerrottu useimmiten johtavan päätökseen, että mieltä pahoittanut toiminta ei enää toistu osapuolten välillä (Gellin 2010, 78–82). Toisaalta tiedetään myös, että joissakin tilanteissa vertaissovittelu voi johtaa huomattavan usein osapuolten päätökseen vältellä toisiaan (Johnson ym. 1996, 283–284). Omassa aineistossani on viitteitä molemmista ratkaisuvaihtoehdoista. Huomionarvoista on, että riidanaiheuttajan tai toisen osapuolen välttelemistä ehdottavat alakoululaisten kertomuksissa vain sovittelijaoppilaat, eivät osapuolet itse. Havainto saa pohtimaan, mistä välttelyratkaisuun päättymisessä on kyse (vrt. emt, 284–285). Toimiiko se myös todellisuudessa eräänlaisena sovittelijaoppilaiden käyttämänä hätäratkaisuna silloin, kun sovintoa ei muulla tavoin näytetä saavan aikaiseksi? Ainakin alakoululaisten kertomuksissa sovittelijaoppilaat näyttävät toisinaan tavoittelevan jonkinlaista sopimusta ylipäänsä niin päättäväisesti, että tyytyvät tarvittaessa kestävämpään ratkaisuun paremman puuttuessa. Vaatisi kuitenkin lisätutkimusta selvittää, kuinka usein näin tapahtuu todellisissa vertaissovittelutilanteissa ja mitä siitä seuraa. Tätä voisi lähestyä tulkitsemalla autenttisten vertaissovittelutilanteiden taltiointeja tai sovittelijaoppilaiden puheessa rakentuvaa ymmärrystä aiheesta.

Alakoululaisten kertomuksista välittyy lisäksi kuva, että sovittelijat voivat olla sovittelun osapuolia nuorempia ja toisinaan myös opettajia. Vastauksista ei selviä, onko tällaisissa kertomuksissa kyse kirjoittajan tietoisesta valinnasta vai sekaannuksesta. Sovittelijaopettajien esiintymisen voi yhtäältä ymmärtää siten, että alakoululaisten kielessä kaikki itseä vanhemmat tai auktoriteeteiksi lukeutuvat henkilöt kouluympäristössä saattavat tulla kutsutuiksi ”opeiksi”. Toisaalta voi myös olla, että kaikki tutkittavat eivät aidosti ole olleet tietoisia siitä, että vertaissovittelijat ovat vertaisia eli toisia oppilaita ja yleensä osapuolia vanhempia. Tällaisten mahdollisten väärinymmärrysten ja virhekäsitysten kartoittaminen ja korjaaminen olisi vertaissovittelun menestyksekkään soveltamisen kannalta tärkeää.

Tässä tutkimuksessa on ollut aiemmista poiketen mukana oppilaita, joilla ei ole henkilökohtaista kokemusta vertaissovittelusta. En ole kuitenkaan tässä yhteydessä tarkastellut, rakentuuko vertaissovittelu heidän kertomanaan erilaiseksi kuin niiden, jotka ovat itse olleet osapuolina tai sovittelijoina vertaissovittelussa. Tulosteni pohjalta herää kuitenkin kysymys, voiko osallistuminen vertaissovitteluun hälventää menetelmään liittyviä ennakkoluuloja ja oikaista koululaisten virheellisiä käsityksiä vertaissovittelun ideasta. Toisin sanoen, voivatko vertaissovittelun

periaatteiden heikko toteutuminen sekä esimerkiksi sovittelijaopettajien esiintyminen aineistossani selittyä sillä, että mukana on ollut runsaasti oppilaita, joilta sovittelukokemus puuttuu. Tämän selvittäminen voisi auttaa löytämään keinoja, joilla vertaissovitteluun liittyviä negatiivisia assosiaatioita pystyttäisiin purkamaan ja menetelmän asemaa rangaistuskeinojen jatkumossa horjuttamaan.

Lähteet

Painetut lähteet ja verkkojulkaisut

Alasuutari, M. (2005) Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Artikkeliteoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, s. 145–162.

Barthes, R. (1977) Image, Music, Text. Kääntänyt Stephen Heath. London: Fontana Press.

Brunila, T. (2010) Sovittelu – tie tulevaisuuteen. Artikkeliteoksessa Poikela, E. (toim.) Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 23–44.

Cantrell, R., Parks-Savage, A. & Rehfuss, M. (2007) Reducing Levels of Elementary School Violence with Peer Mediation. Artikkeliteoksessa Professional School Counseling, 2007: 10/5, s. 475–481.

Christie, N. (1977) Conflicts as Property. Artikkeliteoksessa The British Journal of Criminology, 1977: 17/1, s.1–15.

Christie, N. (1983) Piinan rajat. Kääntänyt Vuokko Jarva. Oikeussosiologian julkaisuja N:o 4. Helsingin yliopisto. Englanninkielinen alkuperäisteos 1981.

Cowie, H., Hutson, N., Jennifer, D. & Myers, C. A. (2008) Taking Stock of Violence in U.K. Schools: Risk, Regulation, and Responsibility. Artikkeliteoksessa Education and Urban Society, 2008: 40, s. 494–505.

Cowie, H. & Olafsson, R. (2000) The Role of Peer Support in Helping the Victims of Bullying in a School with High Levels of Aggression. Artikkeliteoksessa School Psychology International, 2000: 21/1, s. 79–95.

Cremin, H. (2007) Peer Mediation. Citizenship And Social Inclusion Revisited. Berkshire: Open University Press.

Eskola, J. (1991) Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – tekninen opas aloittelijoille. Tampere: Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja.

Eskola, J. (1997) Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, J. (1998) Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU.

Eskola, J. (2010) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Artikkeliteoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Kolmas uudistettu ja täydennetty painos. [2001] Jyväskylä: PS-kustannus, s. 179–203.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gellin, M. (2007a) Sovittelulla riidoista ratkaisuihin. Oppilaiden osallisuus voimavarana työrauhaa turvattaessa. Artikkeliteoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, s. 56–70.

Gellin, M. (2010) Koulussa sopu sijaa antaa – vertaissovittelun tuloksia. Artikkeliteoksessa Poikela, E. (toim.) Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 69–90.

Gellin, M. (2011a) Sovittelu koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Greimas, A. J. (1979) Strukturaalista semantiikkaa. Suomentanut Eero Tarasti. Helsinki: Gaudeamus. Ranskankielinen alkuperäisteos 1966.

Greimas, A. J. & Courtés, J. (1982) *Semiotics and Language. An Analytical Dictionary.* Kääntänyt Larry Christ, Daniel Patte, James Lee, Edward McMahon II, Gary Phillips ja Michael Rengstorf. Bloomington: Indiana University Press. Ranskankielinen alkuperäisteos 1979.

Hopkins, B. (2004) *Just Schools. A Whole School Approach to Restorative Justice.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994) Constructive Conflict in the Schools. Artikkelilehdessä *Journal of Social Issues*, 1994: 50/1, s. 117–138.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004) Implementing the “Teaching Students to Be Peacemakers Program”. Artikkelilehdessä *Theory Into Practice*, 2004: 43/1, s. 68–79.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Mitchell, J., Cotten, B., Harris, D. & Louison, S. (1996) Effectiveness of Conflict Managers in An Inner-City Elementary School. Artikkelilehdessä *Journal of Educational Research*, 1996: 89/5, s. 280–285.

Karlsson, L. (2010) Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Artikkelilehdessä Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään.* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, s. 121–141.

Kiilakoski, T. (2007) Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Artikkelilehdessä Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Lasten ja nuorten kunta.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, s. 8–23.

Kiilakoski, T. (2009) ”Parempihan se on että sovitellaan ku että ei sovitella.” Vertaissovittelu, konfliktit ja koulukulttuuri. Vertaissovittelun ulkopuolinen arviointiraportti. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 30.

Korhonen, I. & Oksanen, K. (1997) Kertomuksen semiotiikkaa. Artikkelilehdessä Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys.* Helsinki: Gaudeamus, s. 54–71.

Kuula, A. (2006) Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. (2008) Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7.

Löyttyniemi, V. (2000) ”Töitä nuorille kollegoille!” – Miten lääkäriyöttömyyskeskustelussa rakennettiin lääkäriyttä? Artikkelilehdessä Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 2000: 37/3, s. 232–244.

Marklund, L. (2007) Skolmedling i teori och praktik. Uppsala: Uppsala Universitet.

Mykkänen, J. (2010) Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Naylor, P. & Cowie, H. (1999) The Effectiveness of Peer Support Systems In Challenging School Bullying: The Perspectives And Experiences of Teachers And Pupils. Artikkelilehdessä Journal of Adolescence, 1999: 22/4, s. 467–479.

Nieminen, L. (2010) Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Artikkelilehdessä Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, s. 25–42.

Noaks, J. & Noaks, L. (2009) School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. Artikkelilehdessä Pastoral Care in Education, 2009: 27/1, s. 53–61.

Salmi, V. (2008) Nuorten rikoskäyttäytyminen ja uhrikokemukset. Nuorisoriikollisuuskyselyiden tuloksia 1995–2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 246.

Sarpavaara, H. (2004) Ruumiillisuus ja mainonta. Diagnoosi tv-mainonnan ruumiillisuusrepresentaatioista. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Silvo, I. (1988)** Valta, kenttä ja kertomus. Televisiopolitiikan tulkinnat. Yleisradion suunnittelu- ja koulutustoimikunnan julkaisuja N:o 2.
- Sulkunen, P. (1997)** Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskurssianalyysin rajat. Artikkeliteoksessa Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Helsinki: Gaudeamus, s. 13–53.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. (1997)** Arvot ja modaalisuus sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa. Artikkeliteoksessa Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Helsinki: Gaudeamus, s. 72–95.
- Suoninen, E. (2001)** Harold Garfinkel. Etnometodologia ja sosiaaliset järkeilytavat. Artikkeliteoksessa Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O.-H. (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä, s. 365–382.
- Suoranta, J. (2008)** Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002)** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. (2010)** Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Artikkeliteoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, s. 10–23.
- Veijola, S. (1997)** Modaalisia suhteita pelissä ja keskustelussa. Artikkeliteoksessa Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Helsinki: Gaudeamus, s. 129–152.
- Veivo, H. & Huttunen, T. (1999)** Semiotiikka. Merkeistä mieleen ja kulttuuriin. Helsinki: Edita.

Digitaaliset lähteet

Gellin, M. (2007b) Vertaissovittelumenetelmä vertaissovittelijoina ja osapuolina olleiden oppilaiden kokemana. Artikkelin Verson seurantakyselyjen tuloksista. <http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/pdf/Artikkeli%20Verson%20seurantakyselyjen%20tuloksista.pdf> (Viitattu 29.4.2010).

Gellin, M. (2011b) ”Lapsikin osaa sovitella.” Minkälaista oppimista koulujen restoratiivinen toiminta tuottaa? Artikkelin tutkimuksen tuloksista. <http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/assets/files/Artikkeli%20Restoratiivinen%20oppiminen%20%20MGellin%202011.pdf> (Viitattu 5.10.2011).

Hyvärinen, M. (2006) Kerronnallinen tutkimus. http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf (Viitattu 8.3.2013).

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2001) Teaching Students to Be Peacemakers: A Meta-Analysis. Unpublished paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10–14, 2001). <http://eric.ed.gov/PDFS/ED460178.pdf> (Viitattu 13.12.2011).

Suomen Sovittelufoorumi (2013) Suomen sovittelufoorumin kotisivut. <http://www.sovittelu.com/> (Viitattu 1.4.2013).

Vertaissovittelun kotisivut (2013) <http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/> (Viitattu 12.2.2013).

Liitteet

Liite 1: Tiedote tutkimuskoulun opettajille

Hei,

opiskelen Tampereen yliopistossa sosiaalipsykologiaa ja teen pro gradu -tutkielmaa vertaissovittelusta. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia ajatuksia peruskoulun oppilaille on vertaissovittelusta ja siitä, mitä versossa tapahtuu. Tarkoituksena on tuottaa tietoa, jonka avulla vertaissovittelutoimintaa voidaan yhä kehittää. Tutkimuksen aineisto kerätään [koulun nimi] peruskoululla keväällä 2011.

Etsin tutkimukseeni 4.-7. luokkia, joissa on sekä vertaissovittelijoita että sovittelussa osapuolena olleita oppilaita. Tutkimuksen aineisto koostuu oppilaiden kirjoittamista ainekirjoituksista ja ryhmähaastatteluista. Aineet on tarkoitus kirjoittaa koulussa yhden oppitunnin aikana siten, että ne on mahdollista integroida esimerkiksi osaksi äidinkielen opetusta. Aineet kirjoitetaan pienen kehyskertomuksen pohjalta, jonka avulla oppilaat eläytyvät vertaissovittelutilanteeseen ja kirjoittavat siitä kuvitteellisen kertomuksen. Ainekirjoitus järjestetään siten, että olen itse paikan päällä ohjeistamassa oppilaita kirjoitustehtävään ja vastaamassa heidän mahdollisiin kysymyksiinsä. Vaikka koko luokka osallistuisi ainekirjoitustunnille, käytetään tutkimustarkoituksiin vain siihen luvan antaneiden oppilaiden aineita.

Ryhmähaastattelut toteutetaan myöhemmin keväällä ja niissä keskustellaan ainekirjoitusten pohjalta nousseista aiheista. Haastatteluryhmät kootaan vapaaehtoisista oppilaista opettajan kanssa yhdessä ja haastattelujen aikatauluista sovitaan opettajan sekä haastateltavien kanssa. Tutkimuksen toteuttamisesta ja sen järjestelyistä on sovittu koulun rehtorin [nimi] ja verso-ohjaajan [nimi] kanssa.

Tutkimukseni toteutuksessa noudatan tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita. Kaikki kirjoituksissa ja haastatteluissa esille tulevat asiat raportoidaan tutkimusjulkaisuissa siten, että tutkittavia tai muita aineistossa mainittuja henkilöitä ei ole mahdollista tunnistaa. Nimet ja muut mahdollisesti tunnistettavat tiedot muutetaan. Haastatteluista tehtäviä alkuperäisiä tallenteita käsittelen vain minä ja tarpeen vaatiessa pro gradu -työni ohjaaja. Oppilaiden ainekirjoituksia käytetään tutkimuksessa vain heidän omalla luvallaan, ja haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuminen edellyttää oppilaan lisäksi myös hänen huoltajansa suostumusta, jota pyydetään erillisellä lupalapulla.

Tutkimukseni onnistumiseksi tarvitsen yhteensä vähintään 40 ainekirjoitusta ja noin 10 haastateltavaa. Ainekirjoitustunnit on tarkoitus järjestää maaliskuun aikana. Ryhmähaastattelut toteutetaan huhti-toukokuussa. Toivon, että voisit esitellä ajatuksen tutkimuksestani omalle luokalle ja ilmoittaa [opettajan nimi], mikäli Sinun luokaltasi voisi löytyä osallistujia tutkimukseen.

Lisätietoja tutkimuksesta saat rehtorilta tai suoraan minulta. Pro gradu -tutkimustani ohjaa Tampereen yliopistossa Eero Suoninen, jonka tavoittaa tarvittaessa osoitteesta eero.suoninen@uta.fi.

Ystävällisin terveisin,

Sanna Seppänen p. ---, s-posti --- / Tampereen yliopisto, Sosiaalitutkimuksen laitos

Liite 2: Tutkimuslupapyyntö oppilaiden huoltajille

Hyvä kotiväki,

[koulun nimi] peruskoulussa oppilaiden välisten konfliktien ratkaisuun käytetään vertaissovittelumenetelmää. Teen Tampereen yliopiston sosiaalitutkimuksen laitokselle pro gradu -tutkimusta, jossa selvitän peruskoululaisten ajatuksia vertaissovittelusta. Koululaisten hyvinvoinnin edistämiseksi ja vertaissovittelun kehittämiseksi on tärkeää saada ajantasaista tietoa menetelmän toimivuudesta.

Tutkimukseni aineisto kerätään [koulun nimi] peruskoululla kevätlukukauden 2011 aikana. Aineisto koostuu oppilaiden ainekirjoituksista ja haastatteluista ja käsittelee kuvitteellisia vertaissovittelutilanteita. Kirjoitukset kerätään opetuksen yhteydessä. Osa tutkittavista osallistuu halutessaan myös noin tunnin mittaiseen ryhmähaastatteluun, joka toteutetaan myöhemmin keväällä kouluajana ja taltioidaan videolle. Tutkimuksen toteuttamisesta ja sen järjestelyistä on sovittu koulun rehtorin ja opettajien kanssa.

Kaikki kirjoituksissa ja haastatteluissa esille tulevat asiat raportoidaan tutkimusjulkaisuissa siten, että tutkittavia tai muita aineistossa mainittuja henkilöitä ei ole mahdollista tunnistaa. Nimet ja muut mahdollisesti tunnistettavat tiedot muutetaan. Haastatteluista tehtäviä alkuperäisiä tallenteita käsitelen vain minä ja tarpeen vaatiessa pro gradu -työni ohjaaja. Tutkimuksen päätyttyä säilytän mielelläni aineiston kirjallisessa muodossa mahdollisia jatkotutkimustarpeita varten, mutta haastattelutaltioinnit hävitetään.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää sekä oppilaan että hänen huoltajansa suostumusta. Pyydänkin Teitä merkitsemään alle lapsenne nimen ja luokan sekä tiedon, onko hänellä halutessaan lupa osallistua tutkimukseen. Lapsen omaa halukkuutta osallistua tutkimukseen kysytään erikseen ainekirjoituksen yhteydessä. Palauttakaa sivun alaosa täytön jälkeen oppilaan mukana luokanvalvojalle **28.2.2011 mennessä**.

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin. Pro gradu -tutkimustani ohjaa Tampereen yliopistossa Eero Suoninen. Hänet tavoittaa tarvittaessa osoitteesta eero.suoninen@uta.fi.

Ystävällisin terveisin,
Sanna Seppänen
Tampereen yliopisto, sosiaalitutkimuksen laitos
p. ---, s-posti ---

TUTKIMUSLUPA

Oppilaan nimi: _____ Luokka: _____

____ voi osallistua tutkimukseen ____ ei voi osallistua tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus: _____

Liite 3: 1. kehyskertomus

Nimi: _____

Luokka: _____

Oletko itse ollut vertaissovittelussa?

En ole ollut



Olen osapuolena



Olen sovittelijana



Saako Sanna käyttää sinun tarinaasi tutkimuksessa?



Saa käyttää



Ei saa käyttää

TEHTÄVÄ:

Kuvittele mielessäsi kaksi oppilasta. Heille syntyy koulussa riitaa ja heidät ohjataan vertaissovitteluun. Sovittelussa erimielisyyksiä käsitellään. Jatkossa nämä oppilaat eivät enää riitele keskenään. Keksi ja kirjoita kertomus siitä, mitä vertaissovittelussa tapahtui, jotta lopputulos oli tämä.

Liite 4: 2. kehyskertomus

Nimi: _____

Luokka: _____

Oletko itse ollut vertaissovittelussa?

En ole ollut



Olen osapuolena



Olen sovittelijana



Saako Sanna käyttää sinun tarinaasi tutkimuksessa?



Saa käyttää



Ei saa käyttää

TEHTÄVÄ:

Kuvittele mielessäsi kaksi oppilasta. Heille syntyy koulussa riitaa ja heidät ohjataan vertaissovitteluun. Sovittelussa erimielisyyksiä käsitellään, mutta seuraavalla viikolla samat oppilaat riitelevät jälleen. Keksi ja kirjoita kertomus siitä, mitä vertaissovittelussa tapahtui, jotta lopputulos oli tämä.