



Arttu Järvelä ja Toni Pykäläinen

Restoratiivinen sovittelu alakoulussa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (AMK)

Sosiaalialan tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

22.4.2025

Tiivistelmä

Tekijä(t):	Arttu Järvelä ja Toni Pykäläinen
Otsikko:	Restoratiivinen sovittelu alakoulussa
Sivumäärä:	35 sivua + 3 liitettä
Aika:	22.4.2025
Tutkinto:	Sosionomi (AMK)
Tutkinto-ohjelma:	Sosiaalialan tutkinto-ohjelma
Ohjaaja(t):	Lehtori Teija Kynkäänniemi Lehtori Niina Pietilä

Suomessa alle 15-vuotiaiden tekemät väkivaltarikokset ovat raaistuneet ja lisääntyneet määrässään viime vuosina. Pääministeri Orpon hallitus on julkaissut toimenpideohjelman nuorisoriikollisuuden ennaltaehkäisemiseksi, mutta mitä keinoja käytetään, kun vahinko ja seuraamukset ovat jo tapahtuneet? Alakoulussa oppilaiden välisten riitojen, väkivallan ja vahingontekojen selvittämisessä hyödynnetään restoratiivista sovittelua. Rikollisuuden ennaltaehkäisy tulee aloittaa varhain ja yksi ympäristö tälle on perusopetus. Opinnäytetyössä tarkasteltiin restoratiivisen sovittelun käyttöä helsinkiläisessä alakoulussa sekä sen yhteyttä yhteisöllisyyteen.

Restoratiivisen sovittelun käyttöä tarkasteltiin alakoulun henkilökunnan näkökulmasta. Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu ja haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Opinnäytetyössä seurattiin laadullisen tutkimuksen periaatteita. Aineistonkeruuta sekä aineiston purkamista johtivat kaksi tutkimuskysymystä, joissa kysyttiin, kuinka haastateltavat käyttävät restoratiivista sovittelua ja millä tavoin se näkyy alakoulun yhteisöllisyydessä.

Aineiston teemoittelussa esiin nousi sekä positiivista että kriittistä kerrontaa restoratiivisen sovittelun käytännöstä. Koulutus restoratiiviseen ohjelmaan koettiin hyödylliseksi ja ajattelutapaa muuttavaksi. Sovittelusta on myös vakiintunut toimivaksi koettu menetelmä opetustyön oheen. Ajankäyttö, käytännön järjestelyt sekä oppilaiden kyky sanoittaa koettiin puutteellisina tai haastavina ajoittain. Sovittelun ei koettu soveltuvan jokaiseen konfliktiin, kuten pitkäkestoiseen kiusaamiseen, mutta tästä huolimatta kuulluksi tuleminen nähtiin merkitykselliseksi.

Restoratiivinen sovittelu osana perusopetusta edesauttaa yhteisöllisyyttä. Sovittelun myötä eheytyvät ihmissuhteet auttavat osapuolia palaamaan osaksi yhteisöään. Kuulluksi tuleminen ja sanoittaminen sovittelussa auttaa oppilaita tarkastelemaan omaa toimintaansa, ja näin ollen ennaltaehkäisee tulevia ristiriitoja. Opinnäytetyön tulokset osoittavat restoratiivista sovittelua merkitykselliseksi osaksi perusopetustyötä sekä osaksi konfliktien ennaltaehkäisyä. Tuloksilla perustellaan perusopetuksen henkilöstön kouluttamista restoratiiviseen sovitteluun, sekä ehdotetaan jatkotutkimusta sovittelun resursoinnista alakoulussa.

Avainsanat: sovittelu, restoratiivisuus, yhteisöllisyys, alakoulu

Tämän opinnäytetyön alkuperä on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

Abstract

Author(s): Arttu Järvelä and Toni Pykäläinen
Title: Restorative Mediation in Primary School
Number of Pages: 35 pages + 3 appendices
Date: 22 April 2025

Degree: Bachelor of Social Services
Degree Programme: Social Services
Instructor(s): Teija Kynkäänniemi, Senior Lecturer
Niina Pietilä, Senior Lecturer

The amount and cruelty of violent crime has been on the rise by offenders under the age of 15 in Finland during recent years. To respond to this, a governmental action plan to prevent youth criminality has been published, but what is the course of action when the offence has already been committed? Restorative mediation is a method applied in primary schools to resolve violence, conflict and damage between pupils. Early intervention is key to prevent crime among youth and primary school offers an institutional environment for this. Along with its preventative quality, restorative mediation revives relationships and consequently improves communality. This Bachelor's thesis examines the use of restorative mediation in one primary school located in Helsinki and its connection to communality.

This thesis follows the guidelines of qualitative research and, consistently, a semi-structured interview was used to collect data. Three staff members from a single primary school were interviewed. Two research questions guided both the thesis and the processing of collected data; how do the subjects use restorative mediation and how is this reflected in the communal spirit of the school? Communality was approached with the theoretical framework of social pedagogy.

The collected data pointed out both positive and critical views on restorative mediation. The training program to mediation was experienced as useful and thought provoking as was the use of mediation. Scheduling and the narrative capabilities of the pupils received critical takes. Mediation was not perceived as a solution to all kinds of conflict, although the sense of being heard remained relevant through it.

The mending nature of mediation on relationships and communities facilitates communality. Being heard and reflecting on one's own actions along with the qualities of mediation lead to prevention of future conflicts. The results of this thesis indicate that restorative mediation is a meaningful part of basic education. Further research on including restorative approach to basic education along with resourcing is advised.

Keywords: mediation, restorative, communality, primary school

The originality of this thesis has been checked using Turnitin Originality Check service.

Sisällys

1	Johdanto	1
1.1	Opinnäytetyön työelämäkumppani	2
2	Koulu sosiaalisena kasvuympäristönä ja sosiaalialan työkenttänä	2
2.1	Koulun toimintaympäristö ja kulttuuri	3
2.2	Koulu työkenttänä sosiaalialalla	4
2.3	Kompetenssit ja sosiaalipedagogiikka	4
3	Yhteisöllisyys ja yhteisöt	5
3.1	Osallisuus yhteydessä yhteisöllisyyteen	6
3.2	Kouluyhteisö	7
4	Restoratiivisuus	8
4.1	Restoratiivinen oikeus	9
4.2	Restoratiivinen sovittelu kouluympäristössä	10
4.3	Vertaissovittelu ja aikuisjohtoinen sovittelu	11
4.4	Resto-koulutus	12
5	Opinnäytetyön toteutus	13
5.1	Tutkimusmenetelmä	14
5.2	Tutkimuskysymykset	14
5.3	Aineiston hankinta	14
6	Opinnäytetyön tulokset	16
6.1	Aineiston koodaus ja luokittelu	17
6.2	Teema 1: Restoratiivisen sovittelun hyödyt ja mahdollisuudet	19
6.3	Teema 2: Sovittelun haasteet alakoulussa	22
7	Johtopäätökset	25
8	Opinnäytetyön eettisyys	28
9	Pohdinta	30
9.1	Opinnäytetyön luotettavuus ja menetelmälliset valinnat	31
9.2	Jatkotutkimusehdotukset ja ammatillinen reflektio	33
	Lähteet	36

Liitteet

Liite 1. Suostumuslomake (Sivu 1)

Liite 2. Suostumuslomake (Sivu 2)

Liite 3. Haastattelurunko

1 Johdanto

Lasten ja nuorten sosiaalista hyvinvointia, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä on syytä tarkastella peruskoulun näkökulmasta, sillä se on merkittävä instituutio lasten arjessa (Ahtola 2016: 14). Hyvinvoinnin edistämistä ja sen toteuttamista yhteisöllisesti ajaa oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013 § 2), mutta mitä keinoja käytetään, kun riita, konflikti ja vahinko on jo tapahtunut? Peruskouluissa käytettävää aikuisjohtoista restoratiivista sovittelua on käytetty vuodesta 2001 lähtien ja valtaosa sovittelijoista kokee sen merkityksellisenä (Anttila ym. 2023: 188, 193). Tässä opinnäytetyössä tarkastelimme restoratiivisen sovittelun käyttöä helsinkiläisessä alakoulussa.

Lasten ja nuorten konflikteja tarkastellaan myös rikosoikeudellisesta näkökulmasta. Suomessa alle 15-vuotiaiden lasten ja nuorten rikos- ja häiriökäyttäytyminen on saanut enenevää sijaa yhteiskunnallisessa diskurssissa, ja hallitus on julkaissut toimenpideohjelman nuoriso- ja jengirikollisuuden ehkäisemiseksi ja torjumiseksi vuosille 2024–2027 (Alanko, Järvinen & Piispa 2024). Toimenpideohjelma alleviivaa nuorten ja heidän huoltajien vastuuta rikoksista aiheutuneista vahingoista ja keinoksi mainitaan korjaavan oikeuden eli restoratiivinen sovittelu (Alanko ym. 2024: 55). Nuorten rikoskäyttäytymisen ennaltaehkäisy tulee aloittaa mahdollisimman varhain, sillä nuoruusikä on kaikkien ihmisten elämässä rikosaktiivisinta aikaa (Haikkola, Hästbacka & Pekkarinen 2019: 15).

Restoratiivinen sovittelu on menetelmä, jossa asianomaiset itse ratkaisevat konfliktinsa puolueettoman kolmannen osapuolen ohjatessa sovittelua. Sovitteluprosessissa on tarkoitus antaa molemmille konfliktin osapuolille ymmärrystä, ja osallisuutta konfliktin tarkasteluun, sekä he päättävät yhdessä, miten konfliktissa aiheutunut vaurioitunut suhde tai vahinko hyvitetään molempia osapuolia tyydyttävällä tavalla, jotta konfliktista aiheutunut mielipaha ei toistu. (Suomen sovittelufoorumi ry 2025.)

Tässä opinnäytetyössä keräsimme ja tutkimme kokemuksellista tietoa restoratiivisen sovittelun toteuttamisesta. Tutkimalla kokemuksellista tietoa sovittelijoiksi koulutetuilta alakoulun henkilökunnan jäseniltä, arvioimme kokemuksia restoratiivisen sovittelun hyödyistä ja kehityskohteista ja sen käytöstä alakoulussa sosiaalisen hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden edistämiseksi. Opinnäytetyön luku pohdinnasta viitoittaa aiheita jatkotutkimukselle ja luku tuloksista osoittaa haastateltujen kokemuksia sovittelusta ja sen yhteydestä yhteisöllisyyteen.

Sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen, yhteisöllisyyden rakentaminen, osallisuuden tukeminen, tasa-arvon edistäminen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisy ovat sosionomin kompetensseja (Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kompetenssit 2023).

Opinnäytetyön tulokset antavat tietoa restoratiivisen sovittelun käytöstä, jonka tarkoitus vastaa sosionomin kompetensseja, kuten sosiaalisten suhteiden korjaaminen, yhteisöllisyyden rakentaminen ja osallisuuden tukeminen.

1.1 Opinnäytetyön työelämäkumppani

Opinnäytetyön työelämäkumppanina toimi helsinkiläinen alakoulu. Opinnäytetyön haastateltujen yksityisyyden suojaksi opinnäytetyössä ei yksilöidä alakoulua tarkemmin. Helsinkiläisten alakoulujen ja perusopetuksen toimintaa ohjaa Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan toimintasääntö (2022) sekä perusopetuslaki (628/1998). Toimintasääntö jakaa perusopetuksen palvelukokonaisuuden kahdeksaan palveluun, joista seitsemän on alueellisia perusopetuksen palveluita ja yksi esi- ja perusopetuksen oppilashuollon palvelut. Opinnäytetyö kohdistuu perusopetuksen palveluihin, eikä aluetta yksilöidä haastateltujen anonymiteetin takaamiseksi.

Toimintasääntö tarkentaa perusopetuksen seitsemälle alueelliselle palvelukokonaisuudelle vastuulleen perusopetuksen ja koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisen muiden kohdennetumpien ja tukea antavien tehtävien kanssa. Palvelukokonaisuus huolehtii myös oppivelvollisuuden suorittamisen ohjauksesta ja valvonnasta ja siitä vastaa palvelukokonaisuuden johtaja. Oppimisen tuen prosesseista sekä oppilashuollosta vastaa erilliset oppimisen tuen sekä oppilashuollon yksiköt. Oppimisen tuen yksikköä johtaa yksikön päällikkö ja oppilashuollon alueyksiköitä johtaa oppilashuollon aluevastaava. (Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan toimintasääntö 2022: 10.)

2 Koulu sosiaalisena kasvuympäristönä ja sosiaalialan työkenttänä

Koulun tarkoitus on taata tulevaisuus akateemisella ja sosiaalisella osaamisella valmistaen ihminen yhteiskuntakelpoiseksi ja sitä vahvistavaksi osallistuvaksi jäseneksi yhteiskuntaan. Koulun tärkeä rooli on myös ylläpitää kansakunnan yleistä sivistystä, rakentaa lasten ja nuorten identiteettiä, sekä uudistaa yhteiskuntaa. (Kyllönen: 2011: 29–30.) Nuoret ja lapset oppivat koulussa paljon muutakin, kuin akateemisia taitoja

oppitunneilla. Oppilaat sisäistävät koulun käytännöistä ja sosiaalisten vuorovaikutusten kautta ajatuksia siitä, miten yhteiskunnassa tulisi toimia ja mitä heiltä odotetaan yhteiskunnassa. (Nivala & Ryyänen 2019: 240.)

2.1 Koulun toimintaympäristö ja kulttuuri

Peruskoulu on merkittävä osa nuorten ja lasten elämää yhdeksän vuoden ajan kasvatuksellisenä toimintaympäristönä. Koulun toimintaympäristö määrittää nuorten ja lasten elämää rytmittämällä ajankäytön, sekä mahdollistaa sosiaalisten suhteiden syntyminen ja vahvistumisen muiden lasten ja nuorten keskuudessa osana koulun yhteisöä. Koulun ympäristö täyttyy sosiaalisista kohtaamisista, rutiineista, uusista ainutlaatuisista hetkistä, sekä yleisestä oppimisesta opetuksen ja sosiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Vaikka koulu koettaisiin tylsänä ja karseana paikkana, ei oppimista voida kuitenkaan kieltää. Koulu ei toimi vain oleskelupaikkana, vaan toimii useampien tapahtumien pesänä. Tapahtumia ovat opettajien suunnittelemat oppitunnit ja muun henkilökunnan järjestämä toiminta, kuten teemaviikot ja muut tapahtumat. Myös nuoret ja lapset itse kokevat tapahtumia omissa suhteissaan toisiinsa ja aikuisiin. (Kurki, Nivala, Sipilä-Lähdekorpi 2006: 118.)

Piironen-Malmi sekä Strömberg (2008) kirjoittavat suomalaisten oppilaiden viihtyvän huonommin koulussa verrattuna muihin maihin, mutta oppimistuloksia mittaavat testit näyttävät vastapäisiä tuloksia koulusuoriutumisesta. Piironen-Malmi ja Strömberg lähestyvät koulun viihtyvyyttä tekstissään vertauskuvalla koulusta lasten työpaikkana lainaten Lehtisen ja Lehtisen (2007) oppikirjaa murrosiän muutoksista koti- ja kouluympäristössä. Koulun tehtävä on opettaa lapsille ja nuorille sosiaalisia taitoja ja auttaa heitä kasvamaan ihmisenä. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008: 179.)

Yhteisön tapaa toimia kuvataan toimintakulttuurina ja kouluissa hyvän toimintakulttuurin tarkoitus on ennaltaehkäistä oppilaita jäämästä koulusta pois, sekä ennaltaehkäistä syrjäytymistä (Palmu, Pilbacka-Rönkä & Sergejeff 2020: 91). Koulun opetukseen ja kasvatukseen vaikuttavat merkityksellisesti koulun toimintakulttuuri, joka johtaa lopulta oppimiseen. Koulun toimintakulttuuri sisältää muun muassa kaikki koulun viralliset-, ja epäviralliset säännöt, arvot, periaatteet, sekä toiminta-, ja käyttäytymismallit. (Kurki, Nivala, Sipilä-Lähdekorpi 2006: 119.)

Koulun toimintakulttuurin ominaisuuksien kuvataan opetussuunnitelman perusteilla antavan rakenne hyvinvoinnille ja turvallisuudelle, jotka johtavat opetuksen edellytyksiin. Yhteisön tarpeet, yhteisön jäsenten yksilöllisyys ja kaikkien tasa-arvoisuus huomioidaan koulun toimintakulttuurissa. Koulun johto ja yhteisöllinen opiskeluhoito ovat vastuussa koulun toimintakulttuurin kehittämisestä ja huolehtivat sen toimivuudesta. (Palmu, Pilbacka-Rönkä & Sergejeff 2020: 91.)

2.2 Koulu työkenttänä sosiaalialalla

Kouluissa sosionomit voivat työskennellä muun muassa koulukuraattorin ja kouluvalmentajan ammatissa. Molempien koulun sosionomien ammattinimikkeitä, koulukuraattoria ja kouluvalmentajaa yhdistävät sosionomin kompetenssit, jotka ovat tukea oppilaiden yhteisöllisyyttä, osallisuutta, edistää sosiaalista hyvinvointia ja ennaltaehkäistä syrjäytymistä (Kurki, Nivala & Sipilä-Lähdekorpi 2006: 20–21; Vilén 2023: 4).

Koulukuraattorin ja kouluvalmentajan työt eroavat siten, että koulukuraattoria työllistää suurimmaksi osaksi työrauhaongelmat ja oppilaiden motivaation puute koulutyöhön, joihin taas saattaa mahdollisesti olla useampiakin syitä, kuten kiusaaminen, syrjäytyminen, päihteet tai mielenterveysongelmat (Kurki, Nivala & Sipilä-Lähdekorpi 2006: 21). Kouluvalmentajan työ on koulukuraattoriin verrattuna toiminnallisempaa, vaikka heillä on yhteinen tavoite, tukea oppilaiden hyvinvointia.

Kouluvalmentaja työssään verkostoituu oppilaiden kanssa ja luo yhteisöllisyyttä erilaisilla aktiviteeteilla, kuten ryhmäytymisellä, kerhoilla, välituntitoiminnalla, sekä erilaisilla yhteisöllisyyttä tukevilla tapahtumilla. Kouluvalmentajan tärkeimpiä tehtäviä on myös sovittaa konflikteja muun muassa restoratiivisella sovittelulla. (Vilén 2023: 4–5, 16.)

2.3 Kompetenssit ja sosiaalipedagogiikka

Opinnäytetyömme on sosiaalialan opinnäytetyö, jonka tarkoitus on antaa tietoa sovittelumenetelmästä, joka tukee sosiaalista hyvinvointia, yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja ennaltaehkäisee syrjäytymisen riskejä. Opinnäytetyön luonne, tarkoitus ja tutkimuskysymykset tukevat sosionomin kompetensseja.

Sosionomin kompetensseihin kuuluu muun muassa tukea sosiaalista hyvinvointia, edistää yksilöiden ja yhteisöjen asemaa, lisätä osallisuutta, edistää tasa-arvoa, ymmärtää kulttuurista moninaisuutta, ja ennaltaehkäistä sosiaalista hyvinvointia heikentäviä riskejä (Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kompetenssit 2023).

Sosiaalipedagoginen työote on sosionomin ammattitaidon perusta. Suomessa sosiaalipedagogiikkaa katsotaan uutena tieteenlajina, sillä se rantautui Suomeen vasta 1990-luvulla. Sosiaalipedagogiikka on kasvatuksellinen oppiala, joka perustuu laajasti yhteiskuntatieteeseen, missä sosiaalisen ja pedagogisen tieteenalat yhdistyvät. Sosiaalipedagogisen ajattelun tuotos on parempaan elämään pyrkivä, joka on perusluonteeltaan sosiaalieettinen. Sosiaalipedagogiikassa kyse on tietynlaisesta ajattelutavasta eli sosiaalipedagogisesti suuntautumisesta sosiaalisiin kysymyksiin, erityisesti tarkastellen yksilöiden ja yhteisöjen välistä suhdetta. Sosiaalipedagogiikan ydintehtävänä on edistää sosiaalista kasvatusta, joka auttaa ihmistä yhteiselämään muiden kanssa ja kasvamaan yhteiskuntaan. (Kurki, Nivala & Sipilä-Lähdekorpi 2006: 9.)

3 Yhteisöllisyys ja yhteisöt

Ihmisen toiminnan edellytyksiä ovat yhteisöllinen elämä ja yhteisöt, sillä yhteisöön kuuluminen on yksilön elämän tärkein voimavara (Antikainen, Koski & Rinne 2023: 17). Yhteisöt koostuvat ihmisistä, joilla on jotakin yhteistä keskenään. Mahdollisia yhteyksiä voivat olla perhe, harrastukset, asuinalue, kokemukset, yhteinen keräilykohde tai jopa sairaus (Hyväri, Laine & Vuokila-Okkonen 2010: 32).

Teoreettisena käsitteenä yhteisöä ei voida määritellä yksiselitteisesti, mutta yleisimmän määrittelytavan mukaan ihmisten yhteenliittymästä muodostuu yhteisö, jota määrittää jokin yhdistävä asia ja siihen sisältyvä yhteenkuuluvuuden tunne. Sosiaalipedagogisen toiminnan periaatteena yhteisöllisyydellä viitataankin pyrkimykseen edistää yhteisöjen kehittymistä, eli huomioidaan yhteisöllisessä toiminnassa yhteisön vuorovaikutusta ja tavoitellaan yhteisöjen toimimisen edistämistä. Yhteisöllisyys sosiaalipedagogisen työotteen näkökulmasta tarkoittaa muun muassa tukemista vapaa-ajan toiminnassa, vertaisyhteisöjen kehittymisen tukemista kouluissa, sekä yhteisöllisten toimintatapojen ja kulttuurin rakentamista kasvatus- ja sosiaalialan järjestöissä. (Nivala & Ryyänen 2019: 129, 204.)

Paikkaa on pidetty perinteisesti tärkeänä yhteisön määrittelyperustana, koska ajateltiin asuinpaikan kuten kylän tai naapuruston läheisyyden yhdistävän ihmisiä.

Asuinalueellinen läheisyys ei kuitenkaan pelkästään täytä vaatimuksia perustamaan yhteisöä, jos ajatellaan vaikka isoja kerrostaloasuntoja, joissa ihmiset asuvat hyvinkin lähellä toisiaan, mutta jos asukkailla ei ole minkään tasoista vuorovaikutusta tai kiinnostusta muihin asukkaisiin, ei tätä voida kutsua yhteisöksi. Yhteisön käsitettä voidaan silti käyttää ihmisryhmistä, jotka ei mahdollisuuksien mukaan koskaan tapaa keskenään, mutta ovat päivittäin vuorovaikutuksessa toisiinsa esimerkiksi internetin välityksellä. Näitä yhteisöjä ovat erilaiset harraste- ja videopeliryhmät. Useampien yhteisötutkijoiden mukaan tämänhetkiset yhteisöt perustuvat yhä enemmän yhdistäviin ajatuksiin, kulttuurisuuteen tai jaettuihin merkityksiin, joita yhdistää samanlainen ajatusmaailma, elämäntyyli tai kokemus. Esimerkiksi tietyn urheiluseuran kannattaminen tai samanlaisen ruokavalion noudattaminen voivat luoda tunteen yhteisöön kuulumisesta yhdistävän ajatusmallin kautta. Saman urheiluseuran kannattajat, jotka tuntevat olevansa samassa yhteisössä eivät välttämättä ole fyysisesti missään vuorovaikutuksessa keskenään, vaikka tapaisivatkin samassa jalkapallo-ottelussa, mutta voivat he silti jakaa tuntemuksiaan muille yhteisön jäsenille esimerkiksi sosiaalisen median kautta ympäri maapalloa. (Nivala & Ryyänen 2019: 129–132.)

Yhteisöt mielletään yleensä positiivisina yhteenliittyminä, mutta yhteisöt voivat myös antaa kielteisiä tuntemuksia, kuten rikollisjengit tai huumepiirit. Sosiaalisten ongelmien, kuten syrjäytymisen ehkäisemiseen katsotaan monin tavoin auttavan yhteisöllinen vuorovaikutus ja yhteisöihin osallistuminen. Syrjäytymisellä on suuri yhteys sosiaalisiin ongelmiin, kuten sosiaalisten suhteiden hajoamiseen, jopa lopulliseen katkeamiseen. Syrjäytyneissä yhteisöissä ja ryhmissä, kuten päihdeporukoissa tai syrjäytyneiden nuorten ryhmissä, voivat yhteisön jäsenet silti kokea voimaantumista ja turvan tunnetta. Jokapäiväinen vuorovaikutus tai kohtaaminen muiden ihmisten kanssa luo sosiaalista hyvinvointia ja edistää terveyttä. Yhteisöt ja yhteisöllisyys eivät pelkästään synny vain vuorovaikutuksen takia, vaan myös merkityksen ja identiteetin löytämisellä on suuri vaikutus. (Hyväri, Laine & Vuokila-Oikkonen 2010: 29, 33.)

3.1 Osallisuus yhteydessä yhteisöllisyyteen

Ihmisen ja yhteisön välisen suhteen tarkastelua lähestytään osallisuuden käsitteellä sosiaalipedagogisen näkökulman mukaan. Osallisuuden käsitettä voidaan käyttää myös yhteiskunnan ja ihmisen välisen suhteen tarkastelussa. Avaamalla osallisuuden käsitettä huomataan, että myös yhteisöltä vaaditaan jotain, jotta osallisuus voi toteutua. Osallisuus ilmenee kokemuksena yksilön tasolla, jos ihminen kokee olevansa osa

jotain tai tuntee olevansa osa itselleen merkityksellistä yhteisöä, toteutuu osallisuus ihmisen ja yhteisön välisessä suhteessa. (Nivala & Ryyänen 2019: 139; Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2024.)

Osallisuus ymmärretään suhteena sosiaalipedagogiikan mukaan, joka kuvaa haluttua luonnetta ihmisen ja yhteisön välisestä suhteesta. Osallisuuden perusta rakentuu sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden pohjalta, jonka myötä se voi luoda tunteen yhteisöön kuulumisesta. Osallistumiseksi kutsutaan, jos ihminen on toiminnallisesti läsnä jossain inhimillisessä suhteessa, kuten lapsen osallistuminen liikuntakerhoon, joka voi olla pakollista vanhempien tahosta, mutta lapsi ei välttämättä itse koe osallisuutta. Osallistuminen ei pelkästään riitä, jos se ei tuo kuulumisen tunnetta tai, jos ei se liity yhteisön jäsenyyteen. Myös pelkkä yhteenkuuluvuuskaan ei toteuta osallisuutta, vaikka ihminen tuntisikin kuulumista yhteisöön, ei hän välttämättä pääse toteuttamaan yhteisön toimintaa tai vaikuttamaan yhteisössä. Yhteisöjen toimintaan osallistuminen muodostaa mahdollisuuksia yhteistyöhön ja mahdollistaa rakentavia vuorovaikutussuhteita yhteisöissä. (Nivala & Ryyänen 2019: 138–139.)

Nivalan ja Ryyänen (2019: 139) mukaan osallistumisen merkitys osallisuuden toteutumisessa on vuorovaikutussuhteet, suhteiden luominen ja mahdollisuus vaikuttaa yhteisöön, jotka ovat myös edellytyksiä osallisuuden kehittymisen kannalta. Osallisuuden luomisen edellytys on siis osallistuminen ja yhteenkuuluvuus.

Jos sosiaalipedagogisesti ymmärretään osallisuutta, niin että osallisuus tapahtuu vain yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa, mahdollistaa tämä palikat perustalle koulun henkilökunnalle ja oppilaille kehittää osallisuutta kouluun. Osallisuus toteutuu, jos se tapahtuu kaikkien henkilöiden vuorovaikutuksesta, ja jäsenten yhteenkuuluvuuden tunteesta, ja jos jäsenet pystyvät vaikuttamaan osallistumisella koulun arkeen. (Nivala & Ryyänen 2019: 240.)

3.2 Kouluyhteisö

Koulua tarkastellaan elävänä yhteisönä, ja sen vaikutuksesta pystytään opastamaan nuoria ja lapsia ymmärtämään suhdettaan eri yhteisöihin ja ryhmittymiin, niiden jäseniin, sekä ymmärtämään millainen rooli heillä on rakentamaan yhteistyöhön ja yhteiskuntaan (Nivala & Ryyänen: 2019: 240).

Kouluyhteisöllä on nuorten ja lasten sosiaalisten suhteiden kannalta erityisen tärkeä rooli, koska molemmissa lähi- sekä etäopetuksessa useampi nuorista saattaa tuntea

jäävänsä ulkopuoliseksi ja tästä syystä kaipaa yhteisöllisyyden luomaa osallisuuden, merkityksellisyyden ja turvallisuuden tunnetta. Oppilaan yhteenkuuluvuuden tunne ja osallisuuden toteutuminen on tärkeää myös oppilaan koulumenestykselle.

(Opetushallitus 2025.)

Kouluissa yhteisöllisyyden rakentamista voidaan tukea järjestämällä yhteistä tekemistä oppilaille, joka antaa mahdollisuuden toisiin oppilaisiin tutustumisesta ja osallisuuden tunteesta johonkin. Koulussa yhteisöllisyyden syntymisessä tärkein pilari on, että kaikki yhteisön oppilaat tuntevat olonsa hyväksytyksi, sekä tarpeelliseksi (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2019). Kurki, Nivala ja Sipilä totesivat, että koulu koetaan hirveänä rakennuksena ja itsessään koulu ei vaikuttanut lämpimältä paikalta nuorten mielestä, mutta taas koulu yhteisö koettiin lämpimänä kasvuympäristönä nuorille. Koulu yhteisön ylläpitämistä kuitenkin säätelee koulun resurssit, jotka ovat keskeisessä roolissa osana koulun mahdollisuutta järjestää kouluissa kerho- ja harrastustoimintaa, sekä tapahtumia kuten koulun juhlia. Kouluissa järjestettävät erilaiset teemaviikot, tapahtumat, kerhot, ystävyyskoulutoiminta, discot, ja oppilaskunta on osa koulussa järjestettävää oheistoimintaa. Koulujen oheistoiminta on juuri sellaista, mikä tukee ja kehittää koulun yhteisöllisyyttä ja edesauttaa verkostoitumaan uusien suhteiden kautta. (Kurki, Nivala & Sipilä-Lähdekorpi 2006: 157.)

Perusopetuslaissa (628/1998) koulu yhteisöiden turvallisuuden ja viihtyisyyden luomisen ja ylläpitämisen kannalta noudatetaan koulun järjestyssääntöjä: Opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista. Opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä järjestyssäännöt tai antaa muut koulussa sovellettavat järjestysmääräykset, joilla edistetään koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä koulu yhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä. (Perusopetuslaki 628/1998 § 29.)

4 Restoratiivisuus

Restoratiivisuuden termi saa juurensa englannin kielen sanoista "to restore". Suomen kielellä "to restore" tarkoittaa eheyttämistä, korjaamista, palauttamista, elvyttämistä tai uudelleen rakentamista. Restoratiivisuudella tarkoitetaan lähestymistapaa konflikteihin tai tahattomiin vahinkoihin, jonka tarkoitus on pyrkiä korjaamaan konfliktissa tai vahingossa aiheutunut vaurio, samalla myös eheyttää mahdollinen ihmissuhteiden heikkeneminen osapuolten kesken. (Gellin 2019: 15–16.) Restoratiivisen

lähestymistavan tarkoitus on edistää ymmärryksen lisäämistä konfliktin osapuolille ja korostaa yhteistyöhön, keskusteluun ja kohtaamiseen perustuvaa positiivista prosessia osapuolten välille (Suomen sovittelufoorumi ry 2025).

Restoratiivisen lähestymistavan keskeiset periaatteet on osallisuus, vapaaehtoisuus, vahingon korjaaminen ja suhteiden palauttaminen. Kaikkien vahinkoon liittyvien osapuolten osallistuminen prosessiin on olennaista, koska restoratiivisen lähestymistavan prosessissa kaikkien kuulluksi tuleminen on olennaista, jotta se lisäisi ymmärrystä kaikkien osapuolten kesken. Restoratiivisuus perustuu myös vapaaehtoisuuteen, jotta prosessi olisi myönteinen kaikille osapuolille ja ratkaisun tarkastelu vahinkoon olisi miellyttävämpi, jonka myötä ratkaisun löytäminen myös helpottuisi. Vahingon korjaaminen on ensisijainen tavoite restoratiivisuudessa, joka voi tarkoittaa suhteiden korjaamista, kuten anteeksipyyntöjä tai fyysistä korjaamista, rahallista korvausta tai jotain muuta sovittua. Restoratiiviset käytännöt ovat edeltäneet ennen restoratiivista teoriaa. Restoratiivisia alkuperäisiä käytäntöjä ennen teoriaa ovat muun muassa sovittelu ja restoratiiviset piirit, joita hyödynnettiin jo pitkään ennen kuin oli tietoa tai ymmärrystä restoratiivisen oikeuden teoriasta. Restoratiivinen piiri on työmenetelmä, jossa kaikki osallistujat muodostavat piirin, jonka tarkoitus on huolehtia, että kaikki piirissä olevat osallistujat saavat oman puheenvuoron ja tulevat kuulluksi. Restoratiivisessa piirissä pystytään käsittelemään jäsenten kesken yhdessä konflikteja tai pyrkiä hakemaan yhteistä näkemystä jäsenten kesken jonkin tietyn asian ratkaisuksi. (Gellin 2019: 16–18, 34–35.)

4.1 Restoratiivinen oikeus

Restoratiivinen oikeus määritellään oikeuden prosessiksi, jossa jokainen tiettyyn rikokseen osallinen saa mahdollisuuden tarkastella yhdessä tapahtunutta rikosta ja vahingon korvausta, tarkoituksena korjata vahinko parhaalla mahdollisella ratkaisulla jokaista osapuolta tyydyttävällä ratkaisulla (Gohar & Zehr 2002: 37). Restoratiivinen oikeus määritellään prosessiksi, missä olennaisinta on osallisten kanssa yhdessä tarkastella rikoksesta aiheutunutta epäoikeudenmukaisuutta, niin että osapuolten tarpeet tulisivat yhdessä kohdatuiksi. Tavoitteena restoratiivisella oikeudella on korjata ja eheyttää rikoksesta tapahtunut vahinko, mieluummin kuin määrätä rikoksen tekijälle yhtä mielipahaa aiheuttava rangaistus kuin vahingosta kärsineet asianomistajat. Restoratiivisen oikeuden ytimessä nähdään tavoite korjata yhteisö palauttamalla tapahtuneen osapuolet omaan yhteisöönsä yhdessä sovitulla ratkaisulla siten, että tapahtuman osapuolet ja yhteisön jäsenet tuntevat ratkaisun tarpeeksi oikeudenmukaiseksi suhteessa rikoksesta aiheutuneeseen epäoikeudenmukaisuuteen.

Termi restoratiivinen oikeus on vahvistunut YK:n ja EU:n erilaisissa dokumenteissa yleiseen käyttöön, kun puhutaan vaihtoehtoisesta konfliktin käsittelystä. Termiä kuitenkin pidetään ongelmallisena ”oikeus” termin takia, koska se yhdistetään usein suoraan oikeusjärjestelmään, vaikka kyse on vaihtoehtoisesta konfliktin käsittelytavasta, missä keskiössä on vapaaehtoisuuteen perustava ymmärryksen lisäämistä, osallisuutta, sekä suhteita korjaava käsittelytapa. (Gellin 2019: 16–19.) Restoratiiviseen oikeuteen perustuu restoratiivisen sovittelumallin sisältö, jossa rikoksesta tuomituille annetaan mahdollisuus korjata vahingot ja kantaa vastuu teoistaan ja eheyttää mahdollinen heikentynyt suhde (Pehrman 2011: 31).

4.2 Restoratiivinen sovittelu kouluympäristössä

Konfliktit ovat päivittäisiä ihmisten kokemia tapahtumia, jotka syntyvät erilaisista ympäristön muutoksista ja ihmisten välisissä suhteissa eri tulkintojen tai mielipiteiden takia. Konfliktin tapahtuessa syntyy myös tarve sen ratkaisulle, joka voidaan ratkaista esimerkiksi sovittelulla. Sovittelu tarkoittaa menetelmää, jolla pyritään ihmiskeskeiseen riitatilanteen käsittelyyn, jossa osapuolet itse osallistuvat riidan ratkaisuun ja kantavat itse vastuun riidan seurauksista. Sovittelu on yksi käytetyimmistä konfliktinratkaisun perusmuodoista. Sovittelu on pääsääntöisesti vapaaehtoinen ja epävirallinen menettelytapa, jossa ulkopuolinen neutraali osapuoli ohjaa ja pyrkii auttamaan konfliktitilanteessa olevia osapuolia pääsemään heitä tyydyttävään sopimukseen. (Pehrman 2011: 23, 35.)

Restoratiivista sovittelua voidaan käyttää muun muassa kouluissa, työyhteisöissä ja rikoksissa oikeuden vaihtoehtoisena käsittelymenetelmänä, mutta restoratiivinen sovittelu oikeuden vaihtoehtoisena sovittelumenetelmänä ei kumoja tuomioistuimen rangaistusta. Restoratiivinen sovittelu rikosoikeuden vaihtoehtoisena sovittelumenetelmänä antaa tuomitulle mahdollisuuden hyvittää mahdollinen rikoksesta heikentynyt suhde. Työyhteisössä voidaan ratkaista työhön liittyviä konflikteja tai ristiriitoja restoratiivisella sovittelulla. Ääripäässä työpaikka konfliktit ovat kehittyneet jatkuvaksi työpaikkakiusaamiseksi. Kouluissa konfliktit ovat pääasiassa nimittelyä, kiusaamista, sääntöjen vastaista- tai häiriökäyttäytymistä. (Gellin 2019: 34, 58; Pehrman 2011: 31.)

Suomessa eri oppilaitoksissa on otettu käyttöön uusimpana sovittelutyökaluna restoratiivinen sovittelu, joka pitää sisällään vertaissovittelun ja aikuisjohtoisen sovittelun. Restoratiivisella sovittelulla edistetään rauhaa yhteisöjen sisällä kuin yksilöitten välillä syyllistä etsimättä, ja sovittelulla pyritään löytämään yhdessä

asianomaisten kesken kaikkia osapuolia miellyttävä ratkaisu vahingon korjaamiselle, sekä pyritään eheyttämään suhde konfliktin aiheuttamasta vahingosta. (Suomen sovittelufoorumi ry 2025.) Uusi sovittelumenetelmä ei poista vanhoja koulun sovittelutapoja, vaan tuo uuden menetelmän vanhojen lisäksi. Restoratiivisen sovittelun prosessin kulku alkaa konfliktin osapuolten välillä, jossa jokainen osapuoli saa kertoa näkemyksensä vahingon aiheuttaneesta tilanteesta. Osapuolet jakavat ajatuksiaan ja tunteuksiaan tilanteesta toisilleen, sekä pohtivat yhdessä ratkaisua vahingolle, joka on kaikille osapuolille mahdollisimman miellyttävä. Restoratiivisen sovittelun tarkoitus ei ole syyllistää ketään, vaan pyrkiä keksimään ratkaisu niin, että osapuolet voivat tyytyväisinä jatkaa esimerkiksi koulunkäyntiä tai työpaikoilla määrättyjä tehtäviä. Restoratiivisen sovittelun kulkua ohjaa puolueeton henkilö, joka voi olla esimerkiksi koulussa henkilökunnan jäsen tai työpaikalla sovittelukoulutuksen käynyt esimies. Yleensä toimiminen restoratiivisen sovittelun ohjaajana edellyttää resto-koulututusta tai muuta vastaavaa sovittelunkoulutusta. (Gellin 2019: 34.)

4.3 Vertaissovittelu ja aikuisjohtoinen sovittelu

Verso-ohjelma eli vertaissovitteluohjelma on Suomen sovittelufoorumi ry:n eri oppimislaitoksille kehitetty sovitteluohjelma, jossa näkyy opiskelijoiden aktiivinen toimijuus ja heidän omakohtainen osallisuutensa. Oppilaiden on mahdollista suorittaa vertaissovittelukoulutus eli verso-koulutus, joka pohjaa lasten ja nuorten asiantuntijuuteen, jonka ydin on sosiaalisten taitojen oppiminen, kuten sovittelun ja konfliktinhallinnan. (Suomen sovittelufoorumi ry 2025.)

Verso-koulutuksen käyneet oppilaat nimitetään vertaissovittelijoiksi, jotka toimivat konfliktitilanteissa keskustelun mahdollistajina yleensä pareittain. Vertaissovittelijoilla ei ole valtuuksia tehdä päätöksiä tai jakaa rangaistuksia, vaan heidän tehtävänsä on auttaa osapuolia itse löytämään konfliktiin ratkaisu, niin että tilanne ei enää osapuolten kesken jatkuisi. (Suomen sovittelufoorumi ry 2025.) Vertaissovittelun ajatus on päinvastainen kuin aikuislähtöisessä konfliktinratkaisussa oletetaan, että konfliktit pystytään ratkaisemaan vain rehtorin tai opettajien väliintulolla tai päätöksellä. Vertaissovittelussa lapset ja nuoret itse ratkaisevat omat konfliktinsa ja päättävät ratkaisusta (Kiilakoski, Tomi 2009: 14). Vertaissovitteluissa pääsääntöisesti sovitellaan väärinkohtelua, kuten nimittelyä, tönimistä, jatkuvaa kiusaamista, syrjimistä, joka näkyy usein leikeissä, missä ei toista oppilasta oteta mukaan. Vertaissovittelijoiden toimintaa auttavat vapaaehtoisesti verso-ohjelman käyneet henkilökunnan jäsenet, jotka toimivat verso-aikuisten tiiminä, joka päättää onko konflikti mahdollista ratkaista vertaissovittelulla vai tarvitaanko muita koulun sovittelumenetelmiä. Jos

vertaissovittelulla ei päästä toivottuun ratkaisuun, ohjataan tapaus verso-tiimin kautta aikuisjohtoiseen sovitteluun tai muuhun konfliktin käsittelymenetelmään. (Suomen sovittelufoorumi ry 2025.)

Aikuisjohtoista sovittelua tarvitaan, kun vertaissovittelulla ei saavuteta haluttua ratkaisua. Aikuisjohtoisen sovittelun tapaukset eivät sovellu vertaissovittelun käsiteltäväksi, jotka ovat pääsääntöisesti kiusaamista tai loukkaantumista aiheuttaneet tilanteet. Toisin kuin vertaissovittelussa, aikuisjohtoisessa sovittelussa ohjaa aina sovittelukoulutuksen käynyt henkilökunnan aikuinen, jolla on taas valtuuksia päätöksiin konfliktin menettelystä, toisin kuin vertaissovittelijalla. Aikuisjohtoinen sovittelu on vertaissovittelun kanssa menetelmiä, jotka ovat osa koulussa käytettyä sovittelutoimintaa, muiden sovittelumenetelmien rinnalla (Suomen sovittelufoorumi ry 2025.)

Aikuisjohtoista sovittelua ohjaavat koulun henkilökunnan jäsenet, jotka ovat käyneet sovitteluun tarkoitetun koulutuksen. Sovittelua ohjataan restoratiivisen lähestymistavan periaattein, jotka ovat vapaaehtoisuus, puolueettomuus, syyttämättömyys ja osallisuus. Aikuisjohtoisessa sovittelussa käytetään samaa sovittelumenetelmää kuin vertaissovittelussa, mutta jossa aikuinen johtaa puolueettomasti sovittelua ja auttaa osapuolia löytämään yhdessä ratkaisua aiheutuneelle vahingolle molempia miellyttävällä ratkaisulla. Sovittelun ratkaisun toteutumista seurataan sovittelun jälkeen aktiivisesti ja mikäli konflikti jatkuu eikä ratkaisuun olla päästy, ohjataan osapuolet tarvittaessa toisen ammatillisen tuen piiriin koulun tarjoamana. (Gellin 2019: 35.)

4.4 Resto-koulutus

Resto-koulutus on Verso-ohjelman restoratiivisen lähestymistavan ja sovittelun koulutus (Suomen sovittelufoorumi ry 2025). Koulutus on tarkoitettu varhaiskasvatuksessa ja muissa oppilaitoksissa työskentelevälle henkilökunnalle (Gellin 2019: 77). Resto-koulutuksen tarkoitus on antaa oppilaitoksille konfliktien hallintaan sovittelutoiminnan malli. Tavoitteena on luoda yhtäläinen konfliktien hallintamenettely kaikkien henkilökunnan jäsenten käyttöön, niin että konflikteja pystytään käsitellä yhdessä kaikkien osapuolten kanssa siten, että ei etsitä syyllisiä vaan vuorovaikutuksessa pyritään lisäämään ymmärrystä, että osapuolet voivat itse ratkaista oman konfliktinsa mahdollisimman tyydyttävällä ratkaisulla osapuolten kesken. Resto-koulutuksen saanut henkilökunnan jäsen ohjaa sovitteluja restoratiivisen lähestymistavan pohjalta ja kunnioittaa restoratiivisen lähestymistavan periaatteita. (Suomen sovittelufoorumi ry 2025.)

Resto-koulutus kestää yhteensä 5 päivää, joka toteutetaan 2+2+1 päivän osioilla. Koulutuspäivien välissä on useampi viikko, jonka aikana koulutettavat pääsevät kokeilemaan koulutuksesta opittuja asioita ennen seuraavaa koulutus kertaa.

Koulutus antaa valmiudet nähdä restoratiivisen kokonaiskuvan yhteisön lähtökohdista, monipuoliset valmiudet aitoon kohtaamiseen yhteisöihin ja yksilöihin, valmiuden haastavien konfliktien sovitteluun, sekä työkalut opitun soveltamiseen ennaltaehkäisevästi ja riitatilanteissa. Resto-koulutus vaatii osallistujien sitoutumista kokoaikaiseen läsnäoloon. STEA eli sosiaali- ja terveysjärjestöjen avustuskeskus rahoittaa koulutustoiminnan. Sovittelufoorumi järjestää koulutusta etänä, sekä lähitoteutuksena eri paikkakunnilla. (Suomen sovittelufoorumi ry 2025.)

5 Opinnäytetyön toteutus

Tässä tutkimuksellisessa opinnäytetyössä keräsimme kokemuksellista tietoa restoratiivisen sovittelun käytöstä helsinkiläisessä alakoulussa henkilökunnan näkökulmasta. Koska tutkimusongelma kohdistui kokemukselliseen tietoon ihmisten välisestä toiminnasta, valitsimme työhön kvalitatiivisen tutkimusotteen. Kvalitatiivisella tutkimusotteella toimimme esille tutkittavien kokemuksia sekä havaintoja restoratiivisesta sovittelusta ja tutkimme informanttien merkitysmaailmaa sekä sen suhdetta restoratiiviseen lähestymistapaan (Hirsjärvi & Hurme 2000: 27; Vilka 2015: 118).

Kokemukset restoratiivisesta sovittelusta voivat osoittaa koettuja hyötyjä tai kehityskohteita sovittelutoiminnasta. Tämän opinnäytetyön pohdintaluvussa esittelemme mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita. Restoratiivisen sovittelun käytöstä alakouluympäristössä on tehty vuonna 2019 opinnäytetyö Pieksämäen kaupungille, ja opinnäytetyö ehdottaa restoratiivisen vertaissovittelun jatkotutkimusta laajemmin eri kouluihin (Kolehmainen 2019: 29–30). Opinnäytetyössä pyrimme vastaamaan siihen, miten eräässä helsinkiläisessä alakoulussa käytetään restoratiivista sovittelua ja minkälaista se on koulutetun sovittelijan näkökulmasta. Tarkemmat tutkimuskysymyksemme ohjaavat opinnäytetyötä tarkemmin kohti kokemuksia sovittelun käytöstä sekä sen yhteydestä yhteisöllisyyteen. Tutkimuskysymykset toimivat myös ohjenuorana puolistrukturoidun haastattelun haastattelurungossa. Opinnäytetyössä haastattelimme vain alakoulun henkilöstöä, joka on koulutettu käyttämään restoratiivista sovittelua työnkuvassaan.

5.1 Tutkimusmenetelmä

Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä soveltuu parhaiten ihmisten välisen toiminnan ja merkitysten tutkimiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000: 28). Tästä syystä kokemuksellisen tiedon keräämiseen opinnäytetyön tiedonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostuu tutkittavan ilmiön konteksti, intentio ja prosessi (Vilka 2015: 120). Tutkimuksen kohteena on kokemuksellinen tieto restoratiivisesta sovittelusta, ja näin ollen sovittelutoiminnan kontekstin puolesta otamme tutkimuksessa huomioon aiemman tutkimuksen ja teorian restoratiivisesta sovittelusta ja kuvaamme tutkimuksessa sovittelun yhteyttä yhteisöllisyyteen. Käymme läpi tutkimuksen toteutuksen eri vaiheet seuraavissa luvuissa. Tutkimuksen intention huomioimme tutkimusaineiston keruussa haastatteleamalla informantteja heidän käsityksistään restoratiivisesta sovittelusta ja pyrimme haastatteluissa kysymään avoimia kysymyksiä selventääksemme informantin kokemusmaailmaa. Tutkimusprosessin näkökulmasta otimme huomioon tutkimuksen rajallisen aikataulun rajaamalla tutkimuskysymykset ja informanttien määrän niin, että opinnäytetyö oli toteutettavissa aikataulun ja käytettävien resurssien mukaisesti. Opinnäytetyössä haastattelimme kolmea eri henkilöä ja haastattelut toteutimme yksilöhaastatteluina.

5.2 Tutkimuskysymykset

Opinnäytetyön tutkimuksen suunnan, menetelmien ja toteutuksen kirkastamiseksi laadimme seuraavat tutkimuskysymykset, joihin pyrimme vastaamaan tässä tutkimuksessa:

1. Minkälaisia kokemuksia informanteilla on restoratiivisesta sovittelusta?
2. Millä tavoin restoratiivisen sovittelun käyttö näyttäytyy koulun yhteisöllisyydessä?

Tutkimuskysymyksissä mainitut informantit ovat haastateltavat henkilöt tutkimuksessa yhteistyössä toimivalta helsinkiläiseltä alakoululta.

5.3 Aineiston hankinta

Opinnäytetyön aineistoa keräsimme puolistrukturoidulla haastattelulla. Haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista, emmekä keränneet haastateltavien henkilötietoja

tutkimuksen aikana. Haastatteluista tiedotettiin etukäteen erillisellä tiedotteella ja haastattelua edelsi suostumuslomakkeen allekirjoittaminen (ks. Liite 1 & Liite 2). Haastateltaville kerrottiin etukäteen avoimesti tutkimuksesta sekä haastattelun kulusta. Haastateltava oli vapaa keskeyttämään haastattelun milloin vain ja hänellä oli oikeus hänen haastatteluansa koskevan tutkimusaineiston poistamiseen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.

Puolistrukturoidussa haastattelussa tarkkoja kysymyksiä ei ole ennalta määritelty, mutta haastattelun kulku ja puheenaiheet seuraavat ennalta päätettyjä teemoja, jotka ovat kaikille haastateltaville samat. Tällaista haastattelumuotoa kutsutaan myös teemahaastatteluksi. Puolistrukturoidun haastattelun ominaispiirteiden mukaisesti tutkimuksessamme haastateltavat olivat käyneet Resto-koulutuksen ja olivat toteuttaneet restoratiivista sovittelutoimintaa alakoulussa. Tutkimuksessa olemme myös selvittäneet restoratiivisen sovittelun taustaa sekä prosessia, ja haastattelun teemat rakentuivat sen ympärille ja koskettivat sovittelijoiden subjektiivista kokemusta. Näiden puolistrukturoidun haastattelun ominaispiirteiden myötä näimme haastattelumuodon osuvaksi tiedonkeruumenetelmäksi tutkimuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 47–48.)

Haastattelun teemat valikoituivat restoratiivisen sovittelun käytännön sekä tutkimuskysymystemme johdolla kolmeen pääteemaan, joiden alle kirjoitettiin haastattelijan avuksi tarkempia kysymyksiä ja ajatuksia teemoista (Ks. Liite 3). Haastattelurungon kolme pääteemaa olivat kaikille haastateltaville samat, mutta aiheita käsiteltiin vapaassa järjestyksessä haastattelun aikana. Haastattelurungon tarkempien kohtien tarkoitus oli ohjata haastattelijan esittämiä kysymyksiä.

Haastateltavien lähestyminen aloitettiin alakoulun rehtorin avulla. Rehtori ehdotti meille alakoululta henkilöitä haastateltaviksi, jotka olivat käyneet Resto-koulutuksen. Haastateltavista kahta lähestyttiin kasvotusten alakoululla ja yksi tavoitettiin puhelimitse. Tavoitettuamme mahdolliset haastattelijat, esittelimme heille opinnäytetyömme ja kerroimme kiinnostuksemme saada heidät haastateltaviksi. Keskustelun yhteydessä selvensimme haastattelun käytänteitä ja kulkua, sekä allekirjoitettavaa suostumuslomaketta. Kolme haastattelu ehdokasta suostui haastatteluun opinnäytetyön aiheen kiinnostavuuden takia.

Haastattelut järjestettiin yksilöhaastatteluina paikan päällä helsinkiläisellä alakoululla. Tutkimuksen toteuttajina huolehdimme tarvittavista järjestelyistä yhdessä koulun rehtorin kanssa ja sovimme alakoulun rehtorin kanssa, että haastateltavat saivat

käyttää työaikaansa haastattelua varten. Haastattelut äänitettiin litterointia varten ja huolehdimme asianmukaisesta laitteistosta äänitystä ja litterointia varten sekä toteutimme sen tietoturvallisesti. Nauhoituksesta syntyneet äänitiedostot pakattiin Zip-tiedostoksi, joka kryptattiin AES-256 tekniikalla. Litteroitu aineisto säilytettiin Metropolian ammattikorkeakoulun tietoturvallisella verkkolevyllä, jonne vain tutkijoilla oli pääsy. Litteraatit anonymisoitiin niin, etteivät haastateltavat olleet tunnistettavissa niistä. Aineisto hävitettiin opinnäytetyön toteutuksen jälkeen.

Kerätty aineisto purettiin tietokoneavusteisesti litteroimalla. Litteroitu aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Aineistosta esiin nousevien merkitysten tulkitsemista ohjasivat opinnäytetyön tutkimuskysymykset sekä restoratiivisen sovittelun ja yhteisöllisyyden sosiaalipedagoginen teoreettinen viitekehys. Aineistoa, ja sen tulkitsemista esitellään opinnäytetyön luvussa 6. Johtopäätökset aineistosta ovat luvussa 7. Opinnäytetyön tarkastellessa kokemuksellista tietoa, voidaan opinnäytetyötä tällöin luonnehtia fenomenografiseksi (Hirsjärvi & Hurme 2000: 168–169).

6 Opinnäytetyön tulokset

Nauhoitettujen haastatteluaineistojen purkaminen aloitettiin tietokoneavusteisella litteroinnilla. Litteroinnissa käytettiin Microsoft Office Word –ohjelman automaattista puheen tunnistamista ja tekstiksi muuttamista. Ohjelman tuottama litteraatti oli paikoin virheellinen, jonka takia litteraatti korjattiin käsin vastaamaan todenmukaista puhuttua sisältöä haastattelussa nauhoitteiden avulla. Aineiston litteroinnissa ei jätetty haastattelusta osioita pois, jotta aineiston myöhemmässä lukemisessa ja analysoinnissa saatiin mahdollisimman kattava kuva haastattelun kulusta. Vain sanottu asiasisältö ilman puheessa esiintyviä taukoja, erilaisia äänenpainotuksia sekä muiden äänien erittelyä nähtiin tarpeelliseksi litteroida. Opinnäytetyössä ei tarkastella haastattelijan ja haastateltavan välistä vuorovaikutusta eivätkä tutkimuskysymykset viittaa keskusteluanalyysin tarpeeseen. Vain puheen sisältöä kuvaava tekstimuotoinen aineisto nähtiin tarpeelliseksi tutkimuskysymysten kannalta, eivätkä litteraatit sisällä symboleita muun nauhoitteen sisällön kuvaamiseksi. Haastateltavien yksityisyydensuojan takaamiseksi ja aineiston vastuullisen säilyttämisen ja käsittelyn puolesta litteraateista poistettiin nimet, sanat ja ilmaiset, joiden perusteella alakoulu tai informantti olisi tunnistettavissa.

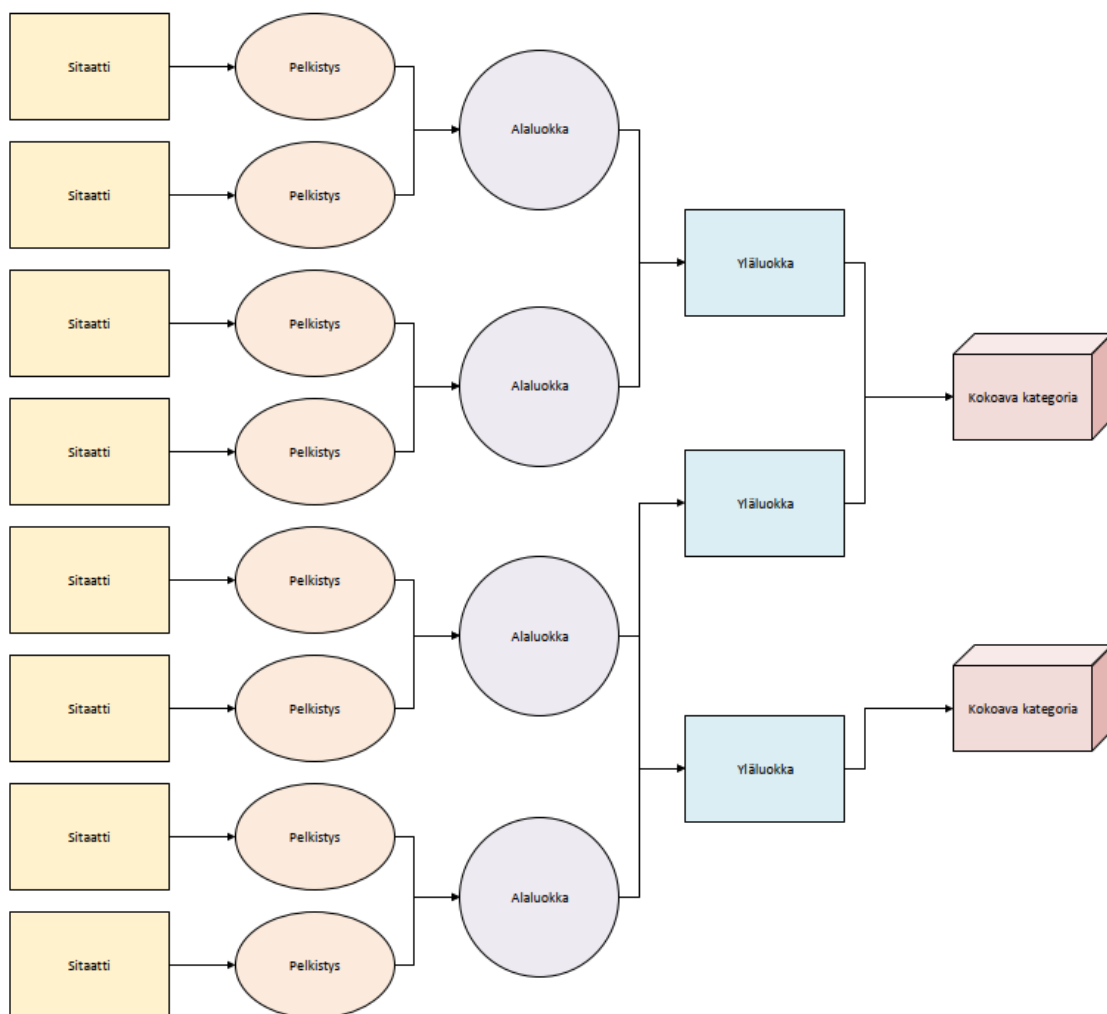
Opinnäytetyön seurattessa laadullisen tutkimuksen periaatteita, aineiston analysoinnissa päätettiin käyttää aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Jotta opinnäytetyön tutkimuskysymyksiin voitiin vastata selkeällä ja yhtenäisellä informaatiolla, sisällönanalyysiä hyödynnettiin lisäämään aineiston tiedollista arvoa sekä selkeyttämään sitä. Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysissä kerätty aineisto pilkotaan osiksi, käsitteellistetään sekä lopuksi kootaan takaisin yhteen (Sarajärvi & Tuomi 2009: 108). Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysiä voidaan toteuttaa aineisto- tai teorialähtöisesti. Edellä mainituista tavoista käytetään myös termejä induktiivinen sekä deduktiivinen sisällönanalyysi (Vilkkä 2015: 163). Opinnäytetyön tarkastellessa kokemuksellista tietoa laadullisen tutkimuksen periaattein, näimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin luotettavimmaksi tavaksi tuottaa tietoa kerätystä aineistosta. Opinnäytetyön tutkimuskysymykset rajasivat aineistosta etsittävää tietoa restoratiivisen sovittelun sekä yhteisöllisyyden piiriin, mutta oletimme aineistosta voivan nousta merkityksiä ja käsitteitä restoratiivisuuden ja yhteisöllisyyden ulkopuolelta. Fenomenografisessa tutkimuksessa, eli kokemusta ilmiöstä tarkastelevassa tutkimuksessa, joustaminen tutkimuskysymysten asettamista rajoista on osa sisällönanalyysiä (Hirsjärvi & Hurme 2000: 169). Aineiston lukeminen aloitettiin etsimällä restoratiivisuuteen, sovitteluun ja yhteisöllisyyteen liittyviä merkityksiä, mutta aineiston tarkastelussa merkille pantiin myös muut säännöllisesti toistuvat teemat.

6.1 Aineiston koodaus ja luokittelu

Aineiston lukemista ja koodaamista ohjasivat opinnäytetyön tutkimuskysymysten asettamat teemat. Teemat ohjasivat myös haastattelurungon laatimista sekä haastatteluissa esitettyjä kysymyksiä, ja niin aineiston luku aloitettiin etsimällä ensisijaisesti restoratiivisuuteen ja yhteisöllisyyteen liittyviä toteamuksia. Osa aineistosta nousevista tutkimuskysymyksille merkityksellisistä virkkeistä antoi suurempia kuvauksia restoratiivisen sovittelun käytöstä ja yhteisöllisyydestä, kun taas osa ilmaisi kokemusta jonkin muun ilmiön tai kokemuksen kautta. Virkkeiden koodaus aineistosta päätettiin tehdä maalaamalla merkitykselliset tekstinosat kolmella eri värillä pelkistämistä ja uudelleen koontia varten. Koodauksessa käytettiin vihreää, keltaista ja punaista väriä. Kolmella eri värillä sisältö jaettiin jo alustavasti kolmeen tulkittuun luokitukseen, jotka myöhemmin yhdistettiin yhdeksi kokonaisuudeksi. Kolme luokitusta syntyivät aineiston ensimmäisillä lukukerroilla, jolloin aineistosta havaittiin nousevan toistuvasti positiivisia sekä kriittisiä kertomuksia opinnäytetyön teemoista. Osa kertomuksista ei nähty sopivaksi sijoittaa kumpaankaan luokitukseen, mutta merkityksellisyydessään ne koodattiin omalla värillään. Positiiviset osiot maalattiin

vihreällä värillä, kriittiset osiot punaisella ja muut keltaisella värillä. Värikoodauksen avulla aineiston pelkistäminen sujuvoitui eikä pelkistämisen jaottelu vaarantanut aineiston merkitysten tasavertaista kulkeutumista koontiin asti, sillä jokainen pelkistys yhdistettiin vähintään yhteen alaluokkaan.

Aineistosta maalatut tekstiosiot siirrettiin sitaatteina erilliseen Microsoft Office Vision kaaviotiedostoon. Jokaiselle kolmelle värikoodauksen värille tehtiin oma kaaviotiedosto. Sitaatit asetettiin jokaisessa kaaviopiirroksessa omiin laatikon muotoisiin kuvioihinsa pystysuoraan jonoon. Aineiston pelkistäminen aloitettiin pelkistämällä jokainen sitaatti lyhyempään yksinkertaiseen lauseeseen. Pelkistykset sitaateista asetettiin kunkin sitaatin oikealle puolelle omaan pyöreään kuvioon ja näiden välille piirrettiin pelkistystä havainnollistava viiva. Aineiston koodausta, pelkistämistä ja uudelleen koontia havainnollistetaan seuraavassa kuviossa ilman toteutettua värikoodausta (Ks. Kuvio 1).



Kuvio 1. Esimerkkikaavio aineiston analysoinnista.

Kaavioihin koottujen pelkistysten tarkastelun keskiössä olivat niistä nousevat omat merkityksensä. Monet pelkistyksistä osoittivat yhteneväisyyksiä toistensa kanssa, ja ne koottiin omiin luokkiinsa kaaviossa. Pelkistykset, joista ei tulkittu yhteyttä muihin pelkistykseen, merkittiin myös omaan alaluokkaansa. Luokat merkittiin kaaviossa pelkistysten oikealle puolelle ympyrän muotoisiin kuvioihin. Luokittelussa luokat myös nimettiin pelkistettyjen sitaattien mukaisesti. Luotujen alaluokkien avulla aineisto pelkistyi kymmenen alaluokan tarkasteluun ja ne yhdistettiin seuraavaan Microsoft Office Vision kaaviotiedostoon omiin tekstilaatikoihinsa. Kaaviossa oli mahdollista jäljittää alaluokat niitä pohjustaviin värikoodauksiin ja myös tarkastella niitä ilman erittelyä yhtenä kokonaisuutena. Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysin mukaisesti alaluokat yhdistetään niiden pohjalta nouseviin yläluokkiin ja tämän avulla voidaan muodostaa kokoava käsite (Sarajärvi & Tuomi 2009: 109), mutta opinnäytetyössä kokoavan käsitteen sijaan loimme kaksi kokoavaa teemaa aineiston yläluokista. Alaluokkia kokoavien teemojen avulla koimme luontevammaksi kuvata ja analysoida aineiston kokemuksellista tietoa. Aineistosta syntyi kymmenen alaluokkaa ja kuusi yläluokkaa. Seuraavat alaluvut kuvaavat aineistosta tehtyjä havaintoja kokoavien teemojen johdolla. Alaluvuissa esiintyvissä sitaateissa haastateltavia ei ole numeroitu vähäisen haastateltavien määrän ja yksityisyydensuojan takia.

6.2 Teema 1: Restoratiivisen sovittelun hyödyt ja mahdollisuudet

Ensimmäiseksi yläluokkia kokoavaksi teemaksi nimettiin restoratiivisen sovittelun tuomat hyödyt ja mahdollisuudet. Haastatteluista kävi ilmi, että restoratiivisuus toimii lisätyökaluna henkilökunnan työn tukena, ja se tuo pedagogisia, ennaltaehkäiseviä sekä yhteisöllisyyttä tukevia mahdollisuuksia. Toinen haastatteluissa toistunut teema oli restoratiivisuuden aiempia ajattelutapoja haastava ja muuttava luonne sekä suositus Resto-koulutuksesta muillekin henkilökunnan jäsenille. Restoratiivisen sovittelun tuomia mahdollisuuksia kuvailtiin mahdollisuuksina oppilaiden kuulluksi tulemiselle, oman toiminnan tarkastelulle ja sosiaalisten taitojen oppimiselle. Sovittelut koettiin ajoittain tilaisuuksina oppia ihmissuhdetaitoja. Tällaiset tilaisuudet nähtiin olevan vuorovaikutuksessa oppilaiden yhteisöllisyyden kokemisen kanssa. Restoratiivinen ihmissuhteita eheyttävä ote koettiin ennaltaehkäisevän ristiriitoja ja koulun sekä luokkien yhteisöllisyyttä edesauttavana ja turvaavana ominaisuutena.

Haastateltava: Restoratiivisuus on tuonut myös lisää. Et se tilanne ei jää siihen et nyt sä sait jälki-istuntoa ja et ikävää et sua kiusattiin vaan et viel sen jälkeen korjataan se ihmissuhde joka siinä kohtaa on mennyt rikki. Niin siihen se toi sit asian selkeyttämiseks tällöisen uuden palikan, joka meiltä oli puuttunut aikaisemmin. (Haastattelu)

Haastateltava: Se (restoratiivinen sovittelu) on muovautunut sellaiseksi itselle niinku ihan luontevaksi toimintatavaksi. (Haastattelu)

Haastateltavat kertoivat alakoulussa olevan käytössä *KiVa Koulu* kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, jota ei koettu aina riittäväksi keinoksi puuttua oppilaiden väliseen kiusaamiseen ja ristiriitoihin. KiVa Koulu toimenpideohjelma vaikuttaa epäsuorasti kiusaamiseen ilmiönä oppituntien avulla, joiden tavoite on vähentää kiusaamisesta saadun palkitsevuuden tunnetta sekä muuttaa käsitystä kiusaamisesta (Ahtola 2012: 25). Oppilaiden välisissä ristiriidoissa ennen Resto-koulutusta sovellettiin rangaistuksia ja riitojen selvittämisessä monesti oppilaat päätyivät uhrin ja syyllisen rooleihin. Haastateltavat kertoivat, että konflikteihin oli käytössä ennaltaehkäiseviä menetelmiä ja tilanteisiin löydettiin tavat toimia, mutta konfliktin jälkeiseen toimintaan ei ollut ennen Resto-koulutusta toimintamallia. Restoratiivisuus koettiin puuttuvana palana kokonaisuudesta, jolla alakoulussa löydettiin tapa myös palata takaisin konfliktista ja korjata tulehtuneita oppilaiden välisiä ihmissuhteita. Haastateltavat kertoivat, ettei sovittelu poissulje muita toimenpiteitä ja sovittelun kulkevan monesti myös käsi kädessä muiden toimintatapojen rinnalla.

Haastateltava: [...] Vaan et tavallaan sen tajus jossain vaiheessa et hetkinen mun ajatteluhan tässä muuttuu kun mä näitä ajatuksia pohdiskelen. (Haastattelu)

Haastateltava: Ehkä restoratiivisuus on tuonut jollain tavalla sellaista ajattelua lisää, et ei se mitään, et silti me voidaan keskustella ja miettiä mikä on yhteistä ja osallistaa ihmisiä ja tarjota tilaisuuksia siihen, että kaikki tulee kuulluksi ja jotenki niinku suhtautuu sil tavalla. (Haastattelu)

Restoratiivinen lähestymistapa konflikteihin koettiin uudenlaisena tapana ajatella oppilaiden ja joskus henkilökunnankin riitoja ja konflikteja. Haastateltavat kuvailivat Resto-koulutuksen olevan suhteellisen uusi asia alakoulussa, ja heidän soveltaneen sitä käytäntöön vasta muutaman vuoden ajan. Tästä huolimatta osa haastateltavista kertoi restoratiivisen sovittelun laskeutuneen luontevaksi osaksi heidän tavanomaista työnkuvaansa. Resto-koulutuksesta haastateltavat kertoivat sen väistämättä muuttaneen ja haastaneen heidän aiempaa tapaansa ajatella ja lähestyä riitojen selvittämistä. Koulutuksen tuomia näkökulmia koettiin paikoittain uutena ja oman koulutuksen näkökulmia täydentävänä tai haastavanakin. Haastatteluissa ilmeni myös kokemuksia siitä, että restoratiivisuus oli jo ennalta tuttua, mutta koulutuksen käyminen avarsi näkökulmaa omaan työhön ja siihen, että restoratiivinen ote on ollut jo läsnä aikaisemmin heidän työssään. Haastatteluissa kuvailtiin uudenlaista kokemusta siitä, miten aikuisjohtoisessa sovittelussa oppilaille annettiin niin sanotusti ratkaisun avaimet

ja sovittelun keskustelussa ei tarvinnut itse toimia johtavana henkilönä vaan fasilitoida keskustelua sovittelun prosessin mukaisesti.

Haastateltava: [...] Jotenkin sen sijaan että opettajat pystyisi niinku tuomarin roolissa ratkaisee riitoja, niin pyrkii ojentamaan niille sovittelun osapuolille, jotka toki voi olla myös vaikka muita aikuisia, mutta pääasiassa oppilaita niin ne avaimet siihen ratkaisuun. (Haastattelu)

Haastateltavat kuvailivat kokemuksen eroavan merkittävästi heidän tavanomaisesta opetustyöstään, missä he toimivat keskustelua ja opetusta johtavina henkilönä. He kuvailivat sovittelua tämän myötä myös helpoksi. Oppilaille sovittelun keskustelun johtamisen antaminen toi haastattelussa esille myös keskustelua oppilaiden osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta. Haastateltavat kertoivat restoratiivisen prosessin korostavan sitä, ettei oppilaiden puolesta tulee sanoittaa heidän kokemuksiaan, vaan oppilaat itse sanoittavat toisilleen kokemaansa ja haluamaansa. Kuulluksi tuleminen, osallisuus ja sovinnon saavuttaminen avasivat haastatteluissa keskustelua siitä, että oppilaat itse pitävät myös sovittelusta ja hakeutuvat siihen oma-aloitteisesti. Tähän haastateltavat lisäsivät oppilaiden sanoneen sovittelun olevan kivaa, sillä siinä ei syyllistetä ketään.

Haastateltava: [...] Tavallaan miten tärkeitä se on tänä päivänä niinku kouluissa, että tärkeitä olisi sitten jokainen mun mielestä, että jokainen opettaja kävisi tän koulutuksen. (Haastattelu)

Haastateltava: Kyllä uskoisin, että se on tosi tärkeä osa kyllä kaikilla opettajilla käydä se koulutus ja sitten niinku vahvistaa sitä luokan ja koulun yhteisönä yhteishenkeä. (Haastattelu)

Haastatteluissa toistui kokemus siitä, että koulutus restoratiiviseen sovitteluun olisi hyvä olla kaikille opettajille. Alakoulussa, jossa haastateltavat toimivat, vain osa henkilöstöstä on koulutettu restoratiiviseen sovitteluun. Käytäntöä tästä haastateltavat kuvasivat niin, että heillä on henkilökunnan kesken oma resto-tiimi, joille vireille tulevat sovittelutapaukset ohjataan. Sovittelun vireilletulon haastateltavat kuvasivat tulevan alakoulun henkilöstöltä sekä oppilailta itseltään. Restoratiivinen sovittelu on vapaaehtoista (Gellin 2019: 35), ja haastateltavien mukaan oppilaat monesti halusivat riitojen sovittelua.

Sen lisäksi, että restoratiivisuus toi mahdollisuuden eheyttää ihmissuhteita, sovittelutilanteita kuvailtiin myös opettavaisina. Sovitteluprosessissa oppilaat voivat sanoittaa kokemaansa ja haluamaansa toisilleen. Haastateltavat kertoivat tämän antavan oppilaille tilaisuuden tarkastella omaa toimintaansa ja ajatteluaan suhteessa

muihin ihmisiin. Tilaisuutta kuvailtiin opettavaiseksi ja mahdollisuuksia tuovaksi. Yksi haastateltavista kertoi, että restoratiivisen prosessin kautta avautuu mahdollisuus käydä läpi myös oppilaan omia kaverisuhteita, joka avaa mahdollisuuden kasvulle ja kehitykselle sosiaalisissa taidoissa.

Haastattelija: (Haastateltavan kerrottua varhaisesta puuttumisesta) aivan siinä on tällainen niinku ennaltaehkäisevyys myös mukana ja samanaikaisesti myös sellaista niinku korjaavuutta ja palauttamista?

Haastateltava: Kyllä ja siinä vaiheessa usein on tosi hyvä mun mielestä myös vähän käydä niitä kaverisuhteita yleisesti, että on OK että kaverisuhteessa tulee kaikenlaista. Ja vähän semmoista niinku valistusta tai semmoista opetustilannetta myös että tää on tosi OK että kavereidenkin kaa välillä tulee (riitaa) ja välillä ärsyttää toinen ja muuta. Et ennaltaehkäisevä tilanne voi olla hyvinkin semmoinen oikeasti opettavainen. (Haastattelu)

Haastattelussa ennaltaehkäisevyys ja tilanteen opettavaisuus kuvailtiin osaksi toisiaan. Yhteisön sisällä sovellettu restoratiivinen lähestymistapa kuvailtiin sosiaalista hyvinvointia rakentavaksi elämäntaitojen oppimisen kautta. Yhteyttä yhteisöllisyyteen kuvailtiin myös oppilaiden mahdollisuudessa oppia ymmärtämään omaa ja toistensa toimintaa ja tällä olevan hyvä vaikutus koulun ilmapiiriin. Vaikka sovittelun ei koettu lopullisesti ratkaisevan jokaista riitaa, kiusaamista tai konfliktia, sen koettiin tuovan vähintään osapuolille mahdollisuus tulla kohdatuksi.

Haastateltava: Mut harvoin on sellaista restosovittelua, josta jää semmoinen kokemus että tässä ei ollut mitään hyvää, että kyllä siinä niinku aina se on niinku vähintään se kohtaaminen. (Haastattelu)

6.3 Teema 2: Sovittelun haasteet alakoulussa

Toinen aineiston yläluokkia kokoava teema nimettiin sovittelun haasteiksi. Aineiston tarkastelussa restoratiivisesta sovittelusta ja sen käytöstä nousi positiivisten kertomusten ohella myös kriittisiä näkökulmia sekä puutteita. Haasteita, puutteita ja kritiikkiä sisältävät lauseet aineistosta koottiin omiksi alaluokiksi ja näistä muodostuvat yläluokat ohjasivat tämän luvun tekstiä. Haastateltavien kertomuksissa toistuivat kokemukset käytännön järjestelyjen hankaluudesta käytettävien resurssien kanssa, sovittelun tehottomuus erinäisissä konfliktitilanteissa sekä tilanteet, joissa restoratiivisen sovittelun prosessista poiketaan erilaisista syistä.

Haastateltava: Yleensä kun mä toteutan restoa, niin mä kuitenkin pikkusen silleen sovellan, koska oppilaat on pieniä ja harvoin on aikaa

niinku jotenkin tuntitolkulla. Että toki ne reston peruspalikat on niinku siinä. (Haastattelu)

Haastateltava: Restohan perustuu tosi paljon sellaiselle sanoittamiselle. Ihan alusta vaikka nuo 2 ekaa porrasta (esittelee sovittelun prosessia): mitä tapahtuu ja mitä ajattelit, mitä tunsit, niin se vaatii kuitenkin, että sulla on jossain määrin sanoja. Että meillä on niinku monia oppilaita jollei vaikka niinku suomen kielellä tai englannin kielellä jolla me pääasiassa pystytään sovitteleen. (Haastattelu)

Haastateltavien mukaan alakouluikäisten lasten välisessä sovittelussa lapsilta vaaditaan kykyä sanoittaa omia tuntemuksiaan, kokemaansa ja ajatuksiaan tilanteen sovittamisesta. Aiheen myötä haastateltavat sanoittivat kokemuksiaan tilanteista, joissa lapsen sanavarasto ikätasosta tai kielellisistä syistä ei ollut riittävä edistämään sovitteluprosessia. Tällaisissa tilanteissa haastateltavat kertoivat joutuneensa sanoittamaan lapsen puolesta tai antamaan lapselle sanoja hänen puolesta, poiketen restoratiivisen sovittelun prosessista, jossa asianomaiset sanoittavat kokemaansa ja ratkaisevat konfliktin itse (Gellin 2019: 73).

Kielellisiä valmiuksia haastatteluissa tarkasteltiin ikätason sekä ensimmäisen kotimaisen kielen näkökulmasta. Haastateltavat kertoivat, että oppilaiden käyttämät sanat kokemastaan pohjautuivat ajoittain hyvän ja pahan väliselle akselille, ilman syvällisempää pohdintaa. Oppilaiden sanallisten valmiuksien eroavaisuuksia pohdittiin haastatteluissa myös oppilaan kotona ja koulussa puhutun kielen erolla. Puolesta sanoittaminen kuvautui ratkaisuna sovitteluprosessin pysähtymiseen kielellisistä syistä.

Haastateltava: Eihän ne oppilaat niinku oikeasti aina pysty siihen (sovitteluun) niinku sillä tavalla. Ei niille - ei ne aina niinku pysty ottamaan vastaan tätä vastuuta siitä toimijuudesta, mikä niinku reston ideaalin mukaan niille annettaisiin niinku niin isossa määrin tai keksiin ratkaisuja. (Haastattelu)

Haastateltavat kuvailivat myös tilanteita, joissa sovittelu ei tuottanut haluttua tulosta. Sovittelussa oppilaat eivät aina keksineet ratkaisuja tai sopimusta konfliktin päättämiseksi. Aihetta haastateltavat pohtivat myös vastuun ottamisen ja kantamisen kyvyn kannalta. Sovittelu osoittautui joidenkin haastateltavien mukaan riittämättömäksi keinoksi joihinkin konflikteihin, joissa konfliktia ylläpitäviin tekijöihin ei kyetty vaikuttamaan sovittelun keinoin. Eräs haastateltava kuvaili tilannetta, jossa oppilaan aggressiivista käytöstä toista oppilasta kohtaan ylläpiti hänen kaveriensa antama vahvistus hänen toiminnalleen, eikä sovittelu estänyt käytöksen jatkumista.

Haastateltava: [...] Harvoin ne on sellaisia tilanteita että voi niinku suoraan sanoa, että nyt tämä sovittelu oli onnistunut ja tämä toinen sovittelu sitten epäonnistunut, että tosi usein ne sovitteluun tulevat keissit on nimenomaan tosi monisyisiä ja varsinkin isommilla oppilaisilla sellaisia, että niihin liittyy ihan hirveästi osapuolia mahdollisesti muistakin kouluista. (Haastattelu)

Haastateltava: Että kun... on ollut niin vahvasti ne ulkopuoliset tekijät, niin se sama (konflikti) myös aika isolla riskillä niinku toistuu siitäkin huolimatta, että hän on päässyt niinku miettimään niitä juuri syitä. (Haastattelu)

Sovittelun onnistumista tai epäonnistumista haastateltavat eivät jaotelleet tarkasti onnistuneisiin tai epäonnistuneisiin. Vaikka sovitteluprosessin jälkeen sovittelu konflikti jatkuisikin, haastateltavat kokivat onnistumista pedagogisesta näkökulmasta, vaikka restoratiivisesta näkökulmasta onnistumista ei oltu tulkittavissa. Monisyisiin, laajempiin ja haastavampiin tapauksiin sovittelua ei koettu aina riittäväksi ratkaisuksi olemassa olevilla resursseilla.

Haastateltava: Joskus on vaikka semmoisia isoja kiusaamiskeissejä, jossa on selkeästi niinku se... valta-asetelma niin kun... se on keikahtanut. Niin nyt toisella on sitä paljon enemmän, niin en kyllä hirveän mielelläni lähde niinku restoilemaan sellaista, koska tavallaan se teoriassa kyllä mun mielestä näistä sopisi niin kun näihinkin (sovitteluun), mutta että käytännössä se että me saataisiin luotua siitä tilanteesta oikeasti sillä ajalla, että niillä resursseilla mitä meillä on niin oikeasti turvallinen sille joka on siinä alisteisessa asemassa [...] (Haastattelu)

Ajan, resurssien ja käytännön järjestelyn hankaluus ja puute sovittelua varten toistui haastatteluissa eri tavoin. Haastateltavat kuvasivat sovittelun järjestämisen sijoittuvan heidän jo ennalta määrättyjen työtehtävien päälle, ja tämän osoittautuvan käytännössä hankalaksi. Henkilökunnan näkökulmasta sovittelun järjestäminen saattoi jäädä oppituntien väliin välitunneille tai sovittelu tuli tehdä oppitunnin aikana.

Haastateltava: Luokan opettajillahan senkin puolesta niin kuin hirveä säätö, että luokanopettaja voisi sovittaa tuntiensa ulkopuolella tai sitten niiden aikana [...] (Haastattelu)

Haastateltava: [...] että niihin liittyy semmoisia ihan logistisia ongelmia tosi paljon ja sitten siihen jää niinku puolisen tuntia. Se on auttamatta niinku liian vähän jos on hirveän monisyinen keissi. (Haastattelu)

Sovitteluun jäävää aikaa työtehtävien päälle ei koettu aina riittäväksi. Ajankäytöstä sovittelun toteuttamiseen ilmeni myös toisistaan eroavia näkemyksiä. Haastateltavat kuvasivat ajankäytön olevan haastavaa, mutta osissa haastatteluja ilmeni myös sovitteluprosessin sujuvuuden ja helppouden kuvailemista sekä sovittelun

järjestämisen haastavuudesta eroavia näkemyksiä. Eroavat näkemykset ja haastateltavan pohdinta niistä johti kerrontaan restoratiivisen sovitteluprosessin järjestämiseen innostamisesta ja kannustamisesta.

7 Johtopäätökset

Opinnäytetyössä kerätyn aineiston analyysissä aineistosta syntyi kaksi kokoavaa teemaa, jotka jakautuivat restoratiivisen sovittelun hyötyihin ja mahdollisuuksiin sekä sovittelun haasteisiin. Opinnäytetyön ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä lähestytään haastateltavien kokemusten laatua restoratiivisesta sovittelusta, ja katsottaessa aineiston yläluokkia, kokemukset voidaan jaotella positiivisiin sekä negatiivisiin. Aineiston tarkastelu sen alaluokkien sekä sitaattien myötä osoittaa kokemukset monipuolisemmaksi kuin vain positiivisiksi tai negatiivisiksi ja monesti haastateltavien kokemuksista oli löydettävissä samanaikaisesti molempia.

Epäonnistuneiksi kuvailtavista sovitteluista löydettiin pedagogisia onnistumisia eivätkä keskustelullisesti onnistuneetkaan sovittelutilaisuudet estäneet konfliktin jatkumista joissain tapauksissa. Jotta haastateltujen kokemukset tulisivat monipuolisuudessaan käsitellyiksi, aineistoa tulkitaan tässä luvussa sen alaluokkien ja opinnäytetyön teoreettisen perustan avulla.

Restoratiivisen sovittelun käytöstä ja myös sitä edeltävästä Resto-koulutuksesta haastateltavat kertoivat positiivisia kokemuksia ja paikoin haastateltavat arvioivat koulutuksen olevan hyödyllinen kaikille opettajille. Suositus laaja-alaisemmasta restoratiiviseen lähestymistapaan kouluttamisesta antoi myös viitteitä, että restoratiivinen lähestymistapa voi tuoda alakoulun perusopetukseen jotain, mitä siellä ei välttämättä vielä ole. Suomen perusopetuslaki (628/1998 § 29), perustuslaki (731/1999 § 6) sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimus (60/1991 artikla 12) velvoittavat alakoulun turvaamaan oppilailleen turvallisen opetusympäristön, tasa-arvoisen kohtelun sekä oppilaan oikeuden osallisuuteen häntä koskevassa päätöksenteossa ja kuulluksi tulemisen häntä koskevissa asioissa (Gellin 2019: 63). Vaikka lainsäädäntö ja valtion väliset sopimukset antavat laaja-alaisesti suuntaa osallisuuden ja turvallisuuden takaamiselle, käytännön menettelyssä restoratiivinen sovittelu tuo aineistoa tarkastellessa strukturoidun toimintatavan edistää lain toteutumista. Maija Gellin kuvaa väitöskirjassaan restoratiivisesta sovittelusta sovittelua kouluympäristössä konfliktinhallintamenetelmänä (Gellin 2019: 73). Haastateltavien kertomukset sovittelusta puuttuvana palasena koulun toiminnassa konfliktien kanssa menettelyssä nostaa kysymyksen olemassaolevista keinoista puuttua, ja ratkaista konflikteja

alakoulussa. Haastateltavat kertoivat keinoistaan, joissa syylliselle oppilaalle voitiin jakaa rangaistus, mutta puuttumaan jäi selkeä toimintaohje rangaistuksen jälkeiselle ajalle. Restoratiivisuus, palauttaminen ennalleen, oli haastateltavien kertoman mukaan juuri se mitä tilanteeseen tarvittiin. Gellinin väitöskirjan mukaan tavoite restoratiivisessa sovittelussa kouluympäristössä on sen asettuminen vakinaiseksi konfliktinhallintamenetelmäksi (Gellin 2019: 73).

Opinnäytetyössä haastatellut henkilöt kertoivat autonomian ja vastuun ojentamisesta oppilaille sovittelussa, mikä kertoo oppilaiden osallisuudesta sovittelussa. Niin sanottu autonomian ojentaminen oppilaille viittaa myös haastateltavan rooliin keskustelun fasilitaattorina, eikä niinkään johtajana. Tämä tukee restoratiivisen lähestymistavan toteutumista haastateltavien kertomissa sovitteluissa, jolloin sovittelun osapuolet ratkaisevat itse tilannettaan. Vastuun ja autonomian ojentamisesta haastateltavat kertoivat myös tilanteista, joissa tämä ei toteutunut. Kertomusten mukaan oppilaat eivät aina keksineet itse ratkaisua tai voineet ottaa vastaan vastuuta tilanteen ratkaisemisesta. Ikätason huomioiminen ja lapsen osallistaminen häntä koskevassa päätöksenteossa ja toiminnassa hänen ikätasonsa mukaan on osa perustuslakia (731/1997 § 6 mom. 3). Lapsen kehitystason huomioiminen sovittelussa saattaa haastaa restoratiivisen prosessin sovittelijan roolia keskustelun fasilitaattorina, mutta seuraa perustuslaillista lapsen ikätason huomioimista. Sovitteluprosessin soveltaminen kuvautuu aineistossa välttämättömänä joissain haastateltavien kuvaamissa esimerkeissä sovittelusta.

Sovittelun käytännölliset järjestelyt käytettävän ajan suhteen osoittautuivat toistuvaksi teemaksi haastatteluissa. Käytettävä aika ilmeni myös haastatteluissa osana tapauksia, joissa sovittelua ei koettu riittäväksi keinoksi puuttua laajempiin konflikteihin. Syyksi mainittiin haastatteluissa käytettävissä oleva aika. Opinnäytetyössä käytetyn teemahaastattelun rungossa on esitetty kohta, jolla haastatteliija muotoilee kysymyksen tapauksista, joita sovittaa tai olla sovittelematta. Kysymyksellä tavoiteltiin haastateltavan ajatuksia siitä, minkälaisissa tilanteissa haastateltava havaitsee sovittelun käytettäväksi keinoksi. Aineiston pohjalta pitkälle jatkuneet ja laajat kiusaamistapaukset olivat esimerkki tapauksesta, johon sovittelua ei koettu riittäväksi. Käytettävissä oleva aika ei riittäisi tai kuulluksi tuleminen ei toteutuisi osapuolilla sovittelussa. Restoratiivinen sovittelu pohjautuu vapaaehtoisuuteen, emmekä opinnäytetyössä arvioi menetelmän vaikuttavuutta, mutta aineisto osoittaa tarpeen resursseista, joita käyttää sovitteluun. Sovittelua kuvattiin toiminnaksi, joka sijoittuu olemassaolevien työtehtävien päälle. Jos alakoulun työntekijällä ei ole riittävästi aikaa työssään toteuttaa sovittelua, jää sovittelun tuoma hyöty käyttämättä tai sovittelu ei

välttämättä asetu ensisijaiseksi konfliktinhallintamenetelmäksi alakoulussa. Tämän perusteella restoratiivisuuden juurruttamisessa osaksi alakoulun toimintaa on kyse myös resurssien kohdentamisesta.

Opinnäytetyön johdantoluvussa mainittu nuorisoriikollisuuden ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen heijastui aineistossa haastateltavien kertomuksissa sovittelusta ennaltaehkäisevänä keinona. Sovittelu mainitaan oikeusministeriön toimenpideohjelmassa toimenpiteessä 13 lisätä nuorten asioiden ohjaamista sovittelua tarjoaviin palveluihin sekä toimenpiteessä 14 selvittää sovittelun mahdollisuutta ennaltaehkäisevänä keinona nuorten väkivaltakierteissä (Alanko ym. 2024: 55–56). Sovittelun ennaltaehkäisevyys ilmeni haastatteluissa sen ihmissuhdetaitoja opettavan ja vahvistavan ominaisuuden kautta. Ihmissuhdetaitojen oppiminen osana sovittelua nähtiin haastatteluissa tulevia ristiriitoja ennaltaehkäisevänä, ja sen arvioitiin vaikuttavan positiivisesti oppilaiden väliseen sosiaaliseen dynamiikkaan. Ristiriitojen ja konfliktin ennaltaehkäisy puolestaan säilyttää yhteisöllisyyttä, ja restoratiivisuutta käsitteellisestään ristiriitojen lievittämisen ja hyvittämisen kautta (Gellin 2019: 25). Konflikti rikkoo ihmissuhteita ja yhteisöä, ja sovittelussa opittavat taidot palautua takaisin konfliktista sovinnolliseen yhteiseloön viittaa restoratiivista sovittelua myös ennaltaehkäiseväksi menetelmäksi, vaikka sen käyttö olisikin reaktiivista. Tähän nojaten restoratiivinen sovittelu toimii ennaltaehkäisevänä, korjaavana ja uutta opettavana menetelmänä.

Opinnäytetyön ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaaminen ei osoittaudu yksioikoiseksi aineiston tarkastelun jälkeen. Aineiston synteesi osoittaa haastateltavien kokemukset restoratiivisesta sovittelusta positiivisiksi ennaltaehkäisevyyden, pedagogisuuden, yhteisöllisyyden tukemisen ja menetelmän tarpeellisuuden kautta. Menetelmän tarpeellisuudella viitataan sovittelun toiminnalliseen prosessiin konfliktin tapahtumisen jälkeen, johon alakoululla ei koettu olevan välttämättä selkeää tapaa toimia. Kokemukset osoittivat myös ajankäytöllisiä haasteita, joita joissakin haastatteluissa sanoitettiin. Kokemukset riittämättömästä ajasta sovitteluun johtavat opinnäytetyön jatkotutkimusehdotuksiin seuraavassa luvussa.

Opinnäytetyön toiseen tutkimuskysymykseen vastaaminen pohjautuu edeltäviin kuvattuihin kokemuksiin restoratiivisen sovittelun käytöstä. Sovittelun koettiin vaikuttavan edesauttavasti ja yhteisöllisyyttä rakentavasti ennaltaehkäisevyyden kautta. Haastateltavat sanoittivat ennaltaehkäisevyyttä ihmissuhdetaitojen oppimisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukemisen kautta. Restoratiivinen sovittelu näyttäytyy

aineiston tulkinnan perusteella alakoulun yhteisöllisyyttä rakentavana ja palauttavana toimintana.

8 Opinnäytetyön eettisyys

Tässä opinnäytetyössä sitouduimme noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä sekä ajankohtaisia tutkimuseettisiä periaatteita. Hyvällä tieteellisellä käytännöllä tarkoitetaan tiedeyhteisön eettisesti hyväksymien tutkimus- sekä tiedonhankintamenetelmien käyttöä ja niistä poikkeamattomuutta (Vilka 2015: 41) ja sen perusperiaatteet ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK 2023: 11). Hyvää tieteellistä käytäntöä tulee soveltaa ammattikorkeakoulujen tutkinnoissa (TENK 2024: 9).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön ohjeistus jaottelee hyvän tieteellisen menettelytavan eurooppalaisen ohjeistuksen mukaisesti kahdeksaan osa-alueeseen (TENK 2023: 11): toimintaympäristö, koulutus, tieteellisen työn tekeminen, eettisyys ja ennakointi, tutkimusaineistojen käsittely ja hallinta, yhteistyö, tekijyys ja julkaiseminen sekä viestintä ja asiantuntija- ja arviointitehtävät (ALLEA 2023: 6–9). Seuraavissa kappaleissa tarkastelemme tätä opinnäytetyötä edellä mainittujen osa-alueiden valossa.

Toimintaympäristön näkökulmasta hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksen tunnettuus ja helppo saatavuus tulee varmistaa. Tässä opinnäytetyössä käytetyt menetelmät ja käytetyt työkalut aineiston hallinnassa ja käsittelyssä on osoitettu selkeästi, tehty jäljitettäväksi sekä käytetty ja valittu vastuullisesti. (ALLEA 2023: 6; TENK 2023: 11.)

Koulutuksellisesta näkökulmasta tämän opinnäytetyön tekijät ovat saaneet asianmukaisesti koulutusta ja tiedotusta hyvän tieteellisen käytännön soveltamisesta tutkimus- ja kehittämistoiminnassa. Tutkimus- ja kehittämistoimintaa harjoittavat henkilöt tulee tehdä tietoisiksi koulutuksen ja instituutioiden kautta hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja tutkimuseettisistä periaatteista (ALLEA 2023: 6; TENK: 2023: 13).

Tämä tutkimus suunniteltiin, toteutettiin ja dokumentoitiin huolellisesti ja avoimen tieteen periaatteiden mukaisesti. Avoimen tieteen visiota ja missiota tukevat seuraavat neljä linjausta: toimintakulttuurin avoimuus, tutkimusjulkaisujen avoin saatavuus, tutkimusaineistojen ja –menetelmien avoin saatavuus sekä oppimisen ja oppimateriaalien avoimuus (Avoimen tieteen koordinaatio 2020: 2). Opinnäytetyön

suunnitteluvaiheessa haimme kattavasti aiempaa tutkimustietoa opinnäytetyön aiheesta ja otimme sen huomioon tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tieteellisen työn tekemisen osa-alueen mukaisesti tieteellisessä hyvässä käytännössä (TENK 2023: 13). Raportoimme opinnäytetyössä tutkimustuloksista rehellisesti, avoimesti ja tarkasti ja myös kunnioittaen sovittuja salassapitovelvollisuuksia.

Eettisyyden ja ennakkoinnin kannalta huolehdimme tutkimukseen tarvittavista tutkimusluvista sekä eettisestä pohdinnasta osana tutkimuksen suunnittelua ja toteutusta. Tutkimuksessa varmistimme, ettei haastattelun toteuttaminen vaaranna haastatteluun osallistuvien henkilöiden turvallisuutta tai terveyttä, ja huolehdimme tämän osalta erityisesti tietosuojasta ja aineiston tietoturvasäilytyksestä ja säilytyksestä. Tässä opinnäytetyössä tuotettu haastatteluaineisto on raportoitu niin, ettei siihen osallistuneiden henkilöllisyyttä voida jäljittää. Opinnäytetyössä viittaamme tutkimuksessa mukana olevaan kouluun helsinkiläisenä alakouluna informanttien yksityisydensuojan vuoksi. Liitetystä suostumuslomakkeesta on poistettu jälkikäteen helsinkiläisen koulun nimi (ks. Liite 1 & Liite 2).

Opinnäytetyön tutkimusaineiston keruussa sovimme ja teimme läpinäkyväksi yhteistyökumppanille ja haastatteluun osallistuville kerätyn aineiston omistus- ja käyttöoikeudet, käsittelytavan ja säilyttämistavan. Noudatimme ajantasaista tietosuojalainsäädäntöä, joka koskettaa toteutettavaa haastattelua. Haastatteluun osallistumista edelsi täytettävä suostumuslomake (ks. Liite 1 & Liite 2) ja ennen haastattelua informanteille kerrottiin selkeästi aineiston säilytyksestä, käsittelystä ja hävittämisestä.

Tutkimuksen aloittamisessa ja suunnittelussa sitouduimme noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja sovimme tutkimuksen tavoitteista, velvollisuuksista ja oikeuksista tämän tutkimuksen yhteistyökumppanin kanssa. Hyvän tieteellisen käytännön loukkausepäilyjen käsittelyssä toimitaan asianmukaisen eettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaisesti (TENK 2023: 14).

Viittaamme tutkimuksessa asianmukaisesti tutkimuksiin, artikkeleihin ja teoksiin asianmukaisella ja yhtenäisellä viittaustekniikalla. Kunnioitamme tiedeyhteisön tuottamia töitä, joihin viittaamme ja osoitamme niille myös niille kuuluvan arvostuksen seuraamalla oikeaoppisesti Metropolian sosiaalialan tutkinto-ohjelman viittaustekniikkaa tehden läpinäkyväksi teosten tekijät ja osalliset tahot. Tämän opinnäytetyön tekijyys, kirjoittajat ja nimien järjestys on sovittu tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti. Tieteellisten julkaisujen tekijyydestä sopimisen

julkaisun mukaan tekijyydellä tarkoitetaan kaikkea toimintaa tutkimuksen tiedon tuottamisessa ja mahdollistamisessa, kun taas tutkimuseettisistä näkökulmista henkilön panoksen (contribution) tulee nähdä tarpeeksi merkitykselliseksi, jotta hänet luetaan teoksen tekijäksi tai kirjoittajaksi (TENK 2019: 8). Tämän opinnäytetyön toteuttajat ottavat täyden vastuun tuottamastaan tutkimustiedosta ja opinnäytetyön sisällöstä tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisun mukaisesti (TENK 2019: 9). Tämä opinnäytetyö julkaistaan osoitteessa Theseus.fi ja sen julkaisusta ilmoitetaan opinnäytetyön sovitulle yhteistyökumppanille sekä sen tutkimuksen osallisille. Opinnäytetyö tarkistetaan plagiointin varalta Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

Tähän tutkimukseen liittyvät asiantuntija- ja arviointitehtävät ilmoitetaan läpinäkyvästi osana opinnäytetyötä, kuten opinnäytetyön ohjaajat. Opinnäytetyön ulkoasu ja sen sisältö noudattaa hallintolain esteellisyyssäännöksiä ja sen laatisessa käytetään ajantasaista Metropolian opinnäytetyön mallipohjaa.

9 Pohdinta

Tässä opinnäytetyön pohdinnan luvussa käydään läpi tehdyn tutkimuksellisen työn luotettavuus, jatkotutkimusehdotukset sekä ammatillinen reflektio tehdystä opinnäytetyöstä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimisesta on esitetty monenlaisia tulkintoja, eikä siihen ole yksiselitteistä ohjetta (Hirsjärvi & Hurme 2000: 186; Sarajärvi & Tuomi 2009: 134, 140). Tutkimustyön luotettavuudessa on käytetty käsitteitä validiteetti (tutkimuksessa tutkittiin, mitä luvattiin tutkia) ja reliabiliteetti (tutkimustulosten toistettavuus), mutta termien alkuperän juontuessa kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen, on niiden kriittinen tarkastelu asianmukaista kvalitatiivisessa tutkimusperinteessä. Yleisimmäksi kritiikiksi termien käytölle Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat olevan Lincolnin ja Guban (1985) arvio, jossa reliabiliteetti ja validiteetti perustuvat käsitykseen yhdestä jaetusta objektiivisesta todellisuudesta. Käsitys perustuu tietoteoreettiseen korrespondenssiteoriaan, joka edellyttää uskomusta ehdottomaan objektiiviseen tietoon. Lincolnin ja Guban mukaan ei ole olemassa yhtä jaettua sosiaalista todellisuutta, vaan konstruktioita siitä. (Sarajärvi & Tuomi 2009: 134–137.)

Tämä opinnäytetyö seuraa fenomenografisen kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteita, ja näin ollen opinnäytetyön tulokset ovat tulkintojamme informanttien kertomista konstruktioista sosiaalisesta todellisuudesta. Lincolnin ja Guban arvion valossa reliabiliteetilla tarkoitamme opinnäytetyön luotettavuutta, ja arvioimme sitä seuraavaksi

tarkastelemalla käytettyjä menetelmiä, tutkimuksellisia valintoja ja opinnäytetyön toteuttajien suhdetta niihin.

9.1 Opinnäytetyön luotettavuus ja menetelmälliset valinnat

Tutkimuskohteen valintaa ja tarkoituksenmukaisuutta ohjasi ajankohtainen keskustelu nuorisorikollisuuden ennaltaehkäisystä sekä yhteistyökumppanina toimivan alakoulun rehtorin kanssa keskustelu opinnäytetyön toteuttamisesta. Opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa aloitimme tutustumalla nuorisorikollisuuden ennaltaehkäisyyn ja siihen liittyviin menetelmiin, ja etenimme rajaamaan aihetta tarkemmin erään helsinkiläisen alakoulun rehtorin kanssa. Aihe rajautui yhteisessä keskustelussa alakoulussa käytettyyn restoratiiviseen sovitteluun, ja suunnittelimme seuraavaksi tarkoituksenmukaisen ja alakoulua palvelevan tavan lähestyä tutkimuskohdetta. Päädyimme kokemuksellisen tiedon tutkimiseen, sillä restoratiivisen sovittelun käyttöönottoa alakoulussa kuvailtiin tuoreeksi tapahtumaksi. Suhtauduimme avoimin mielin tutkittavaan kokemukselliseen tietoon, ja tämän myötä päätimme analysoida aineiston aineistolähtöisesti. Arvioimme aineistolähtöisyyden otollisemmaksi tavaksi tuottaa uutta tietoa teorialähtöisen sisällönanalyysin sijaan.

Opinnäytetyön merkityksellisyyttä perustelimme yhteiskunnallisella ajankohtaisuudella ennaltaehkäisystä, sekä työelämäkumppanin toiveella opinnäytetyön rajaamisesta restoratiiviseen sovitteluun. Opinnäytetyön merkitystä tuotoksena perustelemme esittämillämme jatkotutkimusehdotuksilla, jotka esitellään tässä luvussa. Opinnäytetyön toteuttamisen aikana koimme aluksi haastetta sitoa aihetta sosiaalipedagogiikan viitekehykseen. Arvioimme jälkepäin, että haasteeseen liittyy alkuperäinen lähestymissuuntamme opinnäytetyöhön ennaltaehkäisevien menetelmien kautta sosiaalipedagogisen viitekehyksen sijaan. Toinen tutkimuskysymyksemme toimi myös tapana kohdistaa opinnäytetyötä tarkemmin osaksi sosiaalialan kenttää. Yllätykseksemme tuotettu aineisto osoitti vahvemmin viitteitä sosiaalipedagogisiin käsitteisiin kuin alun perin odotimme. Tämän takia lisäsimme opinnäytetyön tietoperustaan luvun osallisuudesta aineiston analysoinnin yhteydessä.

Opinnäytetyössä tarkastelimme ihmisten välistä toimintaa ja eritoten kokemusta siitä. Arvioimme laadullisen tutkimusmenetelmän otollisimmaksi tavaksi lähestyä tutkimusongelmaamme, sillä laadullisessa tutkimusmenetelmässä tarkastellaan ihmisten välistä sosiaalista merkitysten maailmaa (Vilkkä 2015: 118). Opinnäytetyön toteuttamiseen käytettävän ajan ja sen rajallisuuden johdosta päädyimme maltilliseen tavoitteeseen informanttien määrästä. Tavoittelimme kolmea informanttia ja määrä

myös toteutui. Tutkimuskysymysten kannalta pidämme mahdollisena, että suurempi informanttien määrä olisi voinut tuottaa monipuolisempaa aineistoa, joka olisi voinut osoittaa lisää erilaisia aiheita jatkotutkimukselle tai kehittämiseksi. Aineiston keruu yksilöhaastatteluina puhetta nauhoittaen onnistui teknisesti näkökulmasta ja tuotetut nauhat säilytettiin asianmukaisesti salattuna ja pakattuna salasanasuojattuun zip-tiedostoon. Zip-tiedoston kryptattiin AES-256 menetelmällä, ja salasana tiedoston purkamiseen oli ainoastaan opinnäytetyön toteuttajilla. Aineisto tuhoetaan opinnäytetyön valmistuessa.

Arvioimme valinnan teemahaastattelun käyttämisestä tutkimuskysymysten kannalta oikeaoppisena ratkaisuna, sillä teemahaastattelun avulla pystyimme keräämään tutkimuskysymyksille oleellista tietoa. Informanttien määrän ollessa kuitenkin kolme henkilöä, jääme pohtimaan syvähaastattelun soveltuvuutta ja sen avulla mahdollisesti kattavamman aineiston tuottamista. Jokaisessa haastattelussa haastattelija oli sama henkilö opinnäytetyön kirjoittajista. Haastattelijalla ei ollut aikaisempaa kokemusta haastattelusta, ja arvioimme sen voineen vaikuttaa haastattelun sujuvuuteen. Toisaalta jokainen haastattelukerta opetti lähestymään seuraavaa haastattelua edellistä paremmin. Haastattelurungon arvioimme olleen teemoiltaan oleellinen tutkimuskysymyksille, mutta tarkentavia kohtia teemoista kohdentaisimme uudelleen enemmän kohti oman ajattelun tarkastelua syvempää kokemuksen sanoittamista kohti. Fenomenografisessa tutkimuksessa on tyypillistä herättää haastateltavassa metatietoisuuden tilaa, jossa haastateltava suuntaa ajatuksensa kohti omaa ajatteluaan haastattelun aikana (Hirsjärvi & Hurme 2000: 169). Haastattelujen alussa kysyimme informantin työnimikettä, mutta myöhemmin aineiston käsittelyn parissa totesimme tietosuojan kannalta paremmaksi jättää yksilöimättä haastateltujen työnimikkeitä. Opinnäytetyössä haastateltuihin viitataan henkilökuntana anonymiteetin takaamiseksi.

Opinnäytetyön informanteille lähetettiin haastattelun jälkeen osiot aineiston kuvauksesta, joissa heitä siteerattiin ennen tämän opinnäytetyön julkaisua. Haastateltavilla oli mahdollisuus kieltää heidän tuottamien sitaattien käyttö tai heidän kanssaan tuotetun aineiston käyttö opinnäytetyössä. Kerroimme lähettävämme kyseiset osiot informanttien tarkasteltaviksi haastattelujen yhteydessä.

Aineiston koodaamiseen, pelkistämiseen ja luokitteluun olisi arvioimme mukaan tullut käyttää enemmän aikaa. Opinnäytetyön toteutuksen rajalliseen aikatauluun vaikuttivat erilaiset tekijät, ja aikataulun niukkuus kohdistui erityisesti aineiston koodaukseen. Arvioimme jälkepäin, että aineistosta olisi voitu nostaa kattavammin merkityksiä useammilla lukukerroilla. Koodauksessa käytimme värikoodausta jaotellaksemme

luokkien muodostamista, mutta tämä on voinut vaikuttaa aineistosta nousevien luokkien muodostamiseen. Aineiston pelkistystä käsiteltiin erillisesti kolmessa eri kaaviossa, ja kaavioista syntyneet luokat yhdistettiin jälkepäin omaan uuteen kaavioon. On mahdollista, että eritelty alaluokkien muodostaminen on estänyt aineiston täysimittaista tulkitsemista ja kattavempaa alaluokkien muodostamista. Toisaalta värikoodaus sujuvoitti luokittelua merkittävästi, ja uskomme eri värikoodien alaluokkien yhdistämisen vähentäneen vaikutusta.

9.2 Jatkotutkimusehdotukset ja ammatillinen reflektio

Restoratiivista sovittelua koulukontekstissa on tutkittu kansainvälisesti niin kuin Suomessakin. Tässä aluvuossa tarkastelemme opinnäytetyössä analysoitua aineistoa suhteessa Suomessa toteutettuun tutkimukseen restoratiivisesta sovittelusta. Tarkastelua seuraa siitä syntyvät jatkotutkimus- ja kehittämissuhteet sekä opinnäytetyön toteuttajien ammatillinen reflektio tehdystä työstä.

Maija Gellin esittää väitöskirjassaan Grounded Theory -menetelmällä toteutettua tutkimusta restoratiivisesta sovittelusta koulukontekstissa (Gellin 2019). Väitöskirjan aineisto on pääosin tuotettu suomalaisissa peruskouluissa toimivien opettajien ja ammattihenkilöstön avulla (Gellin 2019: 85). Opinnäytetyön aineisto on myös tuotettu peruskoulun ammattihenkilöstön avulla. Väitöskirja muodostaa restoratiivisen sovittelun käytöstä restoratiivisen kohtaamisen teorian, joka kuvaa restoratiivisuuden ilmentymistä peruskoulussa opettajien, oppilaiden ja heidän huoltajien välillä (Gellin 2019: 155–156). Opinnäytetyön johtopäätöksissä esitämme restoratiivisen sovittelun käytön kokemusten viittaavan yhteisöllisyyden, ennaltaehkäisevyyden, oppimisen, osallisuuden ja oppimisen tukemiseen. Väitöskirjan esittämä restoratiivinen kohtaaminen puolestaan tukee inhimillistä kasvua ja oppimista, osallisuutta, yhteisöön kiinnittymistä ja ihmissuhteiden eheyttämistä vastavuoroisena ilmiönä (Gellin 2019: 156–158). Näemme opinnäytetyössä tarkasteltujen kokemusten olevan yhteydessä restoratiivisen kohtaamisen teoriaan.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus on arvioinut verso-ohjelman käyttöä perusopetuksessa käytettävyyden, juurrutettavuuden sekä tuloksellisuuden näkökulmasta (Anttila ym. 2023). Sisällytämme verso-ohjelman arvion tähän pohdintaan, sillä se pohjautuu restoratiiviseen sovitteluun ja esiintyi myös opinnäytetyön informanttien puheissa. Arviointikeskuksen julkaisussa verso-ohjelman tuloksellisuuden osiossa kerrotaan informanttien vastanneen vertaissovittelun tukevan koulun yhteisöllisyyttä, oppilaiden osallisuutta, oppilaiden kuulluksi tuleamista ja

ennaltaehkäisevän kiusaamista (Anttila ym. 2023: 211–212). Osiossa mainitaan menetelmän haasteeksi koettavan käytännön järjestelyt, menetelmän sitouttaminen, vaihtelevat toimintatavat restoratiivisen lähestymistavan noudattamisessa, epäilyt vertaissovittelijoiden kyvystä toimia sovittelijana ja sovittelutoiminnan riippuvuus yksittäisistä opettajista ja heidän aktiivisuudestaan (Anttila ym. 2023: 211). Opinnäytetyön aineisto kuvaa yhteneviä kokemuksia yhteisöllisyyden tukemisesta, ennaltaehkäisystä sekä käytännön järjestelyjen haasteista.

Nuorisotutkimusseuran tutkimuksessa restoratiivista sovittelua on tutkittu eläytymismenetelmää hyödyntäen (Kiilakoski 2009). Tutkimuksen tulokset kuvailevat restoratiivista vertaissovittelua toimivana menetelmänä ja perusopetuksen henkilökunnan näkökulmista esiin tuodaan vertaissovittelun hyödyistä koulun kasvatuksellinen suunta konfliktien ratkaisussa (Kiilakoski 2009: 26–27). Tutkimus nostaa jatkokehittämisen kohteeksi isompien konfliktien, kuten laajempien kiusaamistapausten ratkaisemiseen sovittelun käytön ja eritoten pohdinnan siitä, miten koulun jäsenille voidaan osoittaa restoratiivisen sovittelun käyttökelpoisuus siihen (Kiilakoski 2009: 27). Opinnäytetyön aineistosta nousi tutkimuksen tuloksia heijastavia merkityksiä. Haastatellut ammattihenkilöt kuvasivat sovittelun opettavaista puolta, ja arvioivat myös haasteellisuutta hyödyntää restoratiivista sovittelua isommissa konflikteissa.

Tämän opinnäytetyön aineiston tarkastelun johdolla esitämme jatkotutkimusehdotuksiksi restoratiivisen sovittelun käytännön ja ajallisen järjestelyn tarkempaa tarkastelua perusopetuksen henkilöstön näkökulmasta sekä restoratiivisen sovittelun arviointia rikollista käyttäytymistä ja konflikteja ennaltaehkäisevänä menetelmänä. Erityistä huomiota kiinnitimme aineistossa haastateltujen kokemuksiin siitä, miten sovittelun toteuttaminen laskeutui heidän olemassaolevien työtehtävien päälle. Jatkokehittämissuhteiksi tähän ehdotamme perusopetuksen henkilöstön resurssien mitoituksen sovittamista niin, että sovittelutoimintaan sijoitetaan suunnitelmallisesti henkilöstön työaikaa, jos olemassaoleva tai tuleva tutkimustyö ja perusopetuksen päätäntävalta ja käytettävät resurssit tätä puoltavat.

Tämän opinnäytetyön kirjoittaminen on avartanut näkemystä sosiaalipedagogiikasta koulumaailmassa. Kirjoittaminen, tutkiminen, lukeminen ja haastattelemine opinnäytetyön parissa havainnollisti niin sosiaalipedagogisia käsitteitä, kuin myös tutkimustyön ominaisuuksia käytännössä. Matkan varrella oli haasteita tarttua kynään ja herätellä sisäistä akateemikkootaan, mutta löysimme matkalta myös intoa ja kiinnostusta tutkimiseen. Mielenkiinnolla odotamme, millä tavoin katsomme taaksepäin

tätä prosessia. Vaikka opinnäytetyö kirjoitettiin loppuun melkoisella tahdilla loppusuoralla, akateeminen mielenkiinto ei palanut loppuun.

Kiitämme jokaista informanttia heidän antamastaan ajasta, ajatuksista ja mielenkiinnostaan opinnäytetyötä kohtaan.

Lähteet

Ahtola, Annarilla 2012. Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Preschool and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and a National Anti-Bullying Program as Examples. Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy. <<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5157-4>>. Viitattu 11.4.2025.

Ahtola, Annarilla 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Julkaisussa Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. <https://www.santalahtikustannus.fi/lisamateriaalit/psykykinen_hyvinvointi_ja_oppiminen_esipuhe.pdf>. Viitattu 31.1.2025.

Alanko, Markus & Järvinen, Saija & Piispa, Minna 2024. Toimenpideohjelma nuoriso- ja jengirikollisuuden ehkäisemiseksi ja torjumiseksi vuosille 2024–2027. Oikeusministeriön julkaisuja, Mietintöjä ja lausuntoja 2024:13. Helsinki: Oikeusministeriö. <https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/8d8adcee-167f-4791-b98f-d6924a3662ab/212b3ece-ae92-4010-ad35-e021dc47516e/RAPORTTI_20240430122849.pdf>. Viitattu 13.4.2025.

ALLEA 2023. The European Code of Conduct for Research Integrity – Revised Edition 2023. <<https://allea.org/wp-content/uploads/2023/06/European-Code-of-Conduct-Revised-Edition-2023.pdf>>. Viitattu 21.11.2024.

Antikainen, Ari & Koski, Leena & Rinne, Risto 2013. Kasvatossosiologia. 5. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu: 14.4.2025.

Anttila, Niina & Danschu, Pekka & Hyvärinen, Nelli & Kuvaja, Marko & Markkanen, Eeva-Liisa & Romantschuk, Micaela & Rumpu, Niina & Sainio, Miia 2023. Kiusaamisen vastaisten menetelmien arviointi – Seitsemän arviointiin valitun menetelmän käytettävyyden, juurrutettavuuden ja tuloksellisuuden. KARVI Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 11:2023. Helsinki: Punamusta Oy. <https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1123.pdf>. Viitattu 31.1.2025.

Avoimen tieteen koordinaatio, Tieteellisten seurain valtuuskunta 2020. Avoimen tieteen ja tutkimuksen julistus 2020-2025 2. painos. Vastuullisen tieteen julkaisusarja 1:2020 2. vuosikerta. <<https://doi.org/10.23847/isbn.9789525995213>>. Viitattu 21.11.2024.

Granroth-Nalkki, Sari & Määttä, Sami & Palmu, lines (toim.) & Pilbacka-Rönkä, Tiina & Puusaari, Anna-Kaisa & Puustjärvi, Anita & Sergejeff, Johanna & Virtanen, Tuomo 2020. Takaisin kouluun – Koulua kouluakäymättömille. Valteri-koulu. Viitattu: 14.4.2025.

Gellin, Maija 2019. Restoratiivinen lähestymistapa ja sovittelu peruskoulukontekstissa – Kohti eheyttävän kohtaamisen toimintakulttuuria. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <<https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63950/Gellin.Maija.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Viitattu 14.4.2025.

Gohar, Ali & Zehr, Howard 2002. The Little Book of Restorative Justice.
<<https://www.saferspaces.org.za/uploads/files/littlebookrjpakaf.pdf>>. Viitattu 12.4.2025.

Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonne S. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage.
Viitattu 21.4.2025.

Haikkola, Lotta & Hästbacka, Noora & Pekkarinen Elina. 2019. Kuka vastaa nuorten rikoksiin?
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161548/34_Kuka%20vastaa%20nuorten%20rikoksiin.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Viitattu 24.11.2024.

Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan toimintasääntö 2022.
Kasvatus ja koulutus.
<https://www.hel.fi/static/public/hela/vipaU420300VH1_Kasvatuksen_ja_koulutuksen_toimiala/Suomi/Paatos/2022/Kasko_2022-06-16_Kktj_64_Pk/C0C70EF3-1B3F-C148-A20B-81670BF00000/Liite.pdf>. Viitattu 21.4.2025.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus. Viitattu 13.4.2025.

Hyväri, Susanna & Laine, Terhi & Vuokila-Oikkonen Päivi (toim.) 2010. Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla. Latvia: Tammi. Viitattu: 9.4.2025.

Kiilakoski, Tomi 2009. "Parempihan se on että sovitellaan ku että ei sovitella."
Vertaissovittelu, konfliktit ja koulukulttuuri. – Vertaissovittelun ulkopuolinen arviointiraportti. Nuorisotutkimusverkosto: Verkkojulkaisuja 30.
<<https://edition.fi/nuorisotutkimusseura/catalog/download/401/331/912-1?inline=1>>. Viitattu 14.4.2025.

Kolehmainen, Mia 2019. VERSO-menetelmän käyttö Harjun alakoulussa.
Opinnäytetyö. Savonia-ammattikorkeakoulu. <<https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2019121226170>>. Viitattu 28.1.2025.

Kurki, Leena & Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Hakapaino Oy. Viitattu: 11.4.2025.

Kyllönen, Marjo 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen – skenaariot 2020-luvulla. Tampereen yliopisto. <<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66841/978-951-44-8630-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Viitattu: 14.4.2025.

Lehtinen, Ismo & Lehtinen, Tiina 2007. Mikä mättää? Murrosiän muutokset kotona ja koulussa. Helsinki: Edita. Viitattu 21.4.2025.

Mannerheimin lastensuojeluliitto 2019. Vinkkejä yhteisöllisyyteen.
<<https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/koulurauha/koulurauha-tehtavia/kajaanin-tyoryhma-2019/vinkkejä-yhteisöllisyyteen/>>. Viitattu 1.4.2025.

Nivala, Elina & Ryyänen, Sanna 2019. Sosialipedagogiikka – Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa. Helsinki: Gaudeamus. Viitattu 14.4.2025.

Opetushallitus 2025. Kaverisuhteet, yhteisöllisyys ja yksinäisyys.
<<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kaverisuhteet-yhteisollisyys-ja-yksinaisyys>>.
Viitattu 7.2.2025.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Annettu Helsingissä 30.12.2013.
<<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>>. Viitattu 31.1.2025.

Pehrman, Timo 2011. Paremmiin puhumalla - Restoratiivinen sovittelu työyhteisössä. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
<https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61666/Pehrman_Timo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 20.1.2025.

Perusopetuslaki 628/1998. Annettu 21.8.1998
<<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>>. Viitattu 13.4.2025.

Perustuslaki 731/1999. Annettu 11.6.1999.
<<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1999/731>>. Viitattu 13.4.2025.

Piironen-Malmi, Ulla & Strömberg, Seija 2008. Välittämisen pedagogiikka. Helsinki: Tammi. Viitattu: 21.4.2025.

Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Viitattu 13.4.2025.

Suomen perustuslaki 731/1999. Annettu Helsingissä 11.6.1999
<<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1999/731>>. Viitattu 13.4.2025.

Suomen sovittelufoorumi ry 2025. Verso. Vertaissovitteluohjelma.
<<https://sovittelu.com/vertaissovittelu/restoratiivinen-ajattelu/>>. Viitattu 28.1.2025.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2024. Osallisuuden edistäminen.
<<https://thl.fi/aiheet/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen>>. Viitattu 15.4.2024.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. <https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf>. Viitattu 21.11.2024.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kompetenssit 2023.
<<https://www.sosiaalialanamkverkosto.fi/wp-content/uploads/2023/04/SOSIAALIALAN-AMMATTIKORKEAKOULUTUKSEN-KOMPETENSSIT-2023.pdf>>. Viitattu 1.4.2025.

Vilén, Terhi 2023. Kouluvalmentajatyön käsikirja – Opas opetukseen sitomattoman toimijan työskentelyyn koulussa. <<https://heyzine.com/flip-book/e9e95f9b6a.html#page/1>>. Viitattu 11.4.2025.

Vilka, Hanna 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-Kustannus. Viitattu 14.4.2025.

Yhdistyneet Kansakunnat 1991. Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta 60/1991. Allekirjoitettu 21.8.1991.
<<https://www.finlex.fi/fi/valtiosopimukset/sopimussarja/1991/60>>. Viitattu 13.4.2025

Suostumuslomake (Sivu 1)

Restoratiivisen sovittelun käyttö alakoulussa – Tutkimuksellinen opinnäytetyö

Arttu Järvelä ja Toni Pykäläinen
Sosionomi (AMK)

Sosiaalialan tutkinto-ohjelma

Metropolia Ammattikorkeakoulu
Myllypurontie 1, 00920 Helsinki

Tutkimuksen tarkoitus

Kerätä ja tarkastella kokemuksellista tietoa restoratiivisen sovittelun käytöstä [Koulun nimi] sovittelijoiden näkökulmasta. Opinnäytetyössä haastatellaan [Koulun nimi] työntekijöitä, jotka ovat suorittaneet RESTO – Sovitteleva ja restoratiivinen yhteisö -koulutuksen.

Haastatteluun osallistujat

Haastatteluun osallistuu kolme [Koulun nimi] työntekijää, jotka ovat suorittaneet RESTO – Sovitteleva ja restoratiivinen yhteisö -koulutuksen. Haastattelut toteutetaan yksilohaastatteluna. Haastateltaviin ollaan yhteydessä haastatteluajankohtaan liittyen. Haastatteluun on varattu maaliskuulta kaksi viikkoa 10-23.3.2025.

Tutkimusaineiston keruu ja käsittely

Haastattelut toteutetaan paikan päällä [Koulun nimi]. Haastattelut äänitetään haastatteluiden litterointia varten.

Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ilman haastateltavien nimiä.

Haastattelut tehdään työpäivän aikana.

Tutkimuksen tietosuoja

Henkilötietojen käsittelyssä noudatetaan tietosuojalakeja. Haastateltavien henkilöllisyyttä tai muita tietoja ei kerrota ulkopuolisille. Haastattelusaineisto säilytetään tietoturvallisesti. Äänitiedostot suojataan salasanoin.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastateltavat voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa tai kieltää heistä tehtyjen tallenteiden analysoimista missä vaiheessa tahansa.

Jos voit osallistua haastatteluun, täytä seuraavan sivun lomake ja ilmoita asiasta sähköpostitse osoitteeseen [\[Opinnäytetyön kirjoittajan sähköposti\]](#). Lähetä täytetty lomake sähköpostin liitteenä.

Arttu Järvelä
Opiskelija

[sähköposti]

Toni Pykäläinen
Opiskelija

[sähköposti]

Teija Kynkäänniemi
Lehtori, Hyvinvoinnin yksikkö
Metropolia Ammattikorkeakoulu

Suostumuslomake (Sivu 2)

SUOSTUMUS HAASTATTELUUN JA ÄÄNITTÄMISEEN

_____ (oma nimi)

osallistun haastatteluun (merkitse sopiva vaihtoehto):

KYLLÄ EI

Tallennustarkoitus: Restoratiivisen sovittelun käyttö alakoulussa -haastatteluaineiston keruu.

Olen saanut tietoa haastattelusta ja olen tietoinen siitä, että voin halutessani peruuttaa suostumukseni haastatteluun.

SUOSTUMUS ÄÄNITALLENTTEIDEN JA KYSELYLOMAKKEIDEN ARKISTOINTIIN JA KÄYTTÖÖN

Annan luvan tallennetun aineiston arkistointiin ja tieteelliseen käyttöön seuraavin ehdoin:

Arkistointipaikka: Metropolia Ammattikorkeakoulu
Tutkimushupa koskee haastattelutilanteissa tehtyjä tallenteita ja lomakkeita.

Arkistoitua materiaalia voi käyttää (merkitse sopiva vaihtoehto):

1. Tieteellinen käyttö KYLLÄ EI

PAIKKA JA PÄIVÄYS

ALLEKIRJOITUS

Yhteystiedot

Nimi:

Osoite:

Puhelin:

Sähköpostiosoite:

PALAUTTAKAA LOMAKE viimeistään 9.3 mennessä

Haastattelurunko

Taustatiedot:

- Ammatti- tai virkanimike?

Restoratiivinen sovittelu:

- Kouluttautuminen sovitteluun.
- Näkemys restoratiivisuudesta.
- Mitä uutta restoratiivisuus on tuonut työhön?

Sovittelu käytännössä:

- Onko soveltanut restoratiivista sovittelua käytännössä ja kuinka paljon?
- Onnistumisen kokemuksia.
- Epäonnistumisia tai epäkohtia.
- Sovittelua helpottavat tekijät.
- Sovittelua vaikeuttavia tai estäviä tekijöitä?
- Milloin sovittaa ja milloin ei?
- Restoratiivisuuden toteutuminen ja merkityksellisyys.

Yhteisöllisyydestä:

- Yhteisöllisyys koulu- tai luokkayhteisössä.
- Sovittelun ja restoratiivisuuden vaikutus yhteisöllisyyteen.
- Restoratiivisuuden ja yhteisöllisyyden yhteys oppilaiden hyvinvointiin.