

Tukioppilaiden vertaissovittelukoulutuksen kehittämisen taustaa

Muokattu opinnäytetyöstä Älä
selitä, vaan sovita. 2002.
Karjalainen A., Kulta-Lehtonen
S., Peltonen M., Ratia L.,
Riikola J. Turun
Ammattikorkeakoulu

Sisällys

1. [Koulun seuraamusjärjestelmän historiaa ja nykyisyys](#)
 - 1.1. Koulujen seuraamusjärjestelmän historiaa
 - 1.2. Nykypäivän seuraamusjärjestelmä
 - 1.3. Perusopetuslain uudistamispyrkimyksiä
 - 1.4. Puropellon koulun seuraamusjärjestelmä sekä järjestelmään tehdyt uudistukset
2. [Sovittelu](#)
 - 2.1. Sovittelun lähtökohdat
 - 2.2. Sovittelun hallinnollinen organisointi ja keskeisiä lainkohtia rikosprosessissa
 - 2.3. Restoratiivinen oikeus
 - 2.4. Sovittelun tavoitteet
 - 2.4.1. Sovittelu vuorovaikutusprosessina
 - 2.4.2. Käytännön periaatteet
 - 2.5. Sovittelun muita toimijoita
 - 2.6. Sovittelun kustannuksista
3. [Ongelmanuori koulun näkökulmasta](#)
 - 3.1. Koulun aiheuttamat häiriöt oppilaissa
 - 3.2. Vanhempien vaikutus nuorten ongelmiin koulussa
4. [Nuoret ryhmässä ja nuorten sosiaalinen vuorovaikutus](#)
 - 4.1. Nuoruus ikävaiheena
 - 4.3. Ryhmän roolit ja rooliteoriat
 - 4.4. Sosiaalinen vuorovaikutus ja kommunikaatio
 - 4.4.1. Non-verbaalinen viestintä
 - 4.4.2. Kuuntelu
 - 4.4.3. Sosiaalinen havaitseminen
5. [Koulukiusaaminen](#)
 - 5.1. Ilmenemismuodot ja kiusaamispaikat
 - 5.2. Taustatekijöitä
 - 5.3. Kiusaamisprosessi ja sen ryhmämekanismit
 - 5.4. Kiusaamisprosessin roolit
 - 5.5. Kiusattu
 - 5.5.1. Roolin tyypillisuus
 - 5.5.2. Perhetaustat
 - 5.5.3. Kiusattujen määrä
 - 5.5.4. Sosiaalinen status ja kiusatun tunnistaminen
 - 5.5.5. Puolustusstrategia ja kiusaamisen välttäminen
 - 5.5.6. Selviytymistä edistävät tekijät ja hoito
 - 5.5.7. Kiusatun aikuisuus
 - 5.6 Kiusaaja
 - 5.6.1. Kiusaajan roolin tyypillisuus ja pysyvyys
 - 5.6.2. Sukupuolten erot ja sosiaalinen status
 - 5.6.3. Perhetausta
 - 5.6.4. Kiusaajan puolustusstrategia ja uhrin valinta
6. [Kiusaamisen ehkäiseminen](#)
7. [Tukioppilastoiminta](#)
 - 7.1 Tukioppilastoiminnan historia ja organisaatio
 - 7.2. Tukioppilastoiminnan tavoitteet ja vaikutukset
 - 7.3. Tukioppilas
 - 7.4. Tukioppilaiden toimenkuva
 - 7.5. Tukioppilaiden koulutus
 - 7.6. Tukioppilastoiminta osana opetussuunnitelmaa
8. [Vertaissovittelu](#)

8.1. Vertaissovittelun perusteet

8.2. Vertaisuus

8.2.1. Nuorten vertaisryhmät

8.2.2. Tyttöjen ja poikien ryhmät

8.3. Vertaissovittelija

8.4. Vertaissovittelukäytäntö Puropellon koulussa

10. [Yhteenveto vertaissovittelun kehittämistä tukevista kyselyistä](#)

11. [Vertaissovittelukoulutus](#)

LÄHTEET

Liite 1. [Kyselytulos rikkeistä ja seuraamuksista oppilaille](#)

Liite 2. [Kyselyntulos rikkeistä ja seuraamuksista opettajille ja tukioppilaille](#)

1. Koulun seuraamusjärjestelmän historia ja nykyisyys

Koulun seuraamusjärjestelmällä tarkoitetaan koulun kurinpidollisia toimia sellaisia oppilaita kohtaan, jotka ovat toimineet vastoin perusopetuslaissa määriteltyjä lakeja. Tässä osiossa käsitellään Suomen koulujen seuraamusjärjestelmän historiaa, nykyisyyttä, kehityssuunnitelmia sekä Puropellon koulun omaa seuraamusjärjestelmää ja sen kehitystä.

1.1. Koulujen seuraamusjärjestelmän historiaa

Aina 1800-luvun alkuun asti Suomen kouluissa pidettiin ruumiillista kuritusta hyvänä tapana rangaista kuritonta ja tottelematonta oppilasta. Yleisiä kuritusmuotoja oli monia. Oppilasta voitiin läimäyttää suulle, lyödä viivoittimella tai Raamatulla päähän ja antaa korvapuusteja. Oppilas saatettiin asettaa polvilleen herneiden päälle tai hänen selkensä raavittiin verille harjalla. Vielä vuoden 1649 koulumääräyksessä määrättiin, että paha oppilasta tulee lyödä vitsalla tai mottipäisellä nuijalla eli ferullalla. Ruumiillisen rangaistuksen saattoi saada esimerkiksi, jos lauloi väärin. Lievempiä rangaistuksia olivat häpeärangaistukset, kuten oppilaan pilkkaaminen ja häpeäpenkki, jossa oppilas istui puinen aasi kaulassaan. (Cleve 1886, 321 - 322; Ojakangas 1997, 60 - 61.)

Ruumiillinen rangaistus kiellettiin oppikoulussa vuonna 1832 ja kansakoulussa vasta vuonna 1914. Samalla oppilaan pilkkaaminen kiellettiin. Tästä voi päätellä, että köyhien lapsilla rangaistukset säilyivät aina vuoteen 1914 asti. Useimmat pedagogit olivat viimeistään tällöin varmoja siitä, että ruumiillinen rangaistus oli lopetettava. Voimankäytön, häpeän ja pelon tilalle haluttiin tuoda rangaistuksiin uusia arvoja. Näitä olivat oikeus, syyllisyys ja sovitus. Opettajalta alettiin vaatia voimakasta auktoriteettia. Alettiin vaatia kovaa kuria, jotta rangaistuksia ei tarvitsisi langettaa. Opettajan valvovan silmän merkitystä alettiin korostaa. Sen tuli kantaa oppilaan vapaa-ajalle ja aina kotiin saakka. Opettajaa, joka käytti väkivaltaa, pidettiin heikkona ja huonona opettajana. (Ojakangas 1997, 18, 37, 60.)

Kurin koulussa piti olla ehdotonta ja mikään pahantapaisuus ei saanut tulla edes oppilaan mieleen (Cleve 1886, 294). Oppilailta vaadittiin sokeaa tottelemista ja ankaraa kuuliaisuutta ilman vastaansanomista. (Cygnaeus 1910, 197). Tämä käy hyvin ilmi Keisarillisen Majesteetin antamassa armollisesta koulujärjestyksestä Suomen Suurruhtinasmaalle 8. elokuuta vuonna 1872:

35§ ”Oppilas harrastakoon Jumalanpelkoa ja hyviä tapoja sekä vaarin ottakoon oppilaitokselle säädetyä järjestystä. Tämän suhteen erehdyttyänsä sekä millä tavoin tahansa rikottuaan siveyttä ja säädyllisyyttä vastaan, olkoon hän opettajansa nuhteiden ja rankaisemisen alainen.” (Ahola & Hirvihuhta 2000, 9.)

Tiukka kuri määritteli lähes kaikkea yleistä käyttäytymistä, oppilaan toimia tunnilla ja jopa liikkumista, kävelemistä ja seisomista. Kun oppilas seiso, hänen piti olla suorana ja vapaana, mihinkään nojailematta. Käsien piti olla sivuilla, ei missään nimessä taskuissa. Liikkuminen luokassa tuli suorittaa varpaisillaan ja muualla marssien. Marssissa liikesarja oli tarkkaan määritelty. (Silvennoinen 1921, 30.) Vaikka ruumiilliset rangaistukset kiellettiin viimeistään vuonna 1914, yleisenä tapana oli ojentaa kuritonta oppilasta ”hellän isällisesti” lyömällä oppilasta takapuolelle. Muut fyysiset rangaistukset korvattiin kahdella eristämisrangaistuksella eli vapaudenrajoittamisrangaistuksella, jolla oppilas eristettiin muista oppilaista, tai lakkauttamisrangaistuksella, jolla hänet eristettiin koko maailmasta. (Soininen 1900, 73 - 75.) Eristämisellä muista oppilaista tarkoitettiin lähinnä nurkassa tai ovensuussa seisottamista ja eristämällä maailmasta tarkoitettiin pimeään koppiin eli karsseriin

laittamista ja lievemässä muodossa oppilaan eristämistä yksin huoneeseen opettajan kanssa. Aresti muistutti nykyistä jälki-istuntoa. Vielä vuoden 1872 koulujärjestyksessä mainittiin, että yli 14-vuotias oppilas voidaan eristää koppiin korkeintaan 12 tunniksi. Oppilaan eristäminen ja erottaminen koulusta muodostuivat kovimmiksi rangaistuksiksi ruumiillisten rangaistusten tilalle. Eristämisrangaistuksilla uskottiin olevan suurempi vaikutus oppilaaseen kuin fyysisillä rangaistusmuodoilla, kuten vitsalla. Vitsa riipaisi vain ihoa, kun taas eristämisen aikana joutui pitempään miettimään tekemisiään ja antamaan pimeydessä mielikuvitukselleen vallan. (Ojakangas 1997, 61 - 63.)

Ensimmäisen maailmansodan ja muiden historiallisten käännteiden takia Suomessa pitkään valmisteltu oppivelvollisuuslaki toteutui lopulta vuonna 1921. Laki vakiinnutti ja lisäsi kansakouluja kunnissa. (Salokangas 2001, 691.) Mielenpitoet kurista alkoivat muuttua 1920-luvun lopulla. Helsingin yliopiston professori Lilius (1929, 27) kirjoitti ensimmäisen kerran julkisesti, että ”lapsia ja nuoria ei tarvitse ulkoisella kurilla pakottaa kehittämään luontaisia taipumuksia” ja että, ”tällainen kuri on rikos heitä vastaan”. Koskeniemi (1946, 142) kirjoitti Kansakoulun opetusopissa, että ”kuri-kysymys on johdonmukaisesti ohjattava työrauhakysymykseksi”. Nämä kirjoitukset kertovat hyvin siitä, miten mielenpitoet kurista alkoivat muuttua. Monia kurinpitoon liittyviä asioita alettiin arvostella. Sokeaa tottelemista ilman vastaansanomista alettiin pitää jopa vaarallisena lapsen kehityksen kannalta. Opetukseen pyrittiin ottamaan lähtökohdaksi leikinomaisuus, varsinkin alaluokilla. Mallikelpoisuutta ei enää vaadittu oppilailta, mutta sen sijaan pyrittiin tuottamaan myös oppilaille mielihyvää oppimisesta. Tällainen vallankumouksellinen ajattelutapa ei olisi tullut kysymykseen 1800-luvulla. Yksilöllisyyttä ja omatoimisuutta alettiin pitää oppilaissa hyvinä piirteinä 1900-luvulla. Oppilas saattoi jopa kritisoida opettajaa. Kritiikkiä ei enää katsottu uppiskaisuutena vaan ”ymmärrettävänä reaktiona”. Kurista pyrittiin luopumaan ja alettiin korostaa kasvatusta, jossa pakkoa yritettiin käyttää mahdollisimman vähän. (Ojakangas 1997, 109 - 115.)

Kurista luopuminen merkitsi siirtymistä lähemmäs nykyistä seuraamusjärjestelmää. Jälki-istunto ja koulusta erottaminen ovat rangaistuksia, joilla tottelematonta oppilasta ojennetaan. Tosin tiukan kurin kannattajia löytyi vielä 1980-luvullakin. Opettaja saattoi viedä oppilaan korvasta taluttaen nurkkaan häpeämään, eikä kukaan puuttunut tähän. Oppilaan kurittaminen on nykyään lähes olematonta, muuten kuin lain antamissa puitteissa.

1.2. Nykypäivän seuraamusjärjestelmä

Nykyistä seuraamusjärjestelmää määrittelee perusopetuslaki 21.8.1998/628, joka käsittelee pääsääntöisesti perusopetusta ja oppivelvollisuutta. Laissa on mm. säädetty, millaisia rangaistuskeinoja peruskoulussa voidaan kurinpidollisesti käyttää. Suomessa oppivelvollisuus tarkoittaa sitä, että jokainen on velvollinen suorittamaan perus-koulun. Peruskoulu kestää yleensä yhdeksän vuotta, ja sen suorittavat pääsääntöisesti kaikki. Koulu aloitetaan yleensä 7-vuotiaana. Laki velvoittaa lasta käyttäytymään koulussa asiallisesti ja suorittamaan annetut tehtävät tunnollisesti. Jos oppilas ei toimi veloitteidensa mukaisesti joudutaan turvautumaan kurinpidollisiin toimiin. Kurin-pitoa määrittelee perusopetuslain 7. luvun 36. pykälä. (Luhtanen 2002, 12, 15).

36 § Kurinpito. ”Oppilasta, joka rikkoo järjestystä, menettelee vilpillisesti tai käyttäytyy muuten epäasiallisesti, voidaan rangaista kurinpidollisesti. Kurinpito-rangaistuksia ovat kirjallinen varoitus ja oppilaan erottaminen enintään kolmeksi kuukaudeksi. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia, ettei oppilas erottamisen aikana jää jälkeen opetuksesta.

Opetusta häiritsevä oppilas voidaan määrätä poistumaan luokasta oppitunnin jäljellä olevaksi ajaksi. Epäasiallisesti käyttäytyvä oppilas voidaan määrätä enintään kahden tunnin jälki-istuntoon. Kotitehtävänsä laiminlyönyt oppilas voidaan määrätä työpäivän päätyttyä enintään tunniksi kerrallaan valvonnan alaisena suorittamaan tehtäviään.” (Luhtanen 2002, 16.)Tämän lisäksi kurinpitoa koulussa määrittelee perusopetusasetuksen 20.11.1998/852 3. luvun 17. pykälässä, jossa on oppilaan oikeusturvan kannalta määrätty miten opettajan pitää menetellä (Luhtanen 2002, 21).

17 § Menettely oppilaan ojentamisessa ja kurinpidossa. ”Ennen oppilaan määräämistä erottamista, kirjallisen varoituksen antamista oppilaalle ja oppilaan määräämistä jälki-istuntoon on yksilöitävä toimenpiteeseen syynä oleva teko tai laiminlyönti, kuultava oppilasta sekä hankittava tarpeellinen muu selvitys. Määräämisestä erottamisesta ja kirjallisesta varoituksesta tulee antaa päätös. Oppilaan määrääminen jälki-istuntoon, luokasta poistaminen ja oppilaan määrääminen työpäivän päätyttyä suorittamaan tehtäviään tulee kirjata. Ennen oppilaan määräämisestä erottamista ja kirjallisen varoituksen antamista on myös oppilaan huoltajalle varattava mahdollisuus tulla kuulluksi. Muissa tässä pykälässä säädetyistä toimenpiteistä tulee, luokasta poistamista lukuun ottamatta, ilmoittaa oppilaan huoltajalle. Jälki-istunnosta, luokasta poistamisesta ja tehtävien suorittamisesta työpäivän päätyttyä päättää oppilaan opettaja.” (Luhtanen 2002, 21 - 22.)

1.3. Perusopetuslain uudistamispyrkimyksiä

Seuraamusjärjestelmää kehittäviä lausuntoja on muun muassa Rikoksantorjunnan neuvottelukunnan asettaman koulutyöryhmän muistiossa 9.2.1998. Siinä käydään läpi laajasti nykyistä kurinpidon käytäntöä koulussa ja mietitään myös erilaisia kehittämis-ehdotelmia. Muistiossa todetaan, että oppilaan ojentamiskeinot voisivat olla monipuolisempia. ”Esimerkiksi koulurakennuksen ja -alueen kunnossapitoon ja siivoukseen liittyvät työpalvelutehtävät voisivat olla rakentavampi sanktiomuoto kuin turhauttava jälki-istunto”. Wilsonin ja Cowellin mukaan (1990) oppilaiden pitäisi itse osallistua koulun järjestyssääntöjen laatimiseen ja ottaa itse vastuuta rangaistusten antamisesta. Samalla koulun sosiaalistamis- ja kasvatustehtävät toteutettaisiin parhaiten. Oppilaiden pitäisi itse huomata, että koulu yhteisö ja koko yhteiskunta yleensäkin tarvitsee sääntöjä ja auktoriteetteja. Oppilaiden osallistuminen järjestyssääntöjen luomiseen auttaa heitä ymmärtämään sen, että sääntöjen avulla opiskelu koulussa on mahdollista. Oppitunneilla pystytään tekemään töitä, tunneille saavutaan ajoissa, opetusta ei häiritä eikä muita estetä oppimasta jne. (Holma, Kantor, Kinnunen, Kivivuori, Lahti & Veijola 1998 [viitattu 7.10.2002].)

Seuraamusjärjestelmää on pidetty riittämättömänä, ja siksi sivistyspoliittinen ministeriryhmä pääsi 3.10.2002 sopimukseen opettajien kurinpidollisten oikeuksien lisäämisestä. Lakiuudistuksessa on tarkoitus velvoittaa peruskoulut ilmoittamaan oppilaan vanhemmille oppilaan luvattomat poissaolot. Oppilaan väliaikaista erottamista koulussa halutaan nopeuttaa. Tästä huolimatta erotetulle tulee edelleen laatia henkilökohtainen opetussuunnitelma, ettei oppilas erottamisen takia jää jälkeen perus-opetuksesta. Suurin muutos esityksessä on opettajan oikeus poistaa luokasta häiritsevä tai vaarallinen oppilas jopa voimakeinoin, jos oppilas ei tottele pelkkää kehotusta. Liiallinen ja tarpeeton voimankäyttö olisi edelleen kiellettyä, ja opettajan tulee huomioida oppilaan ikä ja tilanne luokassa. (Turun Sanomat 4.10.2002).

1.4. Puropellon koulun seuraamusjärjestelmä sekä järjestelmään tehdyt uudistukset

Puropellon koulussa haluttiin uudistaa seuraamusjärjestelmää, sillä sitä pidettiin liian toteavana ja tuottamattomana. Ongelmien käsittely haluttiin tiukemmin sitoa peruskoulun kasvatustehtävän toteuttamiseen. Seuraamusjärjestelmän uudistuksella haluttiin lisätä vuorovaikutusta ongelman osapuolten välille. Rankaistavan haluttiin myös työstävän ongelmaa, jotta päästäisiin yhteiseen ratkaisuun. Tämän lisäksi haluttiin kehittää rangaistusten sisältöä, kuten jälki-istuntoa, laiskanläksyä ja nuorten rikkeiden ilmoittamista kotiin. Uudistettu seuraamusjärjestelmä tuli käyttöön syksyllä 2002. (P. Niemi, sähköpostiviesti 12.2.2002.)

Seuraamusjärjestelmään haluttiin lisätä portaittaisuutta siten, että rangaistukset nousisivat asteittain. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas ensin keskustelelee rikkeestä opettajan kanssa, ennen kuin siitä annetaan jälki-istuntoa. Samalla rangaistuksissa pyritään lisäämään vuorovaikutusta osapuolten välille keskustelun eli sovittelun avulla. Ongelma on tarkoitettu käsitellä mahdollisimman pian ongelman havaitsemisesta. Ensimmäinen porras eli lievin seuraamus on sovittelu eli keskustelu opettajan kanssa, josta lähtee kotiin muistutus. Muistutuksen voi antaa kuka tahansa opettaja. Keskustelu käydään kouluaikana. Toinen porras on jälki-istunto. Jälki-istunto voi kestää enimmillään 90 minuuttia. Sitä ei voi määrätä yleiseen jälki-istuntopäivään. Jälki-istunnon valvoo sen antanut opettaja. Portaana kaksi seuraamus voidaan toistaa ennen kuin siirrytään kolmanteen portaaseen.

Seuraamuslomakkeeseen (liite 1) kirjataan ja kotiin asia ilmoitetaan jälki-istuntona. Jälki-istunnon aikana on tarkoitus keskustella oppilaan kanssa rikkeestä, ja tilanteen on tarkoitus olla kasvatuksellinen. Kolmantena portaana seuraamusjärjestelmässä on kahden tunnin jälki-istunto, joka on tarkoitettu annettavaksi toistuvista rikkeistä tai rikkeistä, joita ei ole suoritettu. Kahden tunnin jälki-istuntopäivä järjestetään kerran kuukaudessa. Jälki-istunnon valvonta järjestetään opettajien vuorolistan mukaisesti. Tarvittaessa tiedote jälki-istunnosta toimitetaan kirjeitse huoltajalle. Rike kirjataan rangaistuskirjaan samoin kuin muutkin rikkeet. Tämä kahden tunnin jälki-istunto on luonteeltaan perinteinen eli toteava ja rankaiseva. (P. Niemi, sähköpostiviesti 12.2.2002 & 30.5.2002.)

Puropellon koulun seuraamusjärjestelmän uutta sisältöä kutsutaan siis sovitteluksi. Sovittelumenettelyn on tarkoitus olla vaihtoehto jälki-istunnoille joissain rikkeissä. Sovittelu on ennen kaikkea keskustelua. Sillä pyritään ennaltaehkäisemään suurempia ongelmia ja ohjaamaan oppilasta tarkoituksenmukaisempaan ja ympäristöä huomioivampaan käyttäytymiseen. Sovittelu jakautuu kolmeen osaan, vertais-sovitteluun, sovittamiseen ja sovitteluun. Opettajan ja oppilaan välinen keskustelu tai puhuttelu koulupäivän aikana on osa sovittelua. Kun rikettä käsitellään oppilaan koulupäivän aikana, se kirjataan ja ilmoitetaan huoltajille sovitteluna. Kun rikettä käsitellään oppilaan koulupäivän päätyttyä, se kirjataan ja ilmoitetaan huoltajille jälki-istuntona. Sovittamisella tarkoitetaan sitä, että jos oppilas on esimerkiksi tärvellyt koulun omaisuutta, hän korjaa tai korvaa aiheutetut vahingot. Vertaissovittelussa oppilaat yrittävät ratkoa ongelmia ilman opettajan läsnäoloa kuitenkin niin, että ohjaavalla opettajalla on tapauksissa vastuu. (P. Niemi, sähköpostiviesti 19.8.2002.)

Puropellon koulun vertaissovittelijaoppilaisiksi valitut henkilöt saivat sovittelukoulutuksen Erikvallassa 19. - 20.9.2002. Vertaissovitteluun sopivia rikkeitä voivat olla toisen omaisuuden rikkominen, tärveleminen tai lievät koulukiusaamistapaukset. Soviteltavat tapaukset valitsevat pääosin opettajat, mutta myös oppilaat voivat niitä ilmoittaa. Soviteltavat tapaukset annetaan sovittelusta vastaaville opettajille, jotka ovat Puropellossa opinto-ohjaaja Petri Niemi ja tukioppilaiden ohjaaja Jussi Kolehmainen. He arvioivat, onko rike sopiva oppilaiden väliseen vertaissovitteluun. Jos tapaus on sopiva, opettajat valitsevat sopivat sovittelijat. Sovittelu tehdään mahdollisuuksien mukaan saman päivän aikana ja jos mahdollista jo

seuraavalla välitunnilla tapahtuman jälkeen. Vertaissovittelusta tehdään pöytäkirja, joka toimii koulussa samalla sopimuksena osapuolten välillä (liite 2). Pöytäkirja toimitetaan vastaaville opettajille. Ohjaava opettaja informoi koulua vertaissovittelusta ja välittää tiedon myös huoltajalle. (P. Niemi, sähköpostiviesti 19.8.2002.)

Näiden seuraamusten lisäksi tulee huomioida, että perusopetuslaki antaa mahdollisuuden jättää kotitehtävänsä laiminlyönyt oppilas koulupäivän päätyttyä enintään tunniksi kerrallaan tekemään tehtäviä valvonnan alaisena. Lisäksi on mahdollista erottaa oppilas väliaikaisesti enintään kolmeksi kuukaudeksi vakavammista rikkomuksista. Oppilaan oppimisesta tulee pitää kuitenkin huolta siten, ettei hän jää erottamisen vuoksi jälkeen muista oppilaista. Oppilaan erottamisesta päättää aina rehtori. Oppilaan huoltajalle on varattava aika, jolloin häntä voidaan kuulla asiassa. (Luhtanen 2002, 16, 21 - 22.) Petri Niemen mukaan Puropellon koulussa ei käytetä lain antamaa mahdollisuutta oppilaan erottamiseksi. (P. Niemi 28.10.2002, henkilökohtainen tiedonanto).

Koulun oppilaille on jaettu yhteiset pelisäännöt. Pelisäännöissä käydään läpi, miten koulussa yhteisesti toimitaan, esimerkiksi ulkovaatteet on pidettävä naulakoissa, oppitunneille on saavuttava ajoissa sekä välitunnit on vietettävä piha-alueella. Säännöissä käydään läpi sopivaa käyttäytymistä, esimerkiksi kännykkää ei saa pitää oppitunneilla päällä ja korvalappustereota ei saa kuunnella koulussa. Pelisäännöissä kerrotaan myös kurinpitotoimista koulussa. Siinä todetaan, että asiallinen käyttäytyminen tekee rangaistukset tarpeettomiksi. Tämä onkin koulussa toimimisen edellytys, jotta kaikki pystyvät työskentelemään viihtyisässä ympäristössä ja oppimisrauha taattaisiin jokaiselle. (P. Niemi, sähköpostiviesti 27.9.2002.)

2. Sovittelu

Puropellon koulun tilaaman vertaissovittelun koulutuksen ja käytännön mallin tekemisessä käytettiin pohjana rikosoikeuden käyttämää sovittelua ja siihen liittyvää teoriaa, jota käsitellään seuraavassa teoreettisessa osuudessa. Lemonne (2002) toteaa artikkelissaan, että rangaistukset eivät voi vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen korjaavalla ja parantavalla tavalla (Leinonen 2002, 18 - 19). Tämä sama pätee myös koulujen seuraamusjärjestelmiin. Keväällä 2002 toteutetussa kyselyssä Puropellon koulun oppilaat ja opettajat kokivat jälki-istunnot hyödyttömiksi. Koulun tavoite on ollut kehittää seuraamusjärjestelmää kasvattavampaan ja keskustelevampaan suuntaan. Vertaissovittelun käyttöönotto on osa tätä uudistusta. Tämän opinnäytetyön tavoite on saattaa vertaissovittelu toimivaksi osaksi seuraamusjärjestelmää.

2.1 Sovittelun lähtökohdat

Kansainvälisessä rikosoikeusajattelussa sovittelu liittyy niin sanottuun restoratiiviseen oikeuteen. Restoratiivinen oikeus voidaan parhaiten suomentaa korjaavaksi oikeudeksi tai osallistavaksi konfliktinratkaisuksi. Suomessa restoratiivisen oikeuden tärkeimmät muodot ovat rikosten sovittelu, perheasiain sovittelu ja läheisneuvonpito pää-kaupunkiseudun sosiaalitoimissa. (Eloheimo 2002). Sovittelu on otettu osaksi joidenkin koulujen seuraamusjärjestelmää.

Sovittelulla tarkoitetaan rikos- tai riita-asioiden siirtämistä pois rikosprosessuaalisesta käsittelystä toistaiseksi. Tarkoituksena on korvata oikeudenkäynti ja ennalta ehkäistä rikollisuutta. Sovittelussa tavoitellaan sovintoratkaisua, joka tyydyttää molempia osapuolia ja saattaa vaikuttaa siten, että tapausta ei enää käsitellä oikeusprosessina. Näin tapahtuu yleisimmin asianomistajarikoksissa, tietyin edellytyksin myös virallisen

syytteen alaisissa rikoksissa. Virallisen syytteen alaisissa rikoksissakin soviteltu tapaus voidaan ottaa huomioon rangaistuksen mittaamisessa ja korvauksia käsiteltäessä. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 13, 26.)

Sovittelun kokeilutoiminta käynnistyi Yhdysvalloissa 1970-luvun alussa ja varsinaiset rikoksiin keskittyvät sovitteluprosessit saivat alkunsa Kanadassa 1975. Suomessa sovittelu aloitettiin Suomen Akatemian rahoittamana kokeilutoimintana 1983 Vantaalla ja noin kolme vuotta myöhemmin sovitteluprojektit käynnistyivät ensin Tampereella ja Espoossa, sitten muissakin isommissa kaupungeissa. Euroopassa sovittelua harjoitetaan nykyään ainakin Englannissa, Saksassa, Ranskassa, Itävallassa, Norjassa, Ruotsissa ja Suomessa. Suomessa on tällä hetkellä toiminnassa mukana noin 140 kuntaa ja vapaaehtoisia sovittelijoita koulutetaan jatkuvasti lisää. (Juntunen 1994, 55 - 57.)

2.2 Sovittelun hallinnollinen organisointi ja keskeisiä lainkohtia rikosprosessissa

Suomen rikosoikeusjärjestelmään oltiin alusta asti kiinnostuneita soveltamaan sovittelua ja vuonna 1991 tulivat voimaan ensimmäiset uusitut säännökset toimenpiteistä luopumisesta. Niissä sovittelu mainitaan yhtenä perusteena jättää syyttämättä tai rangaistukseen tuomitsematta. Vuoden 1996 alussa tuli voimaan lainmuutos, jossa vastaava peruste oli nostettu itse lakitekstiin. Kehittymisen kannalta keskeisessä asemassa ovat olleet valtiovallan asettamat työryhmät, joista ensimmäisen asetti sosiaalhallitus vuonna 1987. Tämän jälkeen hallituksen työryhmät ovat jatkuvasti tutkineet sovittelun mahdollisuuksia ja pyrkineet kehittämään sovittelutoimintaa. Paavo Lipposen toisen hallituksen ohjelmaan kirjattiin vuonna 1999 maininta siitä, että sovittelujärjestelmiä tulisi kehittää myös lapsille ja nuorille. Lisäksi oikeusministeriö asetti työryhmän 27.7.1999 kehittämään nuorten tekemien rikosten nopeutettua käsittelyä. Kyseisen työryhmän pitää ottaa huomioon sovittelu myös alle 15-vuotiaiden rikostapauksissa. Sovittelutoiminnalta puuttuu kuitenkin edelleen sitä valtakunnallisesti ohjaava pysyvä elin. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 3, 9 - 10.)

Paikallistasolla sovittelua järjestetään joko kunnan omana toimintana tai yhteistoimintana jonkin toisen kunnan kanssa (41 kuntaa Suomessa vuonna 1998). Sovittelua voidaan myös hankkia ostopalveluna yhdistyksiltä (27 kuntaa) tai toiselta kunnalta (23 kuntaa). Paikallistasoon kuuluu usein myös sovittelijayhdistys. (Aaltonen 1998, 16; Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 10.)

Toiminnan organisoinnin näkökulmasta sovittelu asettuu kolmen osa-alueen välille. Sillä on läheiset yhtymäkohdat sosiaalihuoltoon, se on tekemisissä oikeuslaitoksen kanssa ja lisäksi se liittyy kansalaisyhteiskuntaan vapaaehtoistoiminnan kautta. Organisoinnin keskeisenä piirteenä on yhteistyö näiden osa-alueiden kesken ilman lainsäädännöllisiä velvoitteita ja raameja. Sosiaali- ja terveysministeriön toimialaan kuuluva Stakes on ollut alkuvaiheesta asti mukana kehittämässä sovittelutoimintaa. Pääsääntöisesti organisoinnista ovat huolehtineet kunnat ja hallinnollisesti sovittelutoiminta on liitetty yleensä sosiaalitoimeen, koska erityisesti lasten ja nuorten rikos- ja riita-asioiden sovittelun päätavoitteet, sosiaaliset ja kasvatukselliset päämäärät, ovat lähellä sen toimialaa. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 9 - 10.)

Poliisin toimia säätelee poliisilaki (7.4.1995/493). Tämän lain 2. §:n 1. momentin mukaan poliisin pitää toimia sovinnollisuutta edistäen. Esitutkintaa säätelee esitutkintalaki (30.4.1987/449), jonka 5. §:n (11.7.1997/692) 1. momentin 3. kohdan mukaan esitutkinnassa selvitetään myös asianomistajan yksityisoikeudellinen vaatimus, jos asianomistaja on pyytänyt syyttäjää ajamaan hänen vaatimustaan oikeudessa. Laki oikeudenkäynnistä rikosasioissa (11.7.1997/689) säätelee syyttäjän

syyte-harkintaa. Lain 1. luvun 6. §:n mukaan syyttäjän on nostettava syyte, kun on olemassa todennäköisiä syitä rikoksesta epäillyn syyllisyyden tueksi. Syyte voidaan kuitenkin jättää nostamatta, jos rikos on vähäinen (1. luvun 7. §:n 1. kohdan mukaan) tai jos tekijä on alle 18-vuotias (1. luvun 7. §:n 2. kohdan mukaan) tai jos oikeudenkäynti ja rangaistus olisivat kohtuuttomia, kun otetaan huomioon osapuolten välillä saavutettu sovinto. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 17 - 19.)

Rikoslaki säätelee perusteet, joilla rangaistus voidaan jättää tuomitsematta tai lieventää. Rangaistus voidaan jättää tuomitsematta samoin perustein kuin syytekin voidaan jättää nostamatta (Rikoslain 3. luku 5. § (12.12. 1996) 3. momentti 3. kohta). Lain 6. luvun 3. §:n (3.6.1976/466) 3. kohdan mukaan tekijän oma-aloitteinen pyrkimys estää tai poistaa rikoksensa vaikutuksia on peruste lieventää rangaistusta. Rikoslain 35. luvun (24.8.1990/769) 7. §:n mukaan lievässä ja tavallisessa vahingontekorikoksessa voidaan jättää syyte nostamatta tai rangaistus tuomitsematta, jos tekijä on korvannut vahingon ja sitä voidaan pitää riittävänä seuraamuksena. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 17 - 19.)

2.3. Restoratiivinen oikeus

Kriminologi Anne Lemonne sanoo alustuksessaan sovittelun pohjoismaisessa konferenssissa Helsingörissä 16. - 20.1. 2002 restoratiivisen oikeuden tarkoittavan rikos-sovittelun ja vastaavien käytäntöjen yleisiä perusteluja eli toiminnan filosofiaa. Kun rikosoikeuden tavoite on ennen kaikkea rangaista rikollisesta teosta, restoratiivinen oikeus pyrkii ensisijaisesti korjaamaan vahingot, joita rikoksesta on aiheutunut uhrille, yhteiskunnalle ja rikoksen tekijälle itselleen, sekä ennalta ehkäisemään rikoksia kasvamasta suuremmiksi. (Leinonen 2002, 18 - 19.)

Sovittelu korjaavana oikeutena antaa uhrille keskeisen aseman. Restoratiivisen ajattelutavan mukaan rikos kohdistuu enemmän ihmistä, yksilöä vastaan kuin valtiota. Keskeistä sovittelussa on maallikkoajatteluun perustuva, osapuolten ehdoilla tapahtuva ongelmanratkaisu, jossa otetaan molempien osapuolten näkemykset huomioon. (Eloheimo 2002.) Tämän periaatteen nostimme vertaissovittelun keskeiseksi toiminta-ajatukseksi.

Tutkimustulokset restoratiivisen oikeuden tehosta ovat lupaavia, vaikka vielä ei olekaan kovin monta tutkimusta, jotka kiistatta osoittaisivat sen vähentävän rikosten uusimista tai toimivan ennaltaehkäisevästi. Uusimmat tulokset kuitenkin osoittavat, että hyvin toteutettu sovittelu voi vähentää merkittävästi rikosten uusimisriskiä. Muita vähemmän rikoksiaan uusivat ne rikolliset, jotka kohtaavat uhrinsa, katuvat, pyytävät anteeksi ja pyrkivät korvaamaan tekonsa tavalla tai toisella. (Järvinen 1993.) Näiden tutkimustulosten pohjalta uskomme, että vertaissovitteluna toteutettava sovittelu toimii ennaltaehkäisevästi koulumaailmassa. Koemme vertaissovittelun hyvänä vaihto-ehtona jälki-istunnolle, koska se sovittelun tapaan yhdistää tapahtuneen osapuolet ja saa heidät jakamaan tapahtuneeseen liittyvät tunteet ja kokemukset molempien näkö-kulmasta. Tekijä joutuu kohtaamaan tekonsa uhrin ja hänen tunteensa ja voi ottaa vastuun tapahtuneesta.

Rikokseen pitäisi restoratiivisen ajattelutavan mukaan reagoida niin, että pyritään ennallistamaan sekä henkiset että aineelliset vahingot kaikkien osapuolten osalta. Restoratiivinen oikeus on aina prosessi, jossa molemmille osapuolille pitäisi jäädä uskoa itseensä ja positiivisia tulevaisuudenodotuksia. (Lemonne 2002, 18.) Tavoitteena on, että vertaissovittelu koulussa kasvattaisi nuorten itsetuntoa vastuunottamisen ja vuorovaikutuksen myötä ja antaisi parempia valmiuksia yhteistoimintaan myöhemmin elämässä.

Sovittelussa on olennaisesti kyse moraalista ja symbolinen korvaaminen on materiaalista tärkeämpää. Hyvin toteutettu korjaava prosessi vaatii väärin tehneeltä osapuolelta enemmän kuin perinteinen tuomioistuinkäsittely tai koulussa jälki-istunnon suorittaminen, koska uhrin kohtaaminen vaikeuttaa teon ja vastuun vähättelyä. (Eloheimo 2002.) Sovittelussa ei näin keskitytä rikosprosessin tapaan tarkastelemaan sitä, onko tekijä rikkonut jotakin rikosoikeuden sääntöä, vaan huomion keskipisteenä ovat osapuolten väliset inhimilliset suhteet ja niissä tapahtuneet vahingot (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 13). Se on ihmissuhteet huomioon ottavaa oikeutta, jossa asianosaiset keskustelevalt ulkopuolisen sovittelijan johdolla, mitä tapahtuneen rikoksen takia pitäisi tehdä. Sovittelijan tehtävänä on mahdollistaa osapuolten rauhanomainen ja tasapuolinen kohtaaminen. Seurauksista keskusteleminen kertoo teon vakavuudesta enemmän kuin vain passiivista osallistumisesta vaativa seuraamus. (Eloheimo 2002.)

2.4. Sovittelun tavoitteet

Sovittelulle voidaan asettaa useita tavoitteita tarkastelukulmasta riippuen. Sovittelun yhdeksi tavoitteeksi on asetettu paitsi pienten rikosten käsittelyprosessien yksinkertaistaminen ja tehostaminen myös pyrkimys lisätä rikosten osapuolten mahdollisuuksia vaikuttaa oman asiansa käsittelyyn. Rikoksen tekijää kannustetaan yhteiskuntaan sopeutumisessa. Lähtökohtana sovittelulle on ajatus siitä, että sovittelulla voidaan saavuttaa kestävämpi ratkaisu kuin oikeuden päätöksellä, joka usein synnyttää lopulta vain uusia oikeusprosesseja. Sovittelu edustaa toimintatapojen joustavuutta. Jos joudutaan oikeuskäsittelyyn, ovat rikoksesta aiheutuvat toimenpiteet todennäköisemmin monimuotoisempia (oikeusavustajat, kulukorvaukset, palkkiot, sakko) ja silloin tekijällä ei enää olekaan mahdollisuuksia ottaa vastuuta seuraamuksista. (Aaltonen 1998, 13 - 16.)

Sovittelun oikeudellisia tavoitteita ovat muun muassa oikeudenkäynnin korvaaminen, oikeusjärjestelmää tyydyttävän ratkaisun aikaansaaminen, oikeudenkäynnin nopeuttaminen (ei korvauskäsittelyissä), oikeuskäsittelyn inhimillistäminen sekä kustannusten säästäminen. Sosiaalisia tavoitteita ovat kriisitilanteen korjaaminen, vastuu-suhteiden selkiyttäminen sekä rikosten ja ongelmien ennaltaehkäisy. Etenkin nuorten, alle 18-vuotiaiden ja sitä nuorempien, kohdalla sovittelu voi kehittää lainrikkokojen vastuuntuntoa ja ehkäistä mahdollisesti muuten alkavaa rikoskierrettä. Sosiaalisia tavoitteita ovat myös sosiaalinen kasvaminen, yksilö-, perhe- ja yhteisötason pahoinvoinnin torjuminen, inhimillinen sovinto, jossa tarve koston, rikoksen pelko ja rikoksen aiheuttama ahdistus voidaan poistaa, sekä resurssien säästö ja tarkoituksenmukainen käyttö. Tavoitteisiin pyritään hetkellistä tapaamista pidemmissä vuorovaikutussuhteissa yhdessä koulutettujen ja vapaaehtoisten sovittelijoiden avulla. (Juntunen 1994, 55 - 57.)

2.4.1. Sovittelu vuorovaikutusprosessina

Sovittelussa voidaan puhua ratkaisukeskeisestä lähestymistavasta, koska keskeistä on riita- tai rikosasian aiheuttaman sovittelutilanteen selvittäminen. Osapuolet ovat ensi-sijaisesti itse vastuussa ratkaisusta. Sovittelutapaamisessa käydään läpi tapahtunutta ja sen seurauksia myös tunnetasolla, mutta ketään ei pyritä hoitamaan eikä rankaisemaan. Sovittelun tavoitteena on, että sovittelun myötävaikutuksella osapuolet pystyisivät ymmärtämään toisiaan edes hieman paremmin ja että tekijä voi ottaa vastuun tapahtuneesta ja uhri voi kokea tekijän ottaneen vastuun tapahtuneesta. Tärkeä osa sovittelun luonnetta on vuorovaikutteisuus eli osapuolten kohtaaminen, henkilökohtaisen vastuun ottaminen ja ristiriitatilanteen selvittäminen. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 14 - 15.)

Sovittelu voi olla onnistunut myös silloin, kun sopimusta ei synny tai päästään vain osaan vaatimuksista, koska se on aina vuorovaikutustaitoja kehittävä prosessi. Vuorovaikutuksella voidaan purkaa tapahtuneen aiheuttamaa mielipahaa ja saada vastuun ottamisen kautta mahdollisuus henkilökohtaiseen kasvuun ja opiksi ottamiseen. Sovittelussa ratkaisuun ei pyritä painostamalla eikä syyllistämällä ketään, sillä se ei johda oikeanlaiseen vastuullisuuteen. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 14 - 15.)

2.4.2. Käytännön periaatteet

Sovittelu ei ole eikä pyri olemaan terapiaa, vaan se on neuvottelutilanne, jossa pääpaino on osapuolten kuuntelulla. Tärkeää on rohkaista auttavien kysymysten avulla osapuolet tajuamaan tilanteen tarjoamat mahdollisuudet muutokseen. Jokainen sovittelija luo oman toimintatapansa persoonansa, taustansa ja sovittelukokemustensa pohjalta. Sovittelija voi rajata keskustelun tiukasti käsiteltävään asiaan tai toimia aktiivisena kuuntelijana ohjaamalla osapuolet itse löytämään ratkaisunsa aihealuetta tiukasti rajaamatta. Suomessa lähtökohtana on, että sovittelijat toimivat pareittain, jos vain suinkin mahdollista. Sovittelutoiminta on ohjattua: vapaaehtoiset on aina koulutettu tehtävänsä ja sovittelun osapuolten täytyy hyväksyä sovittelun käyttäminen. Sovittelu on puolueetonta, luottamuksellista ja tasa-arvoon perustuvaa vuorovaikutusta. Sovittelu on palkatonta, mutta sovittelijan kulut yleensä korvataan. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 23 - 25.)

Sovitteluun voidaan ottaa vain sellaisia asioita, joilla on vähintään kaksi osapuolta. Soviteltavia asioita ovat yleensä lievähköt rikosasiat, painotus on aina ollut lasten ja nuorten tekemillä rikoksilla. Riita-asioista sovitteluun soveltuvia ovat yksinkertaiset naapuruusriidat ja kuluttajasuoja-asiat. Soviteltavat perheväkivalta-asiat ovat sellaisia tapauksia, joissa osapuolina ovat läheisessä suhteessa toisiinsa olevat henkilöt. Perheväkivaltatapaukset edellyttävät kokenutta sovittelijaa ja yhteyksiä viranomais-tahoihin. (Aaltonen 1998, 41 - 43; Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 23 - 25.) Perheasioiden sovittelu, joka sai avioliittolain (411/1987) myötä virallisen aseman, etsii vielä muotojaan ja sopivia suomalaisia sovellutuksia. Perheasioiden sovittelu on konkreettista, tietoon keskittyvää ja tulevaisuuteen tähtäävää. Sen päämääränä on saada aikaan asennemuutoksia ja yhteinen sopimus perheen tilanteen ratkaisemiseksi. (Taskinen 1993, 7.) Suomessa on soviteltu myös jengirikoksia, joissa tekijöitä saattaa olla useita. Koulusovittelu toteutetaan vertaissovitteluna ja se on Suomessa kokeilutasolla. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 23 - 25.)

Sovittelu etenee tiettyjen vaiheiden mukaisesti. Ensin ohjataan osapuolet sovitteluun ja vastaanotetaan juttu sovittelutoimistoon, dokumentoidaan se ja valitaan sopivat sovittelijat. Sen jälkeen sovittelu suunnitellaan, eli sovittelija tutustuu kirjalliseen materiaaliin ja valmistelee tapausta sovittelijaparinsa kanssa. Osapuoliin otetaan yhteyttä ja heidät saatetaan tavata ennen varsinaista sovitteluistuntoa. Sovittelu-istunnossa kummankin osapuolen näkemykset kirjataan ylös ja näin kumpikin saa kertoa oman mielipiteensä tapahtuneesta. Sovitteluistunnossa tai -istunnoissa saavutettu sovinto ja mahdolliset korvausasiat kirjataan ja sopimuksen toteutumista seurataan. Lopuksi sovittelu päätetään, asiapaperit palautetaan jutun lähettäjälle ja tapaus tilastoidaan. Sopimuksen on tärkeää perustua aitoon vastuunottoon, yhteisymmärrykseen ja oikeaan tietoon. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 31 - 33.) Tämä periaate on tärkeä myös vertaissovittelussa.

Kaikki rikokset tai riidat eivät sovi sovitteluun. Tämä voi johtua joko asian luonteesta tai osapuolista. Esimerkiksi erilaiset ympäristö- ja talousrikokset sekä vakavat, perheessä tapahtuvat tai yksilön intymiteettiä syvästi loukkaavat rikokset eivät sovi

sovitteluun. Lisäksi sovittelu edellyttää osallistujilta kykyä ilmaista itseään ja ymmärtää myös vastapuolen näkökantaa. Tämä näkökohta sulkee usein sovittelun ulkopuolelle sellaiset asiat, joissa joku osapuolista kärsii vakavista mielenterveyden ongelmista, alkoholi- ja/tai huumeriippuvuudesta tai on sosiaalisesti kehittymätön. Tällaisten tapausten kohdalla ei pidä kuitenkaan unohtaa sovittelun inhimillistä puolta. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 29.)

2.5. Sovittelun muita toimijoita

Suomen Sovittelun Tuki ry. on sovittelutoiminnassa mukana olevien ja toiminnan tulevaisuudesta huolehtivien vuonna 1990 perustama yhdistys. Se toimii noin 400 jäsenensä ja seitsemän paikallisen sovittelijayhdistyksensä yhdyselimenä, ja sen tarkoituksena on edistää ja tukea sovittelutoimintaa. Suomessa on myös vuosittain valta-kunnallisia koulutus- ja seminaaritapahtumia, joita ovat muun muassa sovittelun vetäjien työkokoukset, puolentoista vuoden välein järjestettävä valtakunnallinen sovittelijaseminaari, sovittelun jatkokurssit Tampereella, sovittelun laatuseminaari sekä yhdessä sisäasiainministeriön kanssa järjestettävät Nuoret lainrikkojat -seminaarit. Eri paikkakunnilla on säännöllisesti myös paikallista koulutusta. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 9 - 11.)

Vaikka toiminnasta on aina vastuussa viranomainen, sovittelun lähtökohta on, että sovittelijoina toimivat ja varsinaisen käytännön työn hoitavat vapaaehtoiset sovittelijat. Noin 30 - 40 tunnin mittaisen peruskurssin käyneitä aktiivisia sovittelijoita eli sovittelutyön lisäksi jatkokoulutuksiin ja työnohjaukseen osallistuvia sovittelijoita on koko maassa noin 1000. Peruskurssin käyneitä on kuitenkin huomattavasti enemmän. Sovitteluistunnossa ovat läsnä puolueettoman ja tasapuolisen vapaaehtoisen sovittelijan lisäksi riidan tai rikoksen osapuolet, joiden välillä varsinaiset neuvottelut sovittelijoiden avulla käydään. Alle 18-vuotiaitten osapuolten huoltajilla pitää olla oikeus ottaa osaa sovitteluistuntoon ja heidän läsnäolonsa taustatukena on suotavaa. Mahdollisten muiden avustajien ja tukihenkilöiden mukanaolosta on sovittava aina erikseen, asianajajien tai muiden lakimiesten läsnäolo ei ole suotavaa sovittelijan puolueettomana pysymisen takaamiseksi. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 9 - 11.)

Suomalainen sovittelujärjestelmä on yksi kaikkein kehittyneimpiä ja vakiintuneimpia järjestelmiä, mutta se on edelleen heikosti resursoitu. Sovittelua käytetään Suomessa rikosasioiden yhteydessä suhteellisen runsaasti verrattuna mihin muuhun maahan tahansa. Suomessa tehdään kansainvälistä yhteistyötä sovittelutoiminnan kehittämiseksi eteenpäin. Yhteyksiä pidetään sekä vielä alkuvaiheessa olevaan eurooppalaiseen sovittelijayhdistykseen European Forum for Victim-Offender Mediation and Restorative Justice että pohjoismaiseen yhdistykseen Nordisk Forum för medling. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 9 - 11.)

2.6. Sovittelun kustannuksista

Rikollisuus aiheuttaa kustannuksia ja toimenpiteitä myös sosiaalisektorille ja erityisesti nuorten kohdalla rikos aiheuttaa lastensuojelun ja nuorisohuollon tarvetta. Rikoksentehtäjä tai uhri saattaa tarvita myös taloudellista tukea, kuten tilapäistä toimeentulotukea. Taloudelliselta kannalta sovittelutoiminnassa korostuu rikoksen aiheuttamien menetysten minimointi ja korvaaminen, turhien oikeuskäsittelyjen välttäminen sekä kustannusten säästäminen prosesseja yksinkertaistamalla. Sovittelu-toimintaa on perusteltu taloudellisesta näkökulmasta sillä, että sen avulla on voitu tietyissä tapauksissa päästä tavoiteltuihin tuloksiin pienimmin kustannuksin kuin mitä oikeusprosessissa. Myös ajansäästöä on

korostettu taloudellisena etuna, sillä sovittelun ansiosta käsittelyaika voi lyhentyä. (Aaltonen 1998, 23 - 26, 51 - 58.)

Sovittelu otetaan huomioon luopumissäännöksissä. Osapuolten välillä saavutettu sovinto voidaan huomioida syyteharkinnassa, ja tuomioistuimet voivat ottaa ratkaisuisaan huomioon saavutetun sovinnon tai siihen pyrkimisen. Ainakin teoriassa tämä mahdollistaa entisestään sovittelun kehittämistä vaihtoehdoksi tiettyjen rikosasioiden oikeusprosessille. (Aaltonen 1998, 23 - 26.) Säästö yhteiskunnalle on huomattava, koska yhden oikeudenkäynnin keskimääräinen hinta on noin 650 euroa (oikeus-ministeriö 1995). Sovittelupäätöksen keskihinta koko maassa on 364 euroa, joka ilmenee kuntien tilinpäätöksistä vuodelta 1995. Lisäksi sovittelun ennaltaehkäisevä vaikutus säästää yhteiskunnalta huomattavia summia. (Aaltonen 1998, 51 - 58.)

3. Ongelmanuori koulun näkökulmasta

Tässä osiossa käytetään käsitettä ongelmanuori, koska koulun näkökulmaa käsite kuvaa hyvin. Käsite on kuitenkin ongelmallinen, sillä se syyllistää nuorta. Yleinen syyllistäminen taas heikentää nuoren persoonallisuutta. Huonosti käyttäytyvä nuori on ongelma koululle, eli ongelma on koulun järjestelmässä, ei nuoressa. (Kempainen 2000, 196.)

Koululaisten joukossa on oppilaita, jotka eivät sopeudu koulunkäyntiin tai saavuta koulunkäynnille asetettuja tavoitteita. Näistä osa on sellaisia, jotka tietoisesti hakeutuvat ristiriitaisiin tilanteisiin kouluyhteisön kanssa. He myöhästelevät koulusta, jättävät koulutarvikkeita kotiin, eivät tee tehtäviä, lintsaavat ja tappelevat toisten oppilaiden kanssa välituntisin. Nämä oppilaat ovat levottomia ja keskittymiskyvyttömiä. He ovat ylipäättään kykenemättömiä sosiaalisesti sopeutumaan yhteiskunnan sääntöihin ja lakeihin. Nuorten oma käyttäytyminen johtaa epäonnistumisiin ja huonoihin arvo-sanoihin, mikä lopulta muuttaa heidät koulukielteisiksi. Suurella osalla ongelma-oppilaista on taustalla jokin asia, joka vaikuttaa nuoren käyttäytymiseen koulussa. Nykynuoret kärsivät monenlaisista ongelmista, kuten mielenterveysongelmista ja oppimisvaikeuksista. Nuoret joutuvat kohtaamaan monia kriisejä entistä useammin, kuten vanhempien työttömyyttä tai avio-eroprosesseja. (Kempainen 1997, 161 - 162; Kempainen 2000, 40 - 41.)

3.1. Koulun aiheuttamat häiriöt oppilaissa

Opetuksessa häiriöitä aiheuttavat nuoret eivät usein kykene sellaiseen tietopainotteiseen opetukseen, jota koulussa annetaan. Oppilaalle tulisi tällaisessa tapauksessa suunnitella perusopetus toisella tavalla, koska perusopetus on keskittynyt liikaa älyllisten ja kognitiivisten kykyjen kehittämiseen. Näitten kykyjen korostus johtuu tekniikan ja talouselämän tarpeista. Tämä näkyy perusopetuksen suurena matematiikan ja kielten tuntimääränä. Samalla taide- ja taitoaineiden tuntimääriä on vähennetty. Nykyopetukseen tulisi lisätä toiminnallisuutta ja yksilöllisyyttä. Perus-opetuksessa tulisi kehittää enemmän oppilaiden sosiaalisia ja itsensä kehittämisen taitoja. (Kempainen 2000, 43 - 44.) Joissain kouluissa toimii koulun sisällä erityis-luokkia, joihin on sijoitettu erilaista ongelmista kärsiviä oppilaita. Nämä luokat ovat oppilasmäärältään pienempiä, ja niissä opettajalla on aikaa yhdelle oppilaalle enemmän. Näissä luokissa toimii usein myös kouluavustaja.

Koululaitos jakaa oppilaita vielä nykyäänkin hyviin ja huonoihin. Opintojen arviointia verrataan muihin ikäryhmän tuloksiin. Numeroarvostelu kertoo tarkalleen, kuinka hyvä tai huono oppilas on verrattuna muihin. Monissa kouluissa myös luokat jaetaan

hyviin ja huonoihin. Hyvissä luokissa ovat priimusoppilaat, joiden kanssa voidaan toteuttaa normaalia opetussuunnitelmaa tai jopa edetä sitä nopeammin. Sen sijaan huonoon luokkaan laitetaan häiriöoppilaat ja oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia. Näissä luokissa voidaan käyttää yksilöllisempää opetusmetodia, koska luokat ovat pienempiä kuin normaalissa opetuksessa. Tällainen jako kuitenkin eriarvoistaa oppilaita. Häiriöluokassa oppimisen edellytyksiä ei voi taata. (Kempainen 1997, 159; Kempainen 2000, 44.)

4.2. Vanhempien vaikutus nuorten ongelmiin koulussa

Vanhemmat vaikuttavat lastensa häiriökäyttäytymiseen usein mallioppimisen kautta. Yhä useammassa nykyperheessä tapahtuu asioita, jotka aiheuttavat traumoja lapsille ja nuorille. Perheen vanhemmat saattavat kärsiä mielenterveys- tai päihdeongelmista. Lapset joutuvat seuraamaan perheväkivaltaa tai joutuvat itse sen kohteeksi. Tällaisista kodeista tulleet lapset tai nuoret ovat itsekkin taipuvaisia sortumaan päihteisiin sekä väkivaltaisuuksiin. Vanhempien ongelmat lisääntyivät 1990-luvun laman myötä, kun monet joutuivat työttömiksi ja perheen taloudellinen tila huononi. (Kempainen 1997, 159.)

Lapsen yleinen ympäristö vaikuttaa olennaisesti hänen käyttäytymiseensä, varsinkin silloin kun se on epävaka. Vanhempien ongelmista aiheutuva epävaka elämäntilanne, kuten huostaanotto tai perhesijoitus, näkyy lapsen tai nuoren käyttäytymisessä. Huostaanottojen tarve on lisääntynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana. (Kempainen 2000, 41, 105 - 106.)

4. Nuoret ryhmässä ja nuorten sosiaalinen vuorovaikutus

Seuraavissa luvuissa käsitellään ryhmän dynamiikkaa sekä nuorten taitoja toimia yhdessä ryhmänä. Erityisen keskeisiä taitoja vertaissovittelun kannalta ovat kommunikaatio, nonverbaalinen viestintä, kuuntelu sekä sosiaalinen havaitseminen.

4.1. Nuoruus ikävaiheena

Nuoruus on lapsuuden ja aikuisuuden välinen elämäntilanne, joka käsittää ikävuodet 11–18. Nuoruusiän keskeisimmät kehitysmuutokset liittyvät kasvuun ja kypsyymiseen. Jokainen kulttuuriympäristö määrittelee psyykkisen kypsyymisen omalla tavallaan, mutta nuoruusiän lopussa persoonallisuuden rakenteet kiinteytyvät kullekin yksilölle ainutlaatuisella tavalla. Yksilönä nuori tavoittelee itsenäisyyttä ja samaan aikaan taistelee regressiivisen riippuvuuden kanssa. (Elämme yhdessä murrosikää... 1985, 60; Hakanen 1993, 68 - 70, 73 - 74.) Vertaissovittelussa nuori toimii itsenäisesti sovittelijana mutta saa kuitenkin tukea toiselta sovittelijalta. Sovittelutilanteissa olevat nuoret, sekä osapuolet että vertaissovittelijat, saavat tukea myös itsenäisyytensä ja identiteettinsä kasvulle huomatessaan pystyvänsä itsenäisiin ongelmanratkaisuihin.

Nuoruutta kutsutaan kehittyvän persoonallisuuden toiseksi mahdollisuudeksi, jossa varhaiskehityksessä mahdollisesti ratkaisematta jääneet kehitystehtävät voidaan yrittää ratkaista entistä kehittyneemmällä keinoilla. Sitä voidaan nimittää myös toiseksi yksilöitymisen vaiheeksi, sillä aikuistuva nuori muuttaa erillisyyden tunteen itsenäisyydeksi. Ensimmäisessä yksilöitymisen vaiheessa ennen kolmatta ikävuottaan hän on ensin irrottautunut hoitajastaan ja oppinut hallitsemaan erillisyytensä. (Elämme yhdessä murrosikää... 1985, 60; Hakanen 1993, 68 - 70, 73 - 74.)

Nuoruusajan kehitystä kuvataan usein myös kolmen eri kriisin ratkaisuna. Ne ovat ihmissuhteiden kriisi, identiteettikriisi ja ideologinen kriisi, joka sisältää ruumiinkuvan muutokset. Kriisimäisyys huipentuu nuoruuden alkuvuosiin eli murrosiän kuohuntavaiheeseen. Nuoren lähimmissä ihmissuhteissa tapahtuu muutos, jota kutsutaan ihmissuhteiden kriisiksi. Nuori irrottautuu vanhemmistaan ja hänen fyysiset ja psyykkiset muutoksensa vaativat häntä muuttamaan suhdetta myös itseensä.

Erik H. Eriksonin psykososiaalisen kehitysteorian mukaan nuoren on ratkaistava identiteettikriisinsä. Sitä voisi luonnehtia kypsymiseksi kohti aikuisuutta, vaikka identiteetin etsintään kuluukin vuosia ja se jatkuu aikuisuudessa. Minuutta koskevan jatkuvuuden tunteen edellytyksenä voidaan pitää ainakin kolmea asiaa: kokonaisuudeksi eheytymistä, aikaan jäsentymistä ja ympäristöön jäsentymistä. Käytännössä identiteetin etsiminen tapahtuu siten, että nuori kokeilee rooleja ja toimintatapoja. (Himberg, Laakso, Peltola & Vidjeskog 1995, 81 - 95.) Vertaissovittelussa nuori pääsee ottamaan vastuuta omista teoistaan ja sovittelijat voivat kokeilla omia kykyjään tilanteen eteenpäin viejinä.

Kaverisuhteiden ja ihanteiden lisäksi harrastukset, seurustelu-, opiskelu- ja työkokemukset muokkaavat minäkäsitystä. Tärkeä kehityssaavutus varhaisnuoruudessa on, että psyykinen itsesäätely alkaa kehittyä, eli nuori pyrkii säätelemään omaa toimintaansa tietoisesti. Maailmankuva on ihmisen itselleen muodostama käsitys maailman kokonaisuudesta ja on tärkeä osa ihmisen identiteettiä. Maailmankuvan kehittäminen edelleen on keskeinen osa nuoruusiän loppupuolen psyykkistä kehitystä. Ideologinen kriisi tarkoittaa omien näkemysten ja maailmankatsomuksen muodostumista ja maailmankatsomuksen muodostumisessa kohdattuja vaikeuksia. (Himberg, Laakso, Peltola & Vidjeskog 1995, 81 - 95.)

4.2. Ryhmä, sen dynamiikka ja kehitysvaiheet

Yhteiskunnan rakenteen monimutkaistuessa vaaditaan yhä enemmän yhteistyötä sekä ryhmissä että ryhmien välillä. Ihmisten sosiaalinen riippuvuus lisääntyy, mutta toisaalta ryhmästä vieraantuminen voi aiheuttaa yhä vaikeampaa sosiaalista eristyneisyyttä ja sosiaalisten pettymysten täyttämää yksinäisyyttä. Jokainen ryhmän jäsen on tärkeä ja arvokas ryhmän tavoitteelle, ja jokaiselle on oma roolinsa ryhmässä. Kaikilla on oikeus omaan mielipiteeseen ja oikeus pitää siitä kiinni, mutta hyvään yhteistyöhön kuuluu myös se, että kuuntelee muiden mielipiteitä ja pystyy hyväksymään sen, että muiden mielipiteet voivat olla erilaisia kuin omat. (Fredriksson & Ihanus 1996, 112; Tiuraniemi 1993, 56 - 58.) Vertaissovittelijat ovat ryhmä, jonka jäsenillä on paljon annettavaa toisilleen. He voivat tukea toisiaan ja oppia uutta vertaissovittelijan tehtävästä toisiltansa. Vertaissovittelutilanteissa toimitaan pareina, joten yhteistyö-kykyisyys on tärkeää.

Valta ja vaikuttamismahdollisuudet jakautuvat ryhmässä aina jotenkin, ryhmän jäsenten ominaisuuksien ja ryhmän dynamiikan sekä yhteisen toiminnan mukaisesti. Ryhmä voi toimia yhdessä vain, kun jokainen jäsen on hyväksytty omana itsenään ja kokee olevansa arvokas. Jokaisella ryhmän jäsenellä ja yhdessä toimivalla parilla on omat henkilökohtaiset ominaisuutensa, vahvuutensa sekä tiedot, taidot ja kokemukset, annettavanaan ryhmälle ja näistä ominaisuuksista muilla on mahdollisuus oppia. (Fredriksson & Ihanus 1996, 112; Tiuraniemi 1993, 56 - 58.)

Ryhmäksi ei lasketa mitä tahansa yhdessä kokoontuvaa pienryhmää, vaan sen pitää täyttää tietyt kriteerit. Ryhmään tarvitaan aina kaksi tai useampia henkilöitä. Todellisen ryhmän jäsenten on oltava henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa keskenään, heillä pitää olla ainakin jossain määrin yhteiset arvot ja tavoitteet, joita vuorovaikutuksen avulla voidaan saavuttaa, sekä heillä täytyy olla tietoisuus kuulumisesta ryhmään. Ryhmien kehitys noudattaa suunnilleen samoja vaiheita ryhmän luonteesta riippumatta. Myös lyhytkestoisissa ryhmissä tapahtuu ainakin

tiettyjä ryhmälle ominaisia ilmiöitä. (Tiuraniemi 1993, 45; Fredriksson & Ihanus 1996, 112.)

4.3. Ryhmän roolit ja rooliteoriat

Ryhmä tarvitsee erilaisia rooleja toimiakseen. Ryhmissä vallitsee aina jonkinlainen roolirakenne, joka on yhteydessä ryhmän tunne- ja kommunikaatorakenteeseen. Roolikäyttäytymisessä heijastuvat arvot, asenteet ja jopa tiedostamattomat toiveet. (Sairanen 1988, 80.) Yksilön sosiaalinen rooli muodostuu häneen ryhmässä kohdistuvista odotuksista. Rooli voi olla epävirallinen, jolloin ryhmä odottaa yksilöltä tietynlaista käyttäytymistä, esimerkiksi vitsailijan rooli. Virallinen rooli perustuu tiettyyn asemaan, josta on olemassa selviä normeja, kuten lääkärin rooli. Roolit muodostuvat muun muassa tehtävän ja aseman, iän tai sukupuolen mukaan. Ihmisillä on yleensä erilaisia rooleja eri ryhmissä. Hän käyttäytyy eri tavalla työssä, koulussa, kotona ja harrastuksissa. Eri rooleissa henkilön viestintä on erilaista. Etenkin nuorilla on hyvin paljon erilaisia rooleja seurasta riippuen, koska identiteetti on vasta kehittymässä. (Niemistö 1998, 90 - 91)

Myös ryhmän toiminta muodostaa erilaisia rooleja. Esimerkiksi tehtäväsuuntautuneita rooleja ovat aloitteentekijä, asiantuntija ja kriitikko, ryhmää kehittäviä ja ylläpitäviä rooleja ovat muun muassa rohkaisija ja sovittelija ja häiritseviä ja itsekeskeisiä rooleja ovat esimerkiksi hyökkääjä ja kilpailija. (Severinkangas, Summanen & Talvio 2002, 19.)

Rooliteorian perusoletuksista vallitsee kohtalaisen yleinen yksimielisyys. Näiden oletusten mukaan roolit ovat käyttäytymiskaavoja, yhteisen identiteetin jakava henkilökunta (esimerkiksi opettajat). Ne ovat tiedostettavia rooliodotuksia ja säilyvät, koska ne on rakennettu sosiaalisiin systeemeihin (esimerkiksi viralliset asemat). Roolit pitää oppia, jotta yksilö voisi sosiaalistua yhteiskunnan jäseneksi. Sosiaalisten roolien muodostumista määräävät biologiset ja sosiaaliset tosiasiat, joita ovat muun muassa sukupuoli ja taloudellinen asema. Sukupuoliroolit ovat kuitenkin osittain sosiaalisen perimän ja kulttuurin muokkaamia. (Fredriksson & Ihanus 1996, 118 - 119.)

Ryhmätilanteita voidaan ymmärtää roolin ja vastaroolin vuorovaikutuksena, tosin silloin ei välttämättä huomioida yksilöllistä merkitystä, joka tilanteisiin liittyy. Roolissa toimiminen ja rooliin samaistuminen on aina henkilökohtainen kokemus. Kehityksen myötä vuorovaikutustilanteet monipuolistuvat, samoin roolit ja niiden sisältämät merkitykset. Rooliteoriastaan kuuluisa Moreno (1977) erottaa neljä laadullista erilaista roolityyppiä:

1. Psykosomaattinen rooli. Liittyy ruumiin toimintoihin, esimerkiksi ravitsemiseen ja seksuaalisuuteen liittyvät roolit.
2. Sosiaaliset roolit. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarvittavia rooleja, kuten äiti, isä tai opettaja. Näiden roolien aktivoitumiseen ei välttämättä tarvita vuorovaikutussuhdetta.
3. Psykologiset roolit. Ovat sävyllään persoonallisia ja ne luodaan itse, koska yhteiskunta ei näitä rooleja odota. Aikuisilla psykologinen rooli ilmenee persoonallisena olemistapana. Vuorovaikutus saa inhimillisyyttä, kun väritämme sosiaalista roolia psykologisella roolilla.
4. Henkiset roolit. Kehittyvät viimeiseksi, yleensä vasta aikuisena, jos silloinkaan. Ne ovat laajoja ja kokonaisvaltaisia. Ne vastaavat ajatusta itsensä ylittämisestä, jolloin ihminen voi olla samalla kertaa tietoisessa tunnesuhteessa maailmaan sekä kokea samaistumista ylikäsitelliseen todellisuuteen. Esimerkiksi muusikko ei soita enää rahan takia, vaan haluaa kuulijoillaan iloa. (Niemistö 1998, 90 - 91.)

4.4. Sosiaalinen vuorovaikutus ja kommunikaatio

Kommunikaatio on kaiken ryhmä- ja yhteistoiminnan perusedellytys. Sosiaalinen vuorovaikutus ymmärretään ensisijaisesti verbaalisena kommunikaationa, jossa kaksi tai useampia yksilöitä keskustelelee. Tilanteeseen liittyy olennaisesti myös nonverbaalinen taso eli ei-kielellinen viestintä, jolloin yksilöt havaitsevat ja tulkitsevat omaa ja toisten kommunikaatiota nonverbaalisten vihjeiden avulla. Kommunikaatio on informaation vaihtoa lähettäjän ja vastaanottajan välillä. Se voidaan nähdä myös prosessina, jossa lähetetään viestejä toinen toisille. Se voi olla henkilöiden välistä tai tapahtua joukkoviestinnän kautta. Olennaista on informaation tulkinta. Kommunikaatiotoimintoja voidaan tarkastella myös sosiaalisina taitoina, joita voidaan oppia. Ne ovat yksilön kontrolloitavissa. Taidon peruselementit muodostuvat nonverbaalista ja verbaalisesta käyttäytymisestä. (Tiuraniemi 1993, 9 - 11, 113.)

Nilsonin ja Waldemarsonin (1990) mukaan kommunikaatiossa voimme erottaa eri tasoja. *Lingvistinen* taso kuvaa sääntöjä kielen käytöstä eri tilanteissa, säännöt voivat liittyä kielioppiin tai eri sanontojen sopivuuteen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. *Semanttinen* taso voi kohdistua esimerkiksi tilanteen tulkintaan tai sanojen merkitykseen. Arkipäivän tilanteita sisältävä *keskustelutaso* voi liittyä virastossa asioimiseen ja voi olla myös järjestetty väittelytilanne. Ei-kielellistä viestintää kutsutaan *nonverbaaliseksi* tasoksi. Vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden rooleja, valtaa ja asenteita voidaan tarkastella vuorovaikutustilanteen sisältävällä *sosiaalisella* tasolla. Kommunikaation vaikutuksia, tavoitteita ja kulkua tutkitaan *strategisella* tasolla (Tiuraniemi 1993, 10.)

4.4.1. Nonverbaalinen viestintä

Nonverbaalinen viestintä on kasvokontaktissa havaittavaa viestintää, joka ei tapahdu sanojen avulla, vaan esimerkiksi vartalon liikkeiden, asentojen, ilmeiden, eleiden, etäisyyden, hajun ja äänensävyyn avulla. Ilmeellä voi olla kulttuurirajoja ylittävä sisältö, sillä vaikka henkilöt eivät toistensa kieltä ymmärtäisikään, kasvojen ilmeitä he voivat tulkita. Ilmeet voivat olla monivaihteisia ja -sisältöisiä. Ilmeistä voidaan kuitenkin erottaa perustunteet, joita ovat ilo, suru, yllätys, pelko, viha ja epätoivo. Ruumiin kieli, asennot, eleet ja liikkeet heijastavat myös henkilön tunnetilaa: myönteisiä tunteita kokevan ihmisen liikkeet ovat erilaisia kuin kielteisiä tunteita kokevan. Asennoilla voi heijastaa myös valta-asemaa tai asennoitumista toiseen henkilöön. Ihmisen fyysinen olemus vaikuttaa toisten käyttäytymiseen ja odotuksiin. Lisäksi pukeutuminen sekä kampaussuunnitelma ja korujen käyttö ovat osa ruumiin kieltä. (Tiuraniemi, 1993 10 - 12.)

Eleet voivat korostaa tai tukea puheen sisältöä. Esimerkiksi kynsien pureskelu on tahaton ele, joka liittyy ihmisen sisäisiin tekijöihin. Jos ele on saanut vakiintuneen muodon, puhumme kansaneleistä, jotka voivat olla myös kulttuurisidonnaisia. Myös kommunikoiden etäisyys paljastaa tuttavuus- ja kiintymyssuhteita. On havaittu, että etäisyys ja läheisyys on luokiteltavissa eri kulttuureissa samalla tavalla. Intiimi alue kuvaa läheisyyttä ja koskettelua, ja tälle alueelle pääsevät vain hyvin läheiset ihmiset. Henkilökohtainen alue on jokaisen oma alue, esimerkiksi työpöytä ja sen lähiympäristö kuuluvat siihen. Sosiaalinen alue kuvaa aluetta, joka mahdollistaa keskustelun. Julkinen alue on alue, jossa muut ihmiset voivat olla samassa tilassa, esimerkiksi ravintolassa tai linja-autossa. (Tiuraniemi, 1993 10 - 12.)

Vuorovaikutuksessa olevat ihmiset arvioivat toistensa halukkuutta kommunikaation usein tiedostamattaan katsekontakteista, etäisyydestä ja asennoista. Esimerkiksi toisen aktiivisuudesta, puheen sävyistä, kasvojen ilmeistä ja muista toisen tärkeyttä

osoittavista nonverbaaleista vihjeistä voi päätellä sosiaalisen suuntautuneisuuden. Myönteiset tunteet voidaan havaita todennäköisemmin kasvoista tai eleistä, mutta esimerkiksi pelko päätellään äänensävyistä. Vuorovaikutustilanteessa nonverbaalinen viestintä antaa informaatiota toisesta, säätelee vuorovaikutuksen kulkua sekä osoittaa intiimiyttä ja sosiaalista kontrollia. (Tiuraniemi 1993, 12.)

4.4.2. Kuuntelu

Kuunteleminen on tarkoituksellinen ja aktiivinen prosessi, jossa kuuntelija keskittyy ymmärtämään puhujan ideoita ja informaatiota. Hyvä kuuntelija tunnistaa ja ymmärtää puheen pääideat. Aktiivisuus kuuntelussa tarkoittaa, että kuuntelija pyrkii ymmärtämään puhujan näkökulmasta asioita ja olemaan tietoinen omasta pyrkimyksestään luokitella ja tulkita informaatiota. Kriittinen kuuntelu sisältää pyrkimyksen kuunnella avoimesti ja ymmärtää puhujan tarkoitus sekä samalla erotella tosiasiat ja mielipiteet. Kuuntelija voi kiinnittää huomiota ristiriitaisuuksiin esimerkiksi non-verbaalin ja verbaalin viestinnän avulla. (Tiuraniemi 1993, 17.)

Aktiivinen kuuntelu edellyttää keskittymistä toisen vuorovaikutuksen ymmärtämiseen ja toisaalta oman toiminnan ja käyttäytymisen vaikutusten tiedostamiseen (Tiuraniemi 1993, 17). Aktiivisessa kuuntelussa kuuntelija palauttaa puhujan ajatuksia hänelle ilman omia tulkintoja tai lisäyksiä. Tällä tavoitellaan varmuutta siitä, että puhujan viesti on ymmärretty oikein. Aktiivisessa kuuntelussa ajatusten palauttaminen tehdään lisäkysymyksillä, jotka voivat olla suoria toistoja puhujan puheen sisällöstä. Passiivisessa kuuntelussa kuuntelija kuuntelee kyllä tarkasti, mutta on itse vaiti ja käyttää muun muassa ilmeitä ja eleitä ilmaisemaan kuuntelua. Hyvää kuuntelua puhujalla viestittäviä eleitä ovat puhujan päin suuntautuminen, samalla tasolla oleminen, katsekontakti ja avoin asento toiseen päin, nyökkäily, myötäileminen ja kuuntelua ilmentävät äännähdykset sekä vaikeneminen, kun toinen puhuu. Lisäksi hyvä kuuntelija voi käyttää kiinnostusta ilmaisevia avoimia kysymyksiä, kuten ”haluaisin kuulla lisää...”. (Severinkangas, Summanen & Talvio 2002, 23 - 26.)

4.4.3. Sosiaalinen havaitseminen

Sosiaalinen havaitseminen tarkoittaa itsensä ja toisten ihmisten havaitsemista vuorovaikutustilanteissa. Toisista ihmisistä tehtyjä havaintoja kutsutaan henkilöhavainnoiksi. Esimerkiksi ensivaikutelmat kytkeytyvät henkilön fyysiseen ulkonäköön. Ihmisen sisäiset mallit eli skeemat ohjaavat hänen henkilöhavaintojaan. Esimerkiksi havaitsijan ihmiskäsitys vaikuttaa siihen, millaisena hän havaitsee toisen ihmisen tai tulkitsee tämän tarkoitusperiä. Henkilöhavainnoissa on oikeastaan kyse ihmistuntemuksesta, mutta viestejä tulkittaessa tehdään kuitenkin varsin paljon virhepäätelmiä. Myös yksilön minäkäsitys vaikuttaa havaintoihin, sillä esimerkiksi heikkona itseään pitävä kiinnittää toisten ihmisten toiminnassa juuri niihin tekijöihin huomiota, jotka tukevat hänen omaa minäkäsitystään. (Tiuraniemi 1993, 18 - 19.)

Stereotypiat ovat usein oletuksia tiettyyn ryhmään kuuluvien ihmisten persoonallisuudesta. Ne ovat lisäksi samankaltaisia samaan kulttuuriin kuuluvilla ihmisillä. Yleisiä ovat myös etniset stereotypiat, joissa yleistetään kansallisuuksien, rotujen tai heimojen ominaisuuksia, esimerkiksi sanomalla, että juutalaiset ovat kaikki rahan ahneita. Stereotyyppinen tulkinta ohjaa toimintaa ennakkoluulojen suuntaan ja sulkee pois vastakkaista tietoa. Tällöin sosiaalinen vuorovaikutus jähmettyy pysyvien ennakkokomusten mukaisesti, ja siksi stereotypiat voivat vahvistaa vääriä ennako-luuloja ja syrjintää. Ne ovat monesti itseään vahvistavia ja itseään toteuttavia. Stereo-tyyppisesti havaitun ryhmän jäsenet voivat alkaa itsekkin omaksua heitä koskevia uskomuksia ja toimia siksi heihin kohdistuvien odotusten mukaisesti. (Fredriksson & Ihanus 1996, 100 - 102.)

Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa pyritään myös ymmärtämään toisten ihmisten toiminnan motiiveja. Heidenin työstä 1958 alkunsa saaneet attribuutioteoriat pyrkivät selittämään sitä, miten ihmiset ymmärtävät omia ja toistensa tarkoituksia. Asenteemme liittyvät toisiin henkilöihin, ryhmiin, objekteihin, sosiaalisen maailman tapahtumiin, aatteisiin ja arvoihin. Asenteissa voidaan erottaa kolme tekijää: tiedollinen eli kognitiivinen, tunnepitoinen eli affektiivinen ja käyttäytymistekijä. Asenteiden kolme osatekijää ovat usein johdonmukaisia keskenään ja heijastavat niiden taustalla olevia yksilön tärkeinä pitämiä arvoja. Arvot ovat perustavanlaatuisia ja laaja-alaisempia kuin asenteet. Ne vaikuttavat toiminnan päämäärien valintaan. Pyrimme johdonmukaisten asenteiden avulla luomaan yhtenäistä minäkäsitystä, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja arvojen suuntaisesti jäsentyneitä maailmankuvia. (Fredriksson & Ihanus 1996, 102; Tiuraniemi 1993, 19 - 20.)

5. Koulukiusaaminen

Koulukiusaaminen on systemaattinen, toistuva sosiaalisen tilanteen tapahtumasarja. Yksi tai useampi henkilö ryhmässä alistaa tahallisesti tai tietoisesti toista psyykkisesti tai fyysisesti. Kohteena voi olla yksi henkilö, ryhmä tai koulun henkilökunnan jäsen ja myös koulun omaisuus. Suorassa kiusaamisessa hyökkäykset ovat avoimia. Epäsuorassa kiusaamisessa kiusattua vahingoitetaan "kiertoteitse" tai kiusaaminen ilmenee sosiaalisena eristämisenä ryhmästä. Koulukiusaamisesta kärsii koko koulun ilmapiiri ja oppilaiden kanssakäyminen. (Roland 1984, 17; Olweus 1992, 14, 21 - 22; Harjun-koski & Harjunkoski 1994, 19, 21; Hamarus 1998, 5; Salmivalli 1998, 29.)

Luokan suuruudella, koulun koolla tai sijainnilla ei ole vaikutusta kiusaamisongelmien esiintymistiheyteen. Suur- ja pienkaupungeissa kiusattujen sekä kiusaajien määrät ovat lähes samansuuruiset. Kaikissa kouluissa esiintyy koulukiusaamista luultua yleisemmin, mutta se vähenee siirryttäessä yläasteelle. Lukuvuoden aikana yleensä koulu-kiusaamiseen osallistui kerran viikossa keskimäärin 1 % tytöistä ja 9 % pojista. (Roland 1984, 17; Olweus 1992, 14, 21 - 22; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 19, 21; Hamarus 1998, 5; Salmivalli 1998, 29.)

5.1. Ilmenemismuodot ja kiusaamispaikat

Fyysisessä koulukiusaamisessa käytetään konkreettisesti kaikkia väkivaltaisen käsiksi käymisen muotoja, kuten lyömistä, potkimista, hiuksista vetämistä. Henkistä koulu-kiusaamista ovat pilkkaaminen, haukkuminen, matkiminen ja yleensä naurunalaiseksi tekeminen. Painostava vallankäyttö sisältää uhkailua, kiristämistä ja pelottelua. Kiusaajat eristävät ja syrjivät uhriaan, voivat tahallaan neuvoa väärin sekä levittävät perättömiä juttuja. Haitanteossa rikotaan, piilotellaan tai otetaan luvatta toisen omaisuutta. Usein myös kiristetään materiaalilla. (Kiusattujen Tuki ry 2002 [viitattu 20.4.2002]).

Opettaja ja kirjailija Gunnar Höistad toteaa kiusaamisen tapahtuvan aina paikoissa, joissa aikuinen ei ole läsnä. Tällaisia paikkoja ovat etupäässä käytävät, pukuhuoneet ja WC-tilat. Muita otollisia paikkoja kiusaamiselle ovat koulun pihan katvepaikat, ruokalan jonot sekä koulubussit. Kiusaamista helpottaa myös ympäristö, jossa on paljon ihmisiä. Tämän vuoksi suurien koulujen sisätiloissa ilmenee kiusaamista huomattavasti enemmän verrattuna pieniin kouluihin. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 21; Solarplexus 2002.)

5.2. Taustatekijöitä

Tutkimuksissa ja muussa kirjallisuudessa nousee esiin joitakin taustatekijöitä, jotka vaikuttavat koulukiusaamiseen. Yhteiskunnan muuttuminen on yksi näistä taustatekijöistä, joka on heijastunut kasvuympäristöihin ja perheisiin. Aiemmin kasvatusta tapahtui suurperheissä ja kyläyhteisöissä vallitsivat vankat yhtenäiset normistot eli säännöt. Nykyään perheillä on vähän aikaa yhdessäoloon ja yhteisten normistojen säilyttäminen on hankalaa. Nykyään yhteiskunnalla on suuri rooli lasten kasvatuksessa. Koulu on yksi tärkeimmistä sosiaalistajista. Taloudellisen taantuman vuoksi suuret opetusryhmät lisäävät kiusaamisriskiä. Hannuksen ja Gullmetsin (1984) tutkimusten mukaan pojat, epäonnistuneet ja vanhemmat oppilaat eivät viihdy niin hyvin koulussa kuin tytöt, menestyvät tai nuoremmat oppilaat. (Salmivalli 1998, 21; Kovalainen & Pärssinen & Svanberg 2002 [viitattu 20.7.2002].)

Vanhempien ristiriitojen kautta yksilö oppii käyttämään vastaavia tilanteita omien etujen saavuttamiseksi. Kaikki vanhemmat eivät sisäistä rooliaan kasvattajana ja menettävät auktoriteettiasemansa. Kaverivanhemmat antavat lastensa tehdä asioita, jotka eivät kuulu heidän ikä- ja kehitystasoonsa. He oppivat itsekkään tavan toimia. Mustikan ja Mustosen (1992) mukaan vanhempien fyysinen ja henkinen ahdistuneisuus, kuten huoli toimeentulosta ja työttömyydestä, heijastuu lapsiin ja nuoriin. Perheen sosioekonomisella asemalla ei ole kuitenkaan yhteyttä kiusaamiseen. (Kovalainen & Pärssinen & Svanberg 2002 [viitattu 20.7.2002].) Penttilän (1994) mukaan kiusaajat, joiden vanhemmilla on korkeampi koulutustaso, käyttävät aseinaan enemmän psyykkistä tai epäsuoraa kiusaamista. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 99 - 103.) Perheeseen liittyviä vaikuttavia tekijöitä tarkastellaan enemmän kappaleissa kiusattu ja kiusaaja.

Kaupallisuus vaikuttaa yhä voimakkaammin lasten ja nuorten elämään. Sen seurauksena poikkeavat yksilöt tuomitaan helposti. Massaviihde, kuten musiikki, elokuvat, pelit ja Internet, ovat erityisen merkittäviä 11 - 15 vuoden iässä. Niistä tulevia ihanteita matkitaan. Tutkimusten mukaan väkivaltaviihde vääristää lasten ja nuorten käsitystä todellisesta elämästä ja vaikuttaa käyttäytymismalleihin. Väkivaltaohjelmia jatkuvasti katsovat käyttäytyvät aggressiivisemmin muita kohtaan. (Pikas 1990, 82; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 104 - 106; Hamarus 1998, 6.)

5.3. Kiusaamisprosessi ja sen ryhmämekanismit

Kiusaaminen on ryhmäilmiö. Ryhmädynamiikkaan vaikuttaa pääosin dissonanssitekijä eli uhrin poikkeavuus, hänelle tehty viholliskuva ja ryhmästä tuleva kiusaamisen vahvistaminen. Kiusaamisprosessissa on mukana yleensä yksi tai muutamia henkilöitä. Sivustakatsojien määrä on suurempi kuin normaalia leikkimielistä kisailua seurattaessa. Kiusaamistilanteissa voimankäyttö saattaa olla hyvin raakaa, ja tilanteen jälkeen henkilöt erkanevat selvästi toisistaan eivätkä jää toistensa läheisyyteen. Kiusaamistilanteen voi huomata nuorten ilmeistä ja eleistä. (Salmivalli 1998, 84, 88.)

Kiusaamisen kierteessä oppilasyhteisö ei uskalla kertoa kiusaamisesta aikuisille, koska he pelkäävät kiusaajien uhattua kosta. Kiusattujen Tuki ry:n aineiston mukaan kiusaamisen ensimmäisessä kehitysvaiheessa pääkiusaaja saa muutaman apurin heti tai parin päivän sisällä. Kahden viikon aikana kiusattu voi jäädä yksin luokkayhteisön ulkopuolelle. Eristämisen syynä on usein muiden pelko kiusaamisen siirtymisestä, jos kaveerataan kiusatun kanssa. Pitkän ajan kuluttua kiusaaminen voi laajeta joukkoväkivallaksi. Koko koulun oppilasyhteisö suhtautuu kiusattuun alentuvasti ja hän itse alkaa eristäytyä muista. (Kiusattujen Tuki ry 2002 [viitattu 20.4.2002].)

5.4. Kiusaamisprosessin roolit

Kiusaamistilanteiden roolit syntyvät oppilaan aseman, sukupuolen, iän ja aikaisemman käyttäytymisen perusteella. Roolit ovat vastavuoroisia ja syntyvät aina vuoro-vaikutuksessa. Kiusaamisrooleissa on tietynlaisia odotuksia ja sääntöjä. Ne rajoittavat, sitovat ja vaikuttavat yksilöiden ja ryhmän jäsenten vuorovaikutukseen. Ryhmän jäsenten yksilölliset piirteet vaikuttavat kiusaajaryhmän sisäisten normien muodostumiseen. Jäsenet puolestaan käyttäytyvät ryhmän toisten jäsenten odotusten mukaisesti. Rooliodotukset luonut kiusaajaryhmä voi palkita tai rankaista uhriaan roolin mukaisesta tai vastaisesta käyttäytymisestä. (Pikas 1990, 82; Salmivalli 1998, 87.)

Kiusaamisprosessissa roolit jakautuvat seuraavasti. Uhri (n. 9 %) on systemaattisen, toistuvan ahdistelun kohteeksi joutuva yksilö. Pääkiusaaja (n. 8.5 %) aloittaa kiusaamisen ja tilanteen yllyttämisen. Hän tarvitsee toiminnalleen hyväksyjä. Apurit (n. 9 %) ovat helposti prosessiin meneviä kiusaajan seuraajia tai avustajia. Yksilöllinen vastuuntunto ja syyllisyydentunne vähenee mitä useampi osallistuu kiusaamiseen. Passiiviset kiusaajat toimivat arvomaailmaansa vastaan, mutta osallistuvat kuitenkin kiusaamiseen välttääkseen itse uhriksi joutumisen. Vahvistaja (n. 17 %) toimii yleisönä, hauskanpitäjänä tai huhunlevittäjänä antaa samalla myönteistä palautetta kiusaajalle. Puolustaja (n. 18.5 %) asettuu kiusatun puolelle ja yrittää saada kiusaamisen loppumaan. Puolustaja on se, joka yleensä uskaltaa kertoa asiasta aikuiselle. Ulkopuoliset (n. 28 %) pysyttelevät sivummalla eivätkä puutu tapahtumiin. He toimivat kiusaamisen ”hiljaisina hyväksyjinä”. Oppilaat ovat hyvin tietoisia rooleistaan kiusaamisprosessissa. Kiusaamista edistävässä rooleissa toimii lähes 40 % kaikista oppilaista. (Hamarus 1998, 8 - 11; Kovalainen & Pärssinen & Svanberg 2002 [viitattu 20.7.2002].) Prosentit ovat 7. - 9. luokkatasojen roolien keskiarvoja ”Kouluväkivalta ryhmäilmionä” -tutkimuksesta 1994 ja 1996 (Salmivalli 1998, 58 - 60, 81). Opin-näytetyöhön liittyen vertaissovittelun osapuoliksi nousee vahvasti kiusatun ja kiusaajan roolit, joita tarkastelemme lähemmin seuraavissa kappaleissa.

5.5. Kiusattu

Kaveripiirin merkitys korostuu nuoren elämässä. Nuori peilaa itseään muihin ja muodostaa minäkuvansa sen mukaan. Kavereiden hylkiminen on itsetunnolle katastroaalista (Sinkkonen 1999, 215). Kiusattu on ahdistunut omasta tilanteestaan ja kiusaamisen kestäminen on kenelle tahansa lähes ylivoimaista. Hän saattaa pelätä kouluun menemistä ja tilanteita, joissa tietää joutuvansa kiusatuksi.

5.5.1. Roolin tyypillisyyttä

Kaikki oppilaat joutuvat jonkinlaisen kiusaamisen kohteeksi, mutta joitakin heistä kiusataan enemmän tai vähemmän määrätietoisesti näiden kokeilujen jälkeen. Yksilön sosiaalisista taidoista ja itsetunnosta riippuu, joutuuko hän kiusatuksi vai ei. Kiusatuksi joutuvat usein ne, jotka ärsytettäessä reagoivat pelokkaasti tai puolustautuvat avuttomien raivonpurkauksin. Oppilaat, joilla on masennukseen ja alakuloisuuteen liittyviä oireita tulevat kiusatuksi muita useammin. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 29.)

Norjalainen professori Olweus (1992, 34) jakaa kiusatut kahteen tyyppiin, passiivisiin ja provokatiivisiin uhriin. Passiivinen uhri ei puolustaudu, käyttäytyy aggressiivisesti eikä kosta kiusaamista vaan yrittää vetäytyä tilanteesta. Hänellä on usein

negatiivinen kuva itsestään. Provokatiivinen uhri on ahdistunut, lyhytjänteinen ja keskittymisongelmainen. Toimintaa saattaa leimata yliaktiivisuus. Hänen käyttäytymisensä ärsyttää ja hermostuttaa muita provosoiden ainakin osaa koulutovereista reagoimaan negatiivisesti. Aikuisetkaan eivät välttämättä pidä hänestä. Provokatiivista uhria kiusaa usein useampi oppilas. Hän saattaa vastata hyökkäykseen tai loukkaukseen. Hän voi olla samanaikaisesti sekä kiusattu että kiusaaja.

Tyypillinen kiusattu on usein hiljainen, herkkä, vetäytyvä, arka, ujo, turvaton tai helposti itkuinen. Hän voi olla ylipainoinen, ulkonaisesti muuten poikkeava, kömpelö tai oppimisongelmista kärsivä. Kiusattu voi olla myös koulussa hyvin menestyvä tai uusi oppilas. Kiusatut pojat saattavat olla fyysisesti muita poikia heikompia ja näin otollisia uhreja. Kiusattu tulee usein paremmin toimeen aikuisten kuin ikäistensä kanssa. Tähän saattaa vaikuttaa torjutuksi tuleminen omassa kaveripiirissä ja vertaisryhmissä. (Olweus 1992, 54 - 55.) Häpeä ja pettymyksen tuottamisen pelko vaientaa kiusatun, eikä hän pysty kertomaan kiusaamisesta ehkä edes vanhemmilleen. Hänellä on vain muutama ystävä. Kiusaamisen jatkuessa kiusatulle kehittyy negatiivinen kuva itsestä. Hän alkaa pitää itseään tyhmänä, arvottomana sekä epämiellyttävänä ja on pelokas kaikkea aggressiivista käyttäytymistä kohtaan. Kiusattu voi hyväksyä ja jopa tuntea ansainneensa kiusaamisen. Pitkään jatkunut vakava kiusaaminen johtaa lapsen itsetunnon alenemiseen, pelkojen lisääntymiseen ja ääritapauksissa itsetuhoiseen ajatteluun ja käyttäytymiseen. Itsemurha-ajatuksetkin saattavat saada vallan kiusatun mielessä. (Roland 1984, 25; Enqvist 1987, 83; Harjunoski & Harjunoski 1994, 27 - 30.)

5.5.2. Perhetaustat

Kiusaaminen ei riipu perheen sosiaalisesta asemasta eikä yhteiskuntaluokasta. Kiusatulla on usein läheinen suhde vanhempiinsa, erityisesti äitiinsä. Hän saattaa korvata ystävyysuhteiden puuttumisen riippuvuussuhteella ja sidonnaisuudella vanhempiinsa. Läheiset suhteet perheenjäseniin voivat estää normaalien negatiivisten tunteiden esiintulon. Kiusattu tuntee häpeää tapahtuneesta eikä halua huolestuttaa vanhempiaan. (Roland 1984, 104; Salmivalli 1998, 161.)

Vanhemmat saattavat olla ylihuolehtivia, varsinkin saatuaan tietoonsa, että heidän lastaan kiusataan. Vanhempien tuki ja rohkaisut harrastuksiin, vertaissuhteisiin ja suurempaan itsenäisyyteen auttavat nuorta luomaan omia vuorovaikutussuhteita. Kiusattujen vanhemmat suhtautuvat myönteisesti yhteistyöhön koulun kanssa, yrittäväthän he parantaa lastensa tilannetta. (Roland 1984, 104; Salmivalli 1998, 161.)

5.5.3. Kiusattujen määrä

Salmivallin (1998, 100) "Kouluväkivalta ryhmiäilmionä" -projektin mukaan perusopetuksen 1. - 6. luokilla kiusattuja oli vajaat 12 % oppilaista. Perusopetuksen 7. - 9. luokilla 14 - 15-vuotiaista tytöistä kiusattuja oli 3,4 % ja pojista 7,7 %. Ruotsalaisten, suomalaisten ja norjalaisten tutkimusten mukaan noin 5 % perusopetuksen 7. - 9. luokkien oppilaista joutuu vakavan kouluväkivallan kohteiksi (Enqvist 1987, 84.)

Poikia kiusataan enemmän kuin tyttöjä. Poikia kiusaavat toiset pojat. Tyttöjä kiusaavat sekä tytöt että pojat, mutta enemmän kuitenkin pojat. Yhteistä kiusatuille on se, että he eivät ole kyenneet pitämään puoliaan. (Harjunoski & Harjunoski 1994, 25 - 26, 31.)

5.5.4. Sosiaalinen status ja kiusatun tunnistaminen

Uhri yrittää pienentää omaa negatiivista statustaan kieltämällä aikuisia puuttumasta asiaan, koska hän pelkää kiusaamisen pahenevan. Kiusattu kertoo asiasta helpommin vanhemmilleen kuin opettajalleen. (Salmivalli 1998, 163). Kertomatta jättämisellä hän kuitenkin ylläpitää negatiivista statustaan. Kiusatun arvoasema luokassa on alhainen ja kiusatun leimaa on vaikea saada pois. Muut oppilaat välttävät kiusattua, koska pelkäävät kiusatun roolin ”tarttuvan” heihin. Ystävyys voidaan jopa jäädyttää koulu-päivän ajaksi ja kiusatun kanssa yhdessä ollaan vain esimerkiksi kotipihalla. (”Jenna” 15.4.2002.)

Kiusattu, kuten muutkin nuoret, hakee toisten hyväksyntää vertaisryhmässään omana itsenään. Kiusatulle varsinkin kiusaajan hyväksyntä on tärkeää, sillä sen myötä muuttuisi muidenkin oppilaiden suhtautuminen. Boultonin ja Smithin (1994) tutkimuksen mukaan uhrin rooli näyttää siirtyvän seuraavaan lukuvuoteen enemmän pojilla kuin tytöillä (Salmivalli 1998, 68). Kiusatut ovat usein eristäytyneitä ja epäluuloisia muita kohtaan. He eivät osaa lähestyä muita oppilaita tai heillä voi olla negatiivisia kokemuksia tutustumisista muihin oppilaisiin. Muilta oppilailta vaaditaan rohkeutta ja sitkeyttä saada heidät mukaan toimintaan. (”Jenna” 15.4.2002.)

Koulussa kiusattu oppilas viettää välitunnit useimmiten yksin. Tunneilla kiusatun vastauksille nauretaan ja hänet jätetään valitsematta ryhmiin. (Olweus 1992, 52.) Kiusattu oppilas voi myöhästellä varsinkin aamun ensimmäiseltä tunnilta välttääkseen yhden otollisen kiusaamistilanteen. Oppilaat ovat tietoisia siitä, keitä luokassa kiusataan, vaikka opettaja ei olisikaan. Erilaisilla kyselylomakkeella saadaan kartoitettua luokan tilannetta. Pienempien koululaisten kanssa haastattelu voi kuitenkin olla parempi vaihtoehto kiusattujen kartoittamiseksi. (Salmivalli 1998, 165 - 167.)

Olweuksen (1992, 88) mukaan kotona ensisijaisia merkkejä kiusaamisesta ovat rikkoutuneet vaatteet ja tavarat, ilman luonnollisia selityksiä ilmaantuneet haavat, mustelmat ja vammat. Toissijaisia tuntomerkkejä ovat erikoiset reitit koulumatkoilla, kiinnostuksen puute koulua kohtaan, arvosanojen laskeminen ja painajaismaiset rauhattomat yöunet. Rahan kulutuksen kasvu voi johtua kiusaajien kiristyksestä. Kiusattu ei tuo koulukavereitaan kotiin eikä vieraille näiden luona. Hän ei saa kutsuja juhliin eikä halua niitä itsekään järjestää. Kiusattu lähtee vastahakoisesti kouluun ja valittaa päänsärkyä tai mahakipua. Hamaruksen (1998, 32) mukaan tuntomerkkejä ovat edellä mainittujen lisäksi tavaroiden ”kadottaminen” (varastettu, rikottu tai piilotettu) sekä lapsen ärtyneisyys pitkään jatkuneen kiusaamisen seurauksena. Kiusattu heittäytyy puhumattomaksi ja kieltäytyy kertomasta mitään kouluun liittyvää. Hymy katoaa kasvoilta. (Kiusattujen Tuki ry 2002 [viitattu 27.8.2002].)

5.5.5. Puolustusstrategia ja kiusaamisen välttäminen

Aikuisille kertominen ja heidän puuttuminen tilanteeseen saa kiusaamisen vähenemään tai jopa loppumaan. Aikuisten tulee varmistua riittävän turvan antamisesta kiusatulle. Tilanne melko varmasti pahenee, jos asiasta vain mainitaan ohimennen tunnil-la. Vanhemmat voivat kannustaa lastaan uusiin harrastuksiin sekä kehittämään positiivisia ominaisuuksiaan. Uusien harrastusten ja kavereiden keskuudessa rooli voi muodostua erilaiseksi kuin koulussa. Vanhempien rohkaisujen avulla kiusattu voi rohkaistua tutustumaan toisiin saman luonteisiin oppilaisiin. Positiivisia ominaisuuksiaan kehittämällä hän voi oppia puolustamaan itseään. (Olweus 1992, 92.) Keskustelemalla ja kuuntelemalla vanhemmat tietävät ainakin osatotuuden. Tilanne saattaa olla käytännössä pahempikin. Vanhempien tulee toimia

ja puolustaa kiusattua lastaan. Parhaiten asiaa saa korjattua yhteistyössä opettajien, rehtorin ja koulun muun henkilökunnan kanssa. (Koulurauhaa! 5/2002, 34.)

Hyvien vuorovaikutustaitojen opettelu ja positiivisen minäkuvan vahvistaminen auttavat osaltaan kiusattua. Aikuisten tulee ohjata, rohkaista ja kannustaa, sillä onnistumisen elämykset luovat positiivista minäkuvaa. Sen myötä kiusattu oppii pitämään puolensa eikä häntä ole helppo alistaa kiusatuksi. Aktiivisella välituntivalvonnalla pystytään puuttumaan vähäisimpiinkin kiusaamistilanteisiin. Pelkkä opettajan läsnäolo välitunnilla ei riitä. Koulun henkilökunnan tulee jatkuvasti osoittaa oppilaille, että kiusaamistapauksiin puututaan välittömästi. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 83, 87, 108.) Näin kiusatulle viestitetään välittävästä kouluyhteisöstä.

Kiusattu voi tarkoituksella heittäytyä luokan pelleksi tai käyttäytyä muuten itselle vieraalla tavalla välttääkseen sillä suurempaa kiusaamista. Tarkkailemalla muiden, varsinkin kiusaajien tekemisiä kiusattu voi välttää joutumasta kiusaamistilanteisiin. Hän voi poistua paikalta ennen tilanteen kehittymistä ja välttää tietoisesti paikkoja sekä aikoja, jolloin kiusaamista yleensä tapahtuu. Kiusattu voi myös pyrkiä koulun luotto-tehtäviin, kuten tukioppilaaksi. Usein kiusatulla on halu auttaa muita. ("Jenna", tukioppilaan haastattelu 15.4.2002.)

Varsinkin pojat välttyvät kiusaamiselta ja uhrin osalta fyysisen vahvuutensa vuoksi. Poikien fyysinen voima tuo myös suosiota luokassa. (Olweus 1992, 38). Saattaa olla, että poikien harrastuksilla, kuten kamppailulajeilla, jalkapallolla ja jääkiekolla, on samanlainen vaikutus.

5.5.4. Selviytymistä edistävät tekijät ja hoito

Lapsen stressiä vähentää läheisen aikuisen läsnäolo. Emotionaalinen tuki auttaa kestämaan kurjia kokemuksia, sillä se vähentää ahdistavien kokemusten vaikutusta. Myönteiset asiat, kokemukset ja taidot ovat itsetunnon ja itseluottamuksen rakennusosia. Lapsen omat taidot ja kyvyt merkitsevät paljon itsetunnon kehittymiselle. Lapselle on tärkeää tuntee itsensä hyväksi jollakin osa-alueella, kuten musiikissa, kädentaidoissa tai ryhmässä toimimisessa. (Taipale 1998, 41.) Vaikka kiusattu ei antaisi omille vanhemmilleen eikä opettajille lupaa puuttua tilanteeseen, hän voi silti itse saada tukea keskusteluista koulupsykologin tai koulukuraattorin kanssa ("Jenna", tukioppilaan haastattelu 15.4.2002).

Kiusattuna oleminen voi kestää vuosikausia. Ensisijaisesti on pyrittävä vaikuttamaan kiusaamistilanteisiin ja oppilaiden käyttäytymiseen. Eri yhteyksissä tulee korostaa hyvien ihmissuhteiden ja käytöstapojen merkitystä, koska pelkkä asenteisiin vaikuttaminen ei välttämättä auta. Oppilaiden käyttäytymiseen onkin puututtava heti ja johdonmukaisesti. (Enqvist 1987, 86; Salmivalli 1998, 177.) Siirtyminen toiseen kouluun tai yläluokille ei välttämättä tuo muutosta tilanteeseen. Mietittäessä oppilaiden siirtoa toiseen luokkaan tai jopa kouluun, tulisi ensin miettiä kiusaajien siirtoa ja vasta tämän jälkeen uhrin siirtämistä. Siirrot tulee miettiä huolellisesti yhdessä vanhempien kanssa. (Olweus 1992, 96.)

Nuorelle on tärkeää tavata muita samanikäisiä ja irtaantua omista vanhemmistaan. Hänelle voi olla helpompaa turvautua ongelmiensa kanssa perheen ulkopuoliseen aikuiseen, kuten sukulaiseen, perhetuttuun tai ystävänsä vanhempiin. (Enqvist 1987, 36.) Kiusattu pyrkii hakemaan apua henkilöltä, jolla uskoo olevan tarpeeksi arvovaltaa kiusanteon lopettamiseen. Luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin luominen on tärkeää, koska kiusattu pelkää tilanteensa pahenevan aikuisten puuttuessa siihen. Kiusaamistilanteita ja niihin reagoimista voidaan kuitenkin

harjoitella etukäteen ja näin pyrkiä ennakoimaan niitä ja oppimaan uusia käyttäytymismalleja. (Roland 1984, 60 - 62.)

Traumapsykologi Salli Saaren mukaan kiusaamisen vaikutus jää, vaikka kokemus unohtuisikin. Kiusatun hoitona on trauman purku. Uhrin täytyy saada puhua tuskastaan ja käydä läpi tapahtumia. Hoidon kautta kiusattu saa vapaudentunteen. Hän näkee vaihtoehtoja, joita aikaisemmin ei huomannut. Jotkut kiusatuista saavat hyvityksen siitä, että eivät murtuneet kiusauksen kohteena. (Solarplexus 2002). Kiusatun oireilu syvenee kiusaamisen ja kärsimyksen pitkittyessä ja myös hoito tulee silloin pitkäkestoisemmaksi ja kalliimmaksi. Mikäli koulukiusaamistapauksen selvittelyyn joudutaan käyttämään aggressiivisia keinoja, kuten oikeusistuimia, kiusatun selviäminen prosessista on vielä traumatisoituneempaa. Näistä syistä tapaukset pitäisi saada selvitettyä "rauhanomaisesti". (Karjalainen, Kinnunen, Liutu, Malmberg & Ylimäki 2001 [viitattu 27.8.2002].)

Koulukiusattu saa tukea *MLL:n* lasten ja nuorten puhelimesta (0800 120 400) sekä *Kiusattujen Tuki ry:stä* (0800 9 7474). Molemmat palvelut ovat maksuttomia ja niissä voi keskustella anonyymisti. Kiusattujen Tuki ry. järjestää lisäksi kursseja ja lasten kesäleirejä sekä julkaisee *Koulurauhaa!* -lehteä. (Lapsemme 1/2002, 29; *Koulurauhaa!* 5/2002, 2). *Paikalliset mielenterveysseurat* pystyvät myös auttamaan kiusattua ja antamaan tarvittavaa tukea tukihenkilöiden avulla (U. Hohkuri 1.10.2002, henkilökohtainen tiedonanto). *Rikosuhripäivystykseen* soittavat yleensä vanhemmat, jos lapsi kieltäytyy ammatillisesta avusta. Vanhempien on mahdollisuus saada tukihenkilö ja keskusteluapua sekä tietoa mahdollisesta oikeusprosessista. (T. Rantanen 1.10.2002, henkilökohtainen tiedonanto.) Turun kaupungin *Rikosten sovitteluun* tulee harvemmin yhteydenottoja koulukiusaamisesta. Yhteydenottaja voi olla sosiaalityöntekijä tai vanhemmat. Poliisin ottaessa yhteyttä asiasta nostetaan siviilikanne, silloin rikoksen-tekijä on alle 15-vuotias ja kyseessä on yleensä pahoinpitely. Useimmin koulukiusaaminen tulee julkki jonkin rikoksen kautta. (Kyröläinen, P. 11.11.2002, henkilökohtainen tiedonanto).

5.5.7. Kiusatun aikuisuus

Kiusaamisen kohteeksi joutunut henkilö saattaa vuosia myöhemminkin kamppailla heikon itsetunnon kanssa. Kiusatusta voi kehittyä epävarma, sulkeutunut, syrjäänvetäytyvä tai jopa eristäytyvä aikuinen. Toisena ääripäänä kiusatusta voi tulla maani-sen sosiaalinen henkilö, joka ei välitä toisten mielipiteistä ja joka lakkaamatta hakee toisten hyväksyntää. Kiusattu on usein itsetuhoon taipuvainen ja voi läpikäydä itsemurha-ajatuksia tai on käänteisesti fyysisesti ahdistunut ja pelkää satuttamista (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 30). Hänellä saattaa olla negatiivinen maailmankuva ja ahdistuneisuus voi ilmetä aggressiivisuutena muita kohtaan (Olweus 1992, 52 - 55). Minäkuva on usein vääristynyt ja kiusattu tuntee, ettei ole tarpeeksi hyvä ja ettei kelpaa kenellekään. Jotkut voivat pitää itseään vähemmän älykkäinä ja vähemmän viehättävinä kuin muut ihmiset.

Uusia ihmisiä kohtaan kiusattu on erittäin varovainen. Ahdistus- ja masennusoireita saattaa ilmetä aikuisenakin. Kiukku ja viha tapahtunutta kohtaan ei välttämättä laannu koskaan. Myöhästely voi jatkua aikuisenakin. Hän voi edelleen välttää tilanteita, joissa on mahdollisuus joutua toisten arvostelemaksi. Patoutuneet tunteet voivat estää elämästä täysillä ja nauttimasta rakastamisesta sekä rakastetuksi tulemisesta. Aikuisuudessa tilanne voi kääntyä ylösalaisin eli kiusatusta tulee kiusaaja esimerkiksi työ-paikalla. Traumaattisia stressireaktioita voi tulla esille jouduttaessa tekemisiin "epämiellyttävien" ihmisten kanssa. Kiusattuna ollut voi silloin miettiä ja vatvoa asioita mielessään tai reagoida keskittymisvaikeuksilla, ärtyisyydellä,

nukahtamis-vaikeuksilla, alituisella varuillaanololla ja pelokkuudella. (Taipale 1998, 274.) Kiusatun itsetunto saattaa ailahtella ja pahimmillaan hän kärsii mielenterveysongelmista.

Ruumiillisina oireina saattaa ilmetä punastumista, hengenahdistusta, sydämentykytys-kohtauksia tai tukehtumisen tunnetta. Minäkuva voi vääristyä esimerkiksi niin, että laihdutettuaan hän kokee itsensä edelleen lihavaksi ja pukeutuu väliin vaatteisiin. Pakkomielteenomaisesti hänen täytyy myös punnita itsensä usein. (Taipale 1998, 296, 299.)

Aikuisena kiusattu henkilö voi nähdä kokemuksensa kuitenkin myös positiivisesta näkökulmasta. Hänestä on saattanut tulla periksiantamaton, empaattinen ja tilanneherkkä. Useimmille muodostuu hyvä ihmistuntemus. Koulukiusatulle on saattanut kehittyä tavallista laajempi havainnointikyky. Hän voi seurata herkemmin ympärillä tapahtuvia asioita ja ennakoita tulevia tilanteita. Myöhemmin hän pystyy käyttämään näitä kykyjä hyväkseen esimerkiksi tulevissa työtehtävissään.

Kiusattuna olo voi vaikuttaa joillakin ammatinvalintaan. Monet valitsevat ammatikseen ihmisten auttamisen sosiaali- ja terveydenhuollossa. Luokan pelle tai esille työnnetty on saattanut päätyä viihde- tai taidealalle näyttelijäksi, esiintyjäksi tai kirjailijaksi. Koulukiusattu Raija Kanto on pystynyt työstämään ja kääntämään kiusaamisen voitokseen. Hän on pyrkinyt auttamaan muita kiusattuja luennoin, ”Koulukiusaus Seis” -tapahtumin sekä kirjoittamalla kirjan. ”Omasta tuskastani löysin voiman, jota osaan nyt käyttää itseni ja muiden hyväksi” (Kanto 1997, 267).

Vielä aikuisenakin kiusattuna ollut voi miettiä, miksi opettajat eivät puuttuneet asiaan. Vuosienkaan jälkeen hän ei välttämättä pysty kohtaamaan kiusaajiaan. Omien lasten suhteen kiusattuina olleet ovat yliherkkiä ja saattavat tarttua tilanteisiin raivokkaan suojelevasti. Kiusatulla on usein suuri pelko tapahtumien toistumisesta omien lasten aloittaessa koulun. Vanhempana kiusattuna ollut käyttäytyy yleisesti hyväksyttävällä tavalla (kuten ei julkisesti käyttäydy aggressiivisesti eikä juopottele) ja välttää kaikin tavoin vanhemmista johtuvan omien lastensa kiusaamisen. (Huhta, M-L., Hakalan haastattelu.) Yllättävän usein uhriksi joutuminen on kuitenkin ”periytyvää”.

5.6. Kiusaaja

Kiusaajien piirteistä ja toimintamalleista ei voi tehdä tarkkaa määritelmää. Kiusaajan roolin syntymiseen vaikuttavat persoonallisuuden piirteet ja tavat, kuten kiivas luonteenlaatu, tarve päteä ja korostaa itseään ja hallita sekä alistaa toisia. Kiusaaja peilaa itseensä ja omaan yksilö- tai ryhmäidentiteettiinsä toisen yksilön erilaisuutta. Murros-ikäisenä yllätyksellinen ärtyminen mitättömistä syistä sekä samankaltaisuuden vaatimukset kaveriryhmässä edesauttavat myös kiusaajaa aikaansaamaan kiusaamis-tilanteita. (Olweus 1992, 35 - 38; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 24, 59, 65.)

Ympäristö voi herättää kiusaajissa turhautumista ja vaikuttaa siten kiusaamis-tilanteiden syntymiseen. Koulussa koetut epäonnistumisen tunteet, pettymykset ja aggressiot kasvattavat kiusaajan levottomuutta, viihtymättömyyttä sekä kiusaamisviettiä. (Pikas 1990, 85). Myös yleiset sukupuolten roolimallit, niiden eroavaisuudet sekä kulttuuri vaikuttavat kiusaajan rooliin. (Opetusministeriö, Kiusaaminen 2000 [28.8.2002].)

5.6.1. Kiusaajan roolin tyypillisuus ja pysyvyys

Kiusaajalle luonteenomaista on impulsiivisuus, epäempaattisuus, kontrolloimaton käytös tai epävakaa käyttäytyminen. Positiivinen asenne väkivaltaan aiheuttaa voimakasta dominoinnin tarvetta ja aggressiivisuutta muita ihmisiä kohtaan. Aggressiivinen minäkuva on suhteellisen myönteinen kiusatulle itselleen ja oma käyttäytyminen nähdään yleensä positiivisessa valossa. Sopeutumattomuus ja heikot sosiaaliset taidot liittyvät kiusaajan itsetehostukseen. (Salmivalli 1998, 154; Roland 1984, 20; Harjun-koski & Harjunkoski 1994, 35, 59 - 65.) Kiusaajalla voi olla taustalla reaktiivista tai proaktiivista aggressiota. Reaktiivinen aggressio on impulsiivista pelkoa tai vihaa ja sisältää kokemuksen uhatuksi tulemisesta. Proaktiivisessa aggressiossa vaikuttavat opitut aggressiiviset toimintamallit ja vaihtoehtoisten toimintamallien puuttuminen. Kiusaaja voi olla myös muuten inhottava muita kohtaan. Mielihyvää voidaan tuntea ilman omantunnontuskia, eikä kiusaaja pysty kuvittelemaan uhrin tunteita.

Useimmille kiusaajille kiusaaminen on ainoa itsekorostuksen ja -tehostuksen muoto. Alhaista itsetuntoa nostetaan tai peitetään alistamisella, nimittelyllä, juoruilulla ja käskemisellä. Kiusaajat näkevät väkivaltansa hyväksyttävänä vertaisryhmässä. Esillä oleminen on tärkeää, eivätkä he siedä itseensä kohdistuvaa negatiivista palautetta. Koulusuoritukset ovat usein keskitasoa. Rolandin (1980) mukaan kiusaajat menestyvät keskitasoa heikommin äidinkieleessä ja matematiikassa sekä toimivat epävarmemmin sosiaalisissa suhteissa. (Harjunkoski 1994, 35 - 36, 43; Salmivalli 1998, 117, 122 - 127, 140, 154.)

Kouluterveystudkimuksessa (1997) kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista tytöistä 3 % ja pojista 11 % ilmoitti kiusanneensa jatkuvasti toisia. Sosiaalisella ympäristöllä on vaikutusvaltaa roolin muodostumiseen ja sen omaksumiseen. Rooliin vaikuttavat persoonallisuus, käyttäytymisvalmiudet, muut roolit eri vertaisryhmissä, aikaisemmat kokemukset sekä luokkayhteisön ominaisuudet ja odotukset kutakin yksilöä kohtaan. Kiusaajat tietävät olevansa normien vastaisesti käyttäytyviä ja dominoivia, mutta toimivat roolissaan muiden odotusten mukaisesti. "Kouluväkivalta ryhmäilmionä" -projektin seurantatutkimuksessa (Salmivalli, 1998) havaittiin roolin olevan melkoisen pysyvä lukuvuodesta toiseen. Eryteisesti pojilla roolit kiusaajana, apurina ja vahvistajana liittyvät selkeästi itsetuntoon. Tytöillä vertaisryhmissä olevat sosiaaliset suhteet ja eri tilanteet vaikuttavat kiusaajaroolin muuttumiseen ja jatkumiseen. Kiusaajan toiminnassa aggressiotaipumusten pysyvyydellä on merkitystä. Iän myötä fyysinen kiusaaminen vähenee ja verbaalinen lisääntyy. Siirryttäessä seitsemännelle luokalle koulukiusaaminen vähenee erityisesti pojilla, kun he ovat koulun nuorimpina oppilaita. (Olweus, 1992, 21 - 22; Hamarus 1998, 5; Salmivalli 1998, 67, 138.)

5.6.2. Sukupuolten erot ja sosiaalinen status

Pojille on tyypillistä käyttää suoraa aggressiivisuutta ja fyysistä voimaa. Pojat kiusaavat huvikseen, vahvistaakseen itsetuntoaan, testatakseen fyysiset voimansa tai saavuttaakseen suosion. Suosion seurauksena vähenee riski joutua itse kiusatuksi. Kiusaajat pitävät itseään "kovina kavereina". Kiusaamismuotoina pojat käyttävät pääasiassa tönimistä, potkimista, lyömistä ja tavaroiden ottamista. Pojille aggressiiviset yhdessäolon muodot ovat myös osa sosiaalista roolia. (Olweus 1992, 36 - 40; Salmivalli 1998, 37.)

Tytöille on luonteenomaista manipuloiva ja epäsuora kiusaaminen. Sosiaalisella älykkyydellä tehdään osuvia havaintoja ympäristöstä ja vaikutetaan huomaamattoman hienovaraisesti toisiin ihmisiin niin myönteisten kuin kielteistenkin päämäärien saavuttamiseksi. Epäsuorassa kiusaamisessa tytöt levittävät juoruja, käyttävät sanallisia hyökkäyksiä tai manipuloivat muita hyljeksimään ja eristämään

uhrinsa ryhmän ulkopuolelle. Koulujen piilokulttuurissa tyttöjen on helpompi käyttää hienovaraista ja epäsuoraa kiusaamista kuin poikien fyysistä kiusaamista. Tyttökiusaajien toimintaan on vaikea puuttua ja se jää helposti huomaamatta. He välttyvät usein joutumasta syytetyksi käyttäytymisestään. Vuosikymmenen aikana tyttöjen kiusaaminen on raaistunut. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 25 - 26, 61; Salmivalli 1998, 36 - 45.)

Poikia on kiusaajan roolissa lähes kaksi kertaa niin paljon kuin tyttöjä. Poikien kiusaaminen on myös pysyvämpää, koska siinä on vahvempi kytkös pysyviin persoonallisuuden piirteisiin kuin tytöillä. Pojilla on suurempi taipumus kiusaamiseen, sillä kiusaajana olo merkitsee valtaa, dominointia ja esilläoloa. Tytöillä kiusaajana toimiminen on sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden hoitamista ja järjestämistä. (Salmivalli 1998, 78.) Tytöille ja pojille yhteisiä kiusaamismuotoja ovat nimittely, haukkuminen ja uhkailu. Useissa tutkimuksissa todetaan poikien toimivan huomattavasti tyttöjä useammin kiusaajan apureina ja vahvistajina. Tytöille taas ovat tavallisempia puolustajan ja ulkopuolisen roolit. (Olweus 1992, 23, 40; Salmivalli 1998, 38 - 41, 77 - 79.)

Pojat ovat kiusaajina yleensä epäsuosittuja, vaikka haluavatkin kerätä itselleen suosiota. Lindmanin ja Sinclairin Suomessa tehdyssä tutkimuksessa (1998) tyttökiusaajien suosio vertaisryhmissä oli yllättävän korkea. Kiusaaja on vertaisryhmissä suositumpi kuin uhri, joskin äärimmäisen aggressiiviset kiusaajat tulevat itse torjutuiksi. Kiusaajatytöt ovat vertaisryhmissä sekä pelättyjä että suosittuja. Usein he toimivat luokkayhteisössä suunnannäyttäjinä muille tytöille. Kiusaajat toimivat muille kiusaamishaluisille myös esikuvina. Valtaa käytetään hyväksi muiden manipuloinnissa. Kiusaaja nauttii tilanteesta, saamastaan huomiosta ja muiden osittain pelonsekaisesta kunnioituksesta. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 35, 81; Salmivalli 1998, 63.)

5.6.3. Perhetausta

Kiusaajan roolin muodostumiseen ja epäterveen itsetunnon syntyyn voivat vaikuttaa myös erilaiset perheongelmat, kuten päihteiden käyttö, avioerosta joutuvat epäsovut tai yleensä perheväkivallan eri muodot. Kiusaajan taustalla voi olla perheen vakiintumattomia ihmissuhteita, lämmön ja rakkauden puutetta tai vanhempien kasvatustapa, jossa ei aseteta rajoja. Väärinä kasvatuskeinoina huutaminen, fyysinen rankaisu ja sallivuus aggressiiviseen käytökseen luovat lapselle ja nuorelle positiivisen kuvan aggressiivisesta käyttäytymismallista. Aggressiivisesta toiminnasta palkitaan, kun aggressiivisuuteen ei puututa. (Olweus 1992, 46; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 38; Salmivalli 1998, 143, 152 - 158.)

Kiusaajat eivät yleensä kerro asioistaan vanhemmilleen, sillä he voivat pitää suhdetta vanhempiensa etäisenä, luottamuksettomana ja kielteisenä. Vanhempien vähäinen kiinnostus ja välinpitämättömyys vaikuttavat koulunkäyntiin, vapaa-aikaan ja pettymisiin läheisissä ihmissuhteissa. (Olweus 1992, 46; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 38; Salmivalli 1998, 143, 152 - 158.) Kiusaavilla pojilla ja heidän äideillään on kielteisempi perusasentoituminen toisiinsa kuin yleensä äiti – poika -suhteessa. Ricanin tutkimuksessa (1995) poikakiusaajien perheiden arvomaailma painottui itsekkääseen ajatusmaailmaan ja välinpitämättömyyteen toisia kohtaan. Tyttökiusaajien vastauksissa perheiden arvomaailma painottui enemmän omien etujen ajamiseen. (Salmivalli 1998, 152 - 158.)

5.6.4. Kiusaajan puolustusstrategia ja uhrin valinta

Kiusaajalle kehittyi taito huomata nopeasti, kuka soveltuu aggressiivisen käyttäytymisen passiiviseksi ja puolustuskyvyttömäksi uhriksi. Kiusaajalla on tapana tarkastella kiusattuja uhkana tai alempiarvoisina yksilöinä. He voivat luoda uhrilleen mielessään ärsyttävän ominaisuuden, vaikka uhrissa olisi mitään ulkoista tai erikoista vikaa. Kiusaamistilanteessa kiusaaja saa uhrin käyttäytymisestä palkitsevaa ylemmyyden tunnetta sekä epämääräisten kostoimpulssien tyydytystä. Kiusatun alistuminen tai reagoimattomuus innostavat kiusaajaa jatkamaan aggressiivisia hyökkäyksiään. (Pikas 1990, 74.)

Useiden tutkijoiden mukaan kiusaajan on tarkoitus saada puolustuksellaan kiusaaminen hyväksyttäväksi teoksi sekä itselleen että myös muiden silmissä. Kiusaamisen tullessa ilmi kiusaaja tekeytyy uhria kohtaan tasapainoiseen vuorovaikutussuhteeseen. Yhtenä puolustusstrategiana kiusaaja yleensä kiistää täysin oman osallisuutensa ja vierittää kiusaamisen muiden niskaan. Toisena strategiana kiusaaja voi syyttää kiusaamisesta itse uhria, tämän olemusta, käyttäytymistä tai kuviteltuja hyökkääviä aikeita. Kiusaaja haluaa ehdottomasti pois syytösten alta ja torjuu omat kielteiset ominaisuutensa. Kolmantena strategiana kiusaaja voi jälkeensä vähätellä tapahtunutta, pistää asian leikin tai unohtamisen piikkiin. (Roland 1980, 21; Harjunoski & Harjunoski 1994, 81; Hamarus 1998, 9.)

Pojat kiusaavat voiton varmistamiseksi yleensä mieluummin heikompia ja arempia poikia, joskus myös tyttöjä. Tyttöjen kohteena on yleensä oma sukupuoli. (Harjunoski & Harjunoski 1994, 35, 42.) Tyttökiusaajia provosoi jatkamaan uhrin avuttomuus. Tilalle löytyy aina uusi uhri, mikäli sen hetkinen uhri jostain syystä ei enää kiinnostakaan kiusaajaa. (Salmivalli 1998, 101 - 103, 106 - 110, 138.)

5.6.5. Kiusaajan hoidolliset menetelmät

Kiusaajan käyttäytymiseen on puututtava heti ja johdonmukaisesti. Vanhempien ja muiden aikuisten tulee tiedostaa ongelma ja motivoitua kiusaamisen syiden hoitamiseen ja niiden poistamiseen. Tilanteet vaativat tarkkaavaisuutta, sillä välinpitämättömyys antaa hyväksynnän kiusaajan toiminnalle. Kiusaajan kehitykselle ja tulevaisuudelle on tärkeää onnistumisen elämyksien luominen sekä taitojen ja kykyjen kannustaminen. (Olweus 1992, 47; Harjunoski & Harjunoski 1994, 46, 64 - 65.)

Yksilöllisessä hoidossa lähtökohtana ovat kahdenkeskiset keskustelut aikuisen luotettavan neuvonantajan kanssa. Hoidon alussa puolueettomalla suhtautumisella viestitetään luottamusta kiusaajaa kohtaan mutta ei hyväksytä kiusaamista. Henkilökohtainen taso ja tapahtumien taso on erotettava toisistaan. Aikuinen hyväksyy kiusaajan persoonan muttei kiusaamista. (Roland 1984, 67.) Tärkeintä on ongelman ratkaiseminen, ei niinkään syyllisen etsiminen. Kiusaajan kertomusta kuunnellessa tulee välttää myöntelyä ja väittelyä, sillä kiusaaja voi käyttää esille tulevia asioita seuraavien kiusaamistilanteiden tukena. Keskustelun lopussa esitetään kiusaajalle ennakoivia kysymyksiä, jotka kohdistuvat kiusaajan aikomuksiin ja tuleviin toimenpiteisiin. asiat kerrataan yhdessä. Suunnitellaan seuranta, rangaistukset ja tehdään sopimus keskustelun luottamuksellisuudesta. Seurannalla on ratkaiseva merkitys onnistumiselle ja tilanteen onnistuvalle hallinnalle. (Roland 1984, 67 - 72; Salmivalli 1998, 161 - 181.)

Pakotteet eli rangaistukset toteutetaan asteittain lievimmästä ankarampaan. Jokainen toimenpide suunnitellaan ottamalla huomioon kiusaajan persoonallisuus ja elämäntilanne. Valmiiksi suunnitellusta pakoteohjelmasta saadaan tukea ja määrätietoisuutta jatkoseurannalle. Tehokkaita pakotteita ovat kiusaajan siirtäminen

toiseen luokkaan, luokan sisäinen keskustelu kiusaajan käytöksestä, oppilaiden vanhempien kanssa pidettävä kokous sekä tapaaminen kiusaajan ja uhrin vanhempien kanssa erikseen tai yhtä aikaa. (Roland 1984, 69 - 72.) Pikasin (1990, 133 - 134) mukaan kiusaajan ja neuvonantajan kahdenkeskisissä keskusteluissa on käytettävissä kahdenlaisia pikamenetelmiä.

Suggestiivisen käskyn menetelmä

Kiusaajan kanssa käydään suggestiivinen keskustelu, jossa aiheena on kiusaamisen välttämätön lopettaminen. Menetelmää käytetään, kun kiusaamistapaukset eivät vielä ole kehittyneet vakaviksi, kiusaajien yhteenkuuluvuus ei ole voimakasta tai kun asiaan puuttujan on vaikea luoda elämyksiä.

Yhteisen huolen menetelmä

Menetelmän ensimmäisenä osatavoitevaiheena on saada kiusaajalle kokemus, että yhdessä ollaan huolestuneita kohteena olevasta konkreettisesta kiusaamistapauksesta. Kiusaaja etsii auttamistapoja uhrille. Neuvonantaja tukee pienintäkin positiivista ehdotusta ja vahvistaa tilannetta. Menetelmää käytetään varsinkin, kun kiusaaminen on vakavaa ja kiusaajat ovat muodostaneet yhteenkuuluvuuden siteen toisiinsa.

5.6.5 Kiusaajan aikuisuus

Kiusaajan on vaikea oppia arvostamaan itseään aikuisena, jos häneen on lapsena suhtauduttu vähättelevästi. Kiusaajalla on taipumusta käyttäytyä alistavasti lapsiaan kohtaan vanhemmiltaan opitun mallin mukaisesti. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 76.) Lapsuudessa, nuoruudessa ja myös aikuisuudessa itsetunnon puute voi johtaa narsistisuuteen. Kiusaajana toiminutta voi uhata jatkuva alemmuuden tunne ja jatkuva riippuvaisuus muiden ihailusta. Käyttäytyminen voi muuttua arvaamattomaksi ja väki-valtaiseksi, jos tällaisen ihmisen kaikkivoipaisuutta eli omnipotenssia kyseenalaistetaan. Aikuisena kiusaaja voi edelleenkin olla välinpitämätön, uskottavasti kiistää osallisuutensa asioihin ja jättää huomiotta vakavat asiat. Aikuisena kiusaajalta voivat puuttua tavoitteet parantaa minäkuvaansa, koska hän on jo tyytyväinen itseensä sellaisena kuin on. Tästä johtuu itsekritiikin puuttuminen, kyvyttömyys syyllisyyden tuntemiseen sekä empatian ja säälintunteiden kehittymättömyys. (Harjunkoski 1994, 79 - 84.)

Aikuisena kiusaajat eivät välttämättä edes muista syytä, miksi kiusasivat aikoinaan tiettyä henkilöä. Kiusaajalla on selvästi suurempi riski päätyä myöhemmällä iällä ongelmakäyttäytymiseen, kuten rikollisuuteen, päihteiden väärinkäyttöön sekä epäsosiaaliseen ja sääntöjä rikkovaan käyttäytymismalliin. Aikuisena kiusaaja voi purkaa kiusaamisesta tulleen huonon omantuntonsa ja ristiriitansa työhön, taiteellisuuteen tai hyväntekeväisyyteen. Näiden puolustusmekanismien turvin yksilö hakee sisimmässään ns. tiedostamatonta "synninpäästöä" teoistaan. Kiusaaja voi kehittyä myös tasapainoiseksi ja fiksuksi aikuiseksi. Usein kiusatun mielessä ja muistoissa kiusaaja tulee aina kantamaan kiusaajan rooliaan. (Olweus 1992, 36; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 37.)

6. Kiusaamisen ehkäiseminen

Kiusaamisen torjunnan tulee olla jatkuvaa, suunniteltua, tavoitteellista ja johdonmukaista. Näin kiusaaminen pysyy hallitusti kurissa. Opetussuunnitelmassa ja koulu-kulttuurissa kiusaamistapauksiin puututaan välittömästi eikä niitä hyväksytä ja sallita

missään olosuhteissa. Kiusaamisesta kertovien anonyymiyttä on kunnioitettava. Gunnar Höistad painottaa, että henkilökunnan tulee tiedostaa suhtautumistyyliinsä tiettyjä oppilaita kohtaan ja sen vaikutusta kiusaamisen alkamiseen. (Solarplexus 2002.)

Opettajalla on oltava vaikutusvaltaa luokan ilmapiiriin luomisessa ja rohkeutta puuttua oppilaiden välisiin negatiivisiin suhteisiin. Oppilaiden yksilölliseen sosiaaliseen kehitykseen voidaan vaikuttaa opetusjärjestelyillä, asennekasvatuksella ja yhteistoiminnallisuudella, kuten ryhmätyöskentelyillä. Luokkayhteisössä voidaan tehdä yhteiset säännöt, toimintasuunnitelma ja seurantajärjestelmä luokan toimivuuden ja oppilaiden ihmisarvon turvaamiseksi. Koulukiusaaminen voidaan ottaa esille koko koulun arjessa teemapäivin. Asiaa voidaan käsitellä erilaisten oppiaineiden kautta, esimerkiksi äidin-kielessä, taideaineissa ja liikunnassa. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 126 - 127; Salmivalli 1998, 96.)

Murrosikäisten keskuudessa tuloksellinen kiusaamiskeskustelu on vaikeaa. Luokan tai koko koulun tilannetta voidaan kartoittaa kyselyin. Ehkäisevänä tekijänä nähdään systemaattinen välituntivalvonta. Virikkeeton ympäristö altistaa usein kiusaamistilanteisiin, sillä ylimääräinen energia jää muuten purkamatta. Vertaisryhmässä kiusaamistilanteiden ulkopuoliset sekä kiusatun puolustajat muodostavat merkittävän koulukiusaamista vastustavan voiman (60 - 70 %). Koulun sosiaalisessa verkostossa voi toimia myös erilaisia työryhmiä, jotka koostuvat tukioppilaista, henkilökunnasta ja vanhemmista. (Olweus 1992, 46; Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 21, 120, 128; Hamarus 1998, 13 - 14.)

Kiusaamisen poistamiseen käytetään erilaisia ehkäisemisen malleja. Rolandin (1984) kolmivaiheisessa toimintasuunnitelmassa käytetään esikuvia, opetusta ja tukioppilajärjestelmää. Vanhemmista, opettajista ja oppilaskunnasta perustetaan työryhmiä. Kiusaajalle ja kiusatulle annetaan yksilöllistä hoitoa. Pikasin (1990) menetelmässä opettajan ohjaamissa keskusteluissa kiusaajat sitoutuvat uhrin tukemiseen ja auttamiseen. Olweuksen (1992) interventio-ohjelmassa pyritään luomaan positiivinen oppimisympäristö. Sovitaan yhteiset rajat ei-hyväksyttävälle käyttäytymiselle. Ohjelma on tärkeä kohdistaa samanaikaisesti koko kouluun, luokkayhteisöön ja yksilötasolle. Röngän (1994) malli on perheläheinen tähdäten pitkäaikaiseen toimintaan. Kiusaamis-tapausten varalle muodostetaan pikatiimejä ja tukioppilastoimintaa lisätään. Ljungströmin (1997) farstametodi on käytännölläheinen ja tehtäväkeskeinen. Henkilöstön ja oppilaiden kanssa perustetaan työryhmiä, joka valitsee kiusaamistapauksen käsitteijäksi aina kaksi ryhmän jäsentä. (Kiusaamisen ehkäisemisen mallit on kokoavasti esittänyt Hamarus 1998, 17 - 28.)

7. Tukioppilastoiminta

Sovittelukoulutus tilattiin tukioppilaiden jatkokoulutukseksi. Puropellon koulussa sovittelijoina toimivat pelkästään tukioppilaat, jotka on valinnut sovittelutoiminnasta vastaava opinto-ohjaaja. Hänen näkemyksensä mukaan tukioppilaat ovat paras vaihto-ehto sovittelijoiksi. He ovat oppilaiden itsensä valitsevat luottohenkilöt ja nauttivat myös opettajien luottamusta. Tästä syystä perehdyttiin MLL:n tukioppilastoimintaan ja katsottiin sen kuuluvan opinnäytetyön taustatietoon.

7.1. Tukioppilastoiminnan historia ja organisaatio

MLL aloitti 30 vuotta sitten, vuonna 1972, tukioppilastoiminnan muutamassa oppikoulussa Helsingissä ja Espoossa. Mallia otettiin USA:sta Philadelphiasta, jossa "Peer influence group program" -toiminnassa yläasteella koulutetut oppilaat jakoivat koulu-tovereilleen tietoa huumeista, niiden vaikutuksista ja vaaroista. Myös

Suomessa lähdettiin liikkeelle huumeongelmien ehkäisystä, mutta pian toimintaa laajennettiin. Nykyään painotetaan oppilaiden yhteisvastuuta. (Tukioppilastoiminnan opas 1997, 5.) Jokaisen oppilaan tulisi tuntea olonsa turvalliseksi sekä viihtyä koulussa. Toiminnassa on ennaltaehkäisyn näkökulma. Sitä ei ole tarkoitettu vakavien ongelmien ratkaisuun. (Enqvist 1987, 121.) Vuonna 2002 tukioppilastoimintaa on noin 90 %:ssa peruskoulun yläluokista sekä useissa lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa (Rikkilä 2002, 28).

Tukioppilastoiminnan koulutus ja toiminta ovat yhteistyötä. MLL:n keskustoimisto kehittää ja ohjaa toimintaa sekä tuottaa materiaalia toiminnan tueksi. Piiritoimistot järjestävät oppilaiden ja näiden ohjaajien koulutusta sekä koordinoivat alueensa tukioppilastoimintaa. Paikallisyhdistyksissä on nimetty nuorisotoiminnan yhdyshenkilö, joka edistää ja tukee paikkakuntansa toimintaa. Kouluissa tukioppilastoiminnasta vastaavat ohjaajat, jotka ovat koulun toimintaan kiinteästi liittyviä aikuisia (Tukioppilas-toiminnan opas 1997, 8.)

7.2. Tukioppilastoiminnan tavoitteet ja vaikutukset

Tukioppilastoiminnan tavoitteina ovat nuorten kasvu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, vastuunoton ja vaikuttamismahdollisuuksien lisääminen, nuoren positiivisen kasvun tukeminen, nuorten ja aikuisten yhteistyön lisääminen sekä mielenterveysongelmien ennaltaehkäisy luomalla turvallinen ja viihtyisä työskentelyilmapiiri. (Tukioppilastoiminnan opas 1997, 5 - 6.) Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskelu-ympäristöön (Perusopetuslaki 1998, 29§).

Tukioppilastoiminta vaikuttaa positiivisesti työrauhaan koulussa. Yhteishenki lisääntyy ja oppilaiden näkemykset kouluyhteisöstä pääsevät paremmin esiin. Tukioppilaat huomaavat kiusaamisen opettajia aikaisemmin ja toimivat ns. hiljaisina tiedon välittäjinä kouluissa. (Tukioppilastoiminnan opas 1997, 5 - 6; Nurmela & Kuurne 2002, 11 [viitattu 9.9.2002].)

7.3. Tukioppilas

Tukioppilaat ovat koulukavereidensa tehtävään valitsemia oppilaita. He haluavat itse vaikuttaa koulun kehittämiseen kaikille myönteisemmäksi. Tukioppilaat kasvavat monin tavoin ihmisinä toiminnan myötä. He löytävät uusia puolia itsestään, saavat itseluottamusta ja esiintymisvarmuutta, oppivat yhteistoiminnan merkityksen ja kasvavat vastuuseen. (Nurmela & Kuurne 2002, 11 - 13 [viitattu 9.9.2002]). Tukioppilastoiminnassa omaksutuista sosiaalisista taidoista ja menettelytavoista heillä on hyötyä tulevaisuudessakin.

Tukioppilaat ovat esikuvina muille oppilaille. Toinen nuori pystyy vaikuttamaan toisen nuoren käyttäytymiseen usein paremmin kuin aikuinen. (Roland 1984, 54; Tukioppilastoiminnan opas 1997, 4 - 5.) Tukioppilas ehkäisee kiusaamista jo pelkällä olemassaolollaan, koska hän on ystävä kaikille.

7.4. Tukioppilaiden toimenkuva

Jokainen tukioppilas voi valita itselleen sopivimmat toimintamuodot ja toteuttaa niitä. Tukioppilaat toimivat useammassa roolissa. *Tiedottajina* he tiedottavat koulun ja

nuorten palveluista, harrastuksista ja vapaa-ajasta sekä koulun asioista alaluokkalaisille. *Yhdysoppilaina* he perehdyttävät uudet koulutulokkaat koulun sääntöihin ja tapoihin sekä auttavat tarvittaessa heidän ongelmissaan. Vanhempainilloissa he saattavat olla opettajien apuna *informaation jaossa*. He edesauttavat myönteisen ilmapiirin kehittämisessä ja edistävät suvaitsevaisuutta. *Yhteisvastuun lisääjinä* tukioppilaat osallistuvat yhteisten tilaisuuksien järjestämiseen ja aktivoivat muitakin oppilaita mukaan yhteistoimintaan. He voivat myös pitää välituntiradiota, toimittaa tukioppilas- tai koululehteä, pitää keskustelutuokioita määrättyistä aiheista sekä avoimia ovia yläluokille siirtyville. *Luottohenkilöinä* he ohjaavat, neuvovat ja tukevat toisia nuoria ongelmatilanteissa sekä tarvittaessa ohjaavat muiden palvelujen piiriin. He voivat olla *sovittelijoina* ristiriitatilanteissa sekä luokkahengen kehittäjiä omassa ja toisissa luokissa. *Nuorten edustajina* he edistävät yhteistyötä nuorten ja aikuisten välillä sekä tuovat nuorten äänen kuuluviin koulussa. (Enqvist 1987, 122 - 124; Tukioppilastoiminnan opas 1997, 6 - 7, 84; Nurmela & Kuurne 2002, 3, 10 [viitattu 9.9.2002].)

Sekä ryhmä- että yksilövastuuta käytetään tukioppilastoiminnassa. Alakouluissa tietty 6. luokka on yhteisvastuussa tietyistä 1. luokasta tai tietty 6. luokan oppilas on vastuussa tietyistä 1. luokan oppilaista. He auttavat uusia oppilaita sopeutumaan uuteen kouluun sekä luovat hyvää yhteishenkeä. Tästä käytetään yleensä nimitystä kummitoiminta. (Hamarus 1998, 17; Nurmela & Kuurne 2002, 15 [viitattu 9.9.2002].) Perus-opetuksen 7. - 9. vuosiluokilla tukioppilaita on vähemmän, jolloin tietty tukioppilas-pari voi toimia tukihenkilöinä tietyille 7. luokalle. Lukioissa ja ammatillisissa oppi-laitoksissa vertaistutortoimintaa on suhteellisen vähän (Salovaara 27. - 29.9.2002.)

7.5. Tukioppilaiden koulutus

Tukioppilastyötä kehitetään jatkuvasti ja jokainen koulu muokkaa sitä omien erityistarpeittensa mukaiseksi. Koulutusta järjestetään perusopetuksen 7. - 9. vuosiluokilla. Peruskoulutuksessa lisätään itsetuntemusta ja selvennetään tukioppilaan roolia, löydetään ryhmähenki, pohditaan toiminnan arvoja, harjoitellaan toisen kuuntelemista, pohditaan omien ja toisten tunteiden merkitystä sekä vahvistetaan ongelmanratkaisutaitoja. Peruskoulutus kestää noin 20 tuntia. (Salovaara 27. - 29.9.2002.)

Jatkokoulutuksina ovat "Selvä elämä" -koulutus ja "Nuorten osallistava koulutus". "Selvä elämä" -koulutuksen tavoitteena on kehittää ihmissuhde- ja ongelmanratkaisutaitoja, tukea tervettä itsetuntoa, lisätä valmiuksia tehdä itsenäisiä päätöksiä ja rohkeutta pysyä niissä, tiedottaa selvän elämän eduista sekä tupakoinnin ja päihteiden käytön haitoista ja antaa elämänmyönteisen ja päihteettömän nuoren esimerkki. Koulutuksen yhteydessä tukioppilaat sitoutuvat päihteettömyyteen tukioppilas-toiminnan ajaksi. "Nuorten osallistavan koulutuksen" tavoitteena on osallistaa nuoret vaikuttamaan sosiaalisiin suhteisiin ja lähiympäristöönsä lisäämällä sen hyvinvointia. Nuoret ottavat osaa jo toiminnan suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen. Koulutuksista he saavat osanottajatodistukset. (Selvästi hauskinta 1998, 7; Haiminen, Korhonen & Lindström 2001, 1.)

Vuosittain koulutetaan noin 12 000 nuorta tukioppilaksi (Rikkilä 2002, 28). MLL:n vuonna 2002 toteuttaman valtakunnallisen kyselyn mukaan tukioppilaita on

Suomessa hieman yli 10 000. Heitä toimii 447 koulussa 7. - 9. luokilla. Tukioppilasohjaajia on 488. (Nurmela & Kuurne 2002, 7 [viitattu 9.9.2002].) Tukioppilasohjaajien kouluttajia on noin 45 henkilöä (Salovaara 27. - 29.9.2002).

7.6. Tukioppilastoiminta osana opetussuunnitelmaa

Joissakin kouluissa tukioppilastoiminta on kirjattu osaksi opetussuunnitelmaa. Sitä voidaan toteuttaa valinnaisaineena tai kerhotunteina. Näissä kouluissa toiminta on turvattu koulun resursseista eikä se hiivu alkuinnostuksen jälkeen. Toteuttaminen on pitkäjänteistä. Toiminnan ohjaajalla on aikaa ohjata ja kouluttaa tukioppilaita. Hänellä on mahdollisuus hankkia koulutusta itselleen ja motivoida nuoria toimintaan. Tällöin uhkana ei ole ohjaajan väsyminen ylimääräisen työn takia. Toimintaa arvostetaan, siihen satsataan riittävästi sekä samalla saavutetaan parhaimmat tulokset. (Nurmela & Kuurne 2002, 14 [viitattu 9.9.2002].)

8. Vertaissovittelu

Vertaissovittelun tavoitteena on ratkaista ongelmatilanteita keskustelun avulla. Se toimii koulun seuraamusjärjestelmässä jälki-istunnon rinnalla ja korvaa sen osittain. Tarkoituksena on, että nuoret oppivat ottamaan vastuuta teoistaan ja keskustelemaan asioista järkevästi.

8.1. Vertaissovittelun perusteet

Vertaissovittelu on osa restoratiivista oikeutta eli suomalaisittain sitä voidaan kutsua osallistavaksi konfliktinratkaisuksi. Sitä on lähdetty kehittämään rikosoikeudellisen sovittelun teorian ja tietämyksen pohjalta ja Suomessa se on vasta aluillaan. (Lemonne 2002, 18 - 19.) Suomessa koulun vertaissovittelu on käytössä ainoastaan Yläneellä ja Helsingissä Ala-Malmin koulussa. Tämän opinnäytetyön myötä se liitetään osaksi Turun Puropellon koulun seuraamusjärjestelmää. Koulumaailmassa vertaissovittelu on siis osa seuraamusjärjestelmää ja sitä käytetään jälki-istuntoja korvaavana, keskustelevana ja neuvottelevana toimintana, jonka pääpaino on ehkäisevässä työssä. Vertaissovittelun eli ongelmien selvittämisen neuvottelun ja keskustelun keinojen kautta tarkoituksena on oppia vuorovaikutustaitoja ja vastuunottamista. Puropellon koulussa sovittelua tullaan käyttämään sekä opettajan johdolla tapahtuvana ongelmatilanteen keskustelevana selvittelynä sekä vertaissovitteluna, kahden samanikäisen sovittelijan johdolla tapahtuvana ongelman keskustelevana selvittelynä. Kiistan osapuolet ja sovittelijat ovat tällöin oppilaita.

Vertaissovittelun tavoitteena on korvata nykyinen jälki-istunto tai ainakin kulkea sen rinnalla toisena vaihtoehtona. Ensisijaisesti tarkoituksena on nuoren vastuuntunnon kasvattaminen ja vastuunottamisen lisääminen sekä koulukiusaamisen ja muidenkin konfliktien ehkäisy. Vertaissovittelussa nuori joutuu käsittelemään tekemäänsä ja tunteita, joita teko on herättänyt toisessa osapuolella. Hän joutuu miettimään tekoaan ja kantamaan seurauksista vastuun. Tämä kasvattaa nuorta vastuulliseksi aikuiseksi. Ajatus "miltä minusta tuntuisi toisen asemassa" saa nuoren ymmärtämään paremmin, mitä hän teki väärin ja miksi se tuntui toisesta niin ikävältä.

Nykypäivän nuori tuntuu lehtiotsikoiden ja uutisten perusteella entistä vastuuttomammalta ja nuorten maailma on täynnä kilpailua koulussa, urheilussa ja kauneudessa. Väkivalta on saanut keskeisen osan ongelmanratkaisutilanteissa järkevä keskustelun sijaan. Lähes päivittäin voimme lukea lehdestä ikävistä pahoinpitelyistä tai autovarkauksista, joissa on mukana alaikäisiä lapsia ja nuoria. ”Vastuu omista toimista sekä toisesta ihmisistä on vähentynyt”, sanoo Kari Haukkamaa, Helsingin yliopistollisen sairaalan lasten psykiatrian osaston ylilääkäri. Hänen mielestään lapsi joutuu purkamaan pahaa oloaan häiriköimällä ja raivonpuuskilla, koska hän joutuu elämään ilman selviä rajoja ja huolenpitoa. Koulussa häirikkö poistetaan luokasta ja opetuksesta, ja asia jää usein siihen. Vertaissovittelun tavoitteena on osallistaa nuoria kantamaan omalta osaltaan vastuu kouluyhteisön hyvinvoinnista ja rajoista. (Haukkamaa, Apu -lehti 08/2002.)

8.2. Vertaisuus

Vertainen on samankaltaisessa elämäntilanteessa tai -vaiheessa oleva ihminen, joku, josta voisi ajatella: ”hän on aivan kuten minä”. Vertaisilla on samanlaiset taustat tai kiinnostuksen kohteet ja he ovat samanarvoisia keskenään. Vertaisryhmän jäsenillä on samanlaisesta tilanteesta johtuva yhteinen kieli, ja siksi sen jäsenet löytävät helposti keskinäisen ymmärryksen. Tämän takia vertainen osaa asettua vertaisensa asemaan ja häntä ympäröivään yhteisöön. (Kättä päälle -tukioppilaiden koulutusmuistio 2002, 2)

Vertaissovittelijat ja sovittelun osapuolet ovat vertaisia keskenään sekä ikänsä että elämäntilanteensa puolesta, he ovat 7. - 9. luokan oppilaita. Puropellon koulun tapauksessa vertaissovittelijoita yhdistää keskenään lisäksi se, että he ovat tukioppilaita. Nuoret kuuntelevat toistensa mielipiteitä ja näkemyksiä usein aikuisten mielipiteitä herkemmin, koska suhdetta omaan itseen rakennetaan peilaamalla omaa minää ja omia näkemyksiä muihin samassa tilanteessa oleviin. Ikäkauteen kuuluu vanhemmista ja aikuisista irrottautuminen. Vertaisuus on eräänlainen yhteys yksilön, ympäristön ja yhteiskunnan välillä, jossa omaa itseä reflektoidaan samassa tilanteessa olevien avulla. (Malinen & Nieminen 2000, 23.)

Vertaistuki on tärkeä sosiaalisen tuen muoto. Se voidaan määrittellä samankaltaisessa elämäntilanteessa olevien ihmisten vapaaehtoiseksi vuorovaikutukseksi, joka sisältää aitoa ymmärrystä ja kokemusten jakamista. Vertaistuki on erityisesti tunnetason tukea mutta myös erilaisen yhteiseen kokemukseen perustuvan tiedon välittämistä. Nyky-Suomessa sitä käytetään jo runsaasti, vaikka käsitteenä se nousi esiin vasta 1990 - luvulla. Muun muassa Painonvartijat, anonyymit alkoholistit ja vammaisjärjestöt hyödyntävät vertaistuen mahdollisuuksia runsaasti. Marja Vuorisen (1996) vertais-tuesta laatiman määritelmän mukaan vertaistuki on omaehtoista ja yhteisöllistä tukea sellaisten ihmisten kesken, joita yhdistää jokin kohtalonyhteys. (Malinen & Nieminen 2000, 23 - 24.)

8.2.1. Nuorten vertaisryhmät

Nuoruudessa irrottaudutaan vanhemmista ja rakennetaan kuvaa omasta itsestä suhteessa vertaisiin eli ystäviin, kavereihin ja koulutovereihin. Vertaisryhmät ovat side

yksilön ja yhteiskunnan välillä, ja ne ovat tärkeitä nuorten kehityksessä ja kulttuurin muovautumisessa. Ystäväpiireissä ja vertaisryhmissä opetellaan kommunikaatio-, neuvottelu- ja muita sosiaalisia taitoja ja tahtojen yhteensovittamista eri tavalla kuin vanhempien ja muiden aikuisten kanssa. (Fredriksson & Ihanus 1996, 70 - 72.)

Nuoret käyttävät vertaisryhmiä minänsä, identiteettinsä ja rooliensa selkiyttämiseen ja vahvistamiseen. Vertaisryhmissä omat ja muiden taidot ovat jatkuvasti arvioinnin kohteena. Ne liittyvät nuoruudessa sosiaalisen identiteetin kehittymiseen, joka tarkoittaa ihmisen käsitystä siitä, mikä kuva muilla on hänestä ja miten hän voi vaikuttaa itse siihen kuvaan. Vertaisryhmissä nuori voi oppia tukemaan toisia sekä vastaanottamaan tukea muilta, kestämaan muiden arvostelua ja kritiikkiä ja oppia pitämään puoliaan. Kavereilta etsitään hyväksynnän kokemuksia, joita aiemmin saatiin lähinnä perheen jäseniltä. Etenkin ne nuoret, joiden perusturvallisuus ei ole kunnolla kehittynyt ja jotka eivät ole saaneet hyväksynnän ja rakkauden kokemuksia lapsuudessa, saattavat etsiä myös turvaa ryhmästä. (Fredriksson & Ihanus 1996, 70 - 72.)

Vertaisryhmissä nuoret voivat pohtia niitä kokemuksiaan ja tunteitaan, jotka nousevat senhetkisestä elämänvaiheesta. Yhdessä koetellaan yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja normeja. Toisaalta vertaisryhmissä on myös perinteisiä arvoja ja normeja heijastelevaa sosiaalista kontrollia ja ryhmän sääntöjen rikkomisesta voi seurata rangaistuksia. (Fredriksson & Ihanus 1996, 70 - 72; Lähteenmaa & Näre, 8 - 11.) Vertaisryhmällä voi olla myös kielteinen vaikutus nuoren kehitykseen ja ryhmä voi houkuttaa esimerkiksi epäsosiaalisuuteen tai rikollisuuteen. Nuori on usein altis mukautumaan ryhmän paineeseen. Tämä paine ei kuitenkaan vaikuta samalla tavalla kaikissa tilanteissa, sillä nuoret kykenevät tekemään myös itsenäisiä ratkaisuja. Mikäli nuoren suhde vanhempiinsa ei ole ristiriitainen, on vanhempien arvostuksella ja asenteilla varsin suuri vaikutus nuoren käsityksiin ja käyttäytymiseen. Joidenkin nuorten suhteet vanhempiinsa ja muihinkin aikuisiin ihmisiin voivat olla niin huonot, että kavერიpiirin mahdollinen kielteinen vaikutus saattaa korostua. (Fredriksson & Ihanus 1996, 70 - 71.)

8.2.2. Tyttöjen ja poikien ryhmät

Tyttöjen ja poikien ryhmänmuodostus eroaa toisistaan. Nuoruudessa tytöille on tyypillistä muodostaa pareja parhaan kaverin kanssa, kun pojat puolestaan kuuluvat yleensä hieman suurempiin ryhmiin. Tytöt keskustelevat paljon tunteistaan ja jakavat keskenään intiimejä asioita, pojat suuntautuvat enemmän toimintaan. Poikien muodostamiin vertaisryhmiin ja ystävyys-suhteisiin muotoutuu helposti hierarkkinen rakenne, joka hyväksytään yleisesti. Pojat myös kuuluvat tiiviisti yleensä vain yhteen ryhmään, kun taas tytöt saattavat vaihdella ryhmästä toiseen. Poikien ryhmät ovat yleensä myös kiinteämpiä kuin tyttöjen. Ryhmien vaihtelun ja tunteista keskustelun seurauksena tytöille kehittyy usein hyvät sosiaaliset taidot. (Lähteenmaa & Näre, 9 - 11.) Vertaissovittelun käyttämisen uskomme parantavan nuorten sosiaalisia taitoja kommunikaation, toisen kuuntelemisen ja tunteista keskustelemisen myötä.

Aikakauden vaatimukset vaikuttavat siihen, millaisia ryhmiä nuoret muodostavat. 1990-luvulla alakulttuureihin kuuluminen on kuitenkin vähentynyt entisestään, eikä nuorten ulkonäöstä ole enää niin helppo päätellä heidän maailmankatsomustaan. Nuorisoryhmät ovat pirstoutuneempia kuin 1980-luvulla. Nuoret pyrkivät irrottautumaan rooleista, joihin tietyt tyylit liitetään, ja luopuminen selvistä alakulttuureista viestittää nuorten halusta olla leimautumatta mihinkään tiettyyn identiteettiin. Tiettyyn ryhmään kuuluminen ja sen näyttäminen omassa ulkonäössä ei ole enää itseisarvo nuorille, etenkin kun tiettyyn alakulttuurin ryhmään kuuluminen

edellyttää omaksuttujen arvojen mukaisia tekoja ja elämäntaparatkaisuja. Nuorten vertaisryhmät vaikuttavat kuitenkin koko yhteiskuntaan ja kulttuuriin. (Lähteenmaa & Näre, 9 - 11.)

8.3. Vertaissovittelija

Vaikka käytännön vertaissovittelutilanne periaatteessa kulkee aina tietyn kaavan mukaan, jokainen sovittelija luo oman toimintatapansa persoonansa, taustansa ja sovittelu- ja elämäkokemuksensa pohjalta. Turvallisen ilmapiirin luominen sovitteluun tapahtuu pitkälti sovittelijan persoonan ja esiintymisen mukaan. Jotkut luonteenpiirteet ovat sovittelijan toiminnan kannalta erityisen tärkeitä. Empatiakyky ja joustavuus osapuolia kohtaan on tärkeää sovittelun onnistumisen kannalta. Sovittelijan täytyy olla aidosti kiinnostunut sovittelavista asioista ja ihmisistä. Sovittelijan pitää olla määrätietoinen ja tietyllä tavalla energinen, koska hän johdattaa sovittelu-istunnossa keskustelua ja pyrkii aktiivisesti lisäkysymyksin auttamaan osapuolia ratkaisun tuottamisessa. Erittäin tärkeitä taitoja sovittelijalle ovat kuuntelemisen taito ja kyky tehdä kuuntelun pohjalta sovittelun etenemisen kannalta hyödyllisiä kysymyksiä. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 25, 38.) Sovittelijan pitää olla innostunut ja sitoutunut toimintaan. Hänen täytyy olla helposti lähestyttävä ja aidon ihmiskiinnostuksen lisäksi sovittelijalta pitää löytyä sosiaalisia valmiuksia ja vuoro-vaikutustaitoja. Hyvän sovittelijan pitää haluta tukea ja auttaa vertaisiaan. (Kättä päälle -tukioppilaiden koulutusmuistio 2002, 3.)

Sovittelu ei myöskään ole tavanomainen neuvottelu, sillä molempien osapuolten tunteille ja kokemuksille on annettava erityistä merkitystä. Sovittelija ohjaa keskustelua ja hän mahdollistaa sovittelun. Tarvittaessa hänen on kyettävä auttamaan molempia osapuolia saamaan näkökantansa kuuluviin eli tasapainotettava osapuolten voimasuhteita. Sovittelija ei voi käsitellä tapausta, jos jompikumpi sovittelavista osapuolista on hänen ystävänsä tai jos tapaus koskettaa häntä itseään, koska silloin hän ei voi enää olla puolueeton. Jotkut tapaukset saattavat olla liian suuria ratkaistavaksi vertaissovittelun keinoin, kuten pitkään jatkuneet kiusaamistapaukset tai suuriin korvausvaatimukseen johtavat ilkvaltatapaukset. Vertaissovittelun luonteeseen kuuluu se, että osapuolten asioista ei puhuta ulkopuolisille eli se on luottamuksellista. Joskus tapaus voi olla luonteeltaan sellainen, että se ei yksinkertaisesti sovi sovittelijalle, esimerkiksi ennakoasenteet voivat johtaa osapuolten painostamiseen. Jos sovittelijasta tuntuu, että kyseinen tapaus ei hänelle sovi, hänen ei pidä ryhtyä sovitteluun. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 23 - 24.)

Sovittelija ei ole tuomari, asianajaja eikä terapeutti. Vertaissovittelijalla on erilaisia rooleja sovitteluistunnossa. Hän on tilanteen johtaja siinä mielessä, että hän pitää sovitteluistunnossa kontrollia tilanteesta ja huolehtii, että molemmat osapuolet tulevat tasapuolisesti kuulluiksi. Tärkeä rooli hänellä on kuuntelijana, joka kuuntelee molempia osapuolia ja osaa näiden puheesta poimia oleellisuudet. Vertaissovittelija on myöntämisen vastaanottaja ja lupauksessa auttaja, jonka myötävaikutuksella osapuolet päätyvät molempia tyydyttävään ratkaisuun. (Kättä päälle -tukioppilaiden koulutus-muistio 2002, 3.)

8.4. Vertaissovittelukäytäntö Puropellon koulussa

Puropellon koulu tilasi meiltä omiin tarpeisiinsa sopivan vertaissovittelumallin ja siihen liittyvän koulutuksen, joka antaisi vertaissovittelijoille valmiuden toimia tehtävässään.

Puopellon koulu päätti kouluttaa vertaissovittelijoiksi tukioppilaita, koska heillä koettiin olevan jo valmiiksi hyvät ryhmätyötaidot.

Vertaissovittelulla pyritään ratkaisemaan pieniä ristiriitoja ja se toimii ensisijaisesti ennaltaehkäisevästi, siten etteivät ongelmat ehdi kasvaa nykyistä isommiksi. Vertaissovittelutilanteeseen päädytään aina opettajan aloitteesta, ja oppilaat voivat pyytää opettajaa tekemään aloitteen. Tilanteesta täytetään esitietokaavake ja vertaissovittelu yritetään saada aikaan mahdollisimman nopeasti, mielellään saman päivän aikana. Riitatilanteen osapuolten osallistuminen tilanteeseen on vapaaehtoista, vaihtoehtona on jälki-istunto tai muu toimenpide. Valitut puolueettomat vertaissovittelijat saavat esitietokaavakkeesta tiedot tapahtuneesta ja voivat valmistautua vertaissovitteluun. Vertaissovittelutilanteessa on aina kaksi sovittelijaa ja kaikki keskustelu tapahtuu heidän kauttaan.

Vertaissovittelussa ihmisten keskinäinen vuorovaikutus on tärkeää. Tähän kuuluu osapuolten kohtaaminen, keskustelu, henkilökohtaisen vastuun ottaminen ja ristiriitatilanteen selvittäminen. Osapuolet kohtaavat toisensa sovittelijoiden läsnäollessa sovittelutapaamisessa, jossa käydään läpi tapahtunutta ja sen seurauksia. Päämääränä on saavuttaa ratkaisu, joka tyydyttää molempia osapuolia. Vaikka vertaissovittelijat ohjaavat keskustelua, tarkoitus on, että osapuolet tuottavat ratkaisun itse. Onnistuneen vertaissovittelun avulla osapuolet voivat tulevaisuudessa kohdata toisensa ilman kaunaa ja kykenevät ymmärtämään paremmin tapahtunutta ja toisiaan. Vuorovaikutus vertaissovittelutilanteessa käsittää osapuolten kohtaamisen ja kuuntelemisen, henkilökohtaisen vastuunottamisen ja ristiriitatilanteen selvittämisen.

Vertaissovittelu voi olla onnistunut prosessi jopa silloin, kun sopimusta ei synny tai vain osa saadaan sovittua. Vuorovaikutuksen edellytyksenä on osapuolten tasavertaisuus ja keskinäinen kunnioitus. Keskustelun merkitys on siinä, että sillä voidaan purkaa tapahtuman aiheuttamaa mielipahaa ja lisätä keskinäistä ymmärrystä. (Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas 1999, 14 - 15.) Näin tekijälle tarjoutuu mahdollisuus ottaa aidosti vastuu teoistaan. Tätä kautta on mahdollisuus kasvaa ja oppia tapahtuneesta. Tilanteessa ketään ei syyllistetä eikä uhkailla. Vertaissovittelusta on ollut apua, jos osapuolet saadaan ymmärtämään toisiaan edes hieman, vaikka kaikista asioista ei päästäisikään sopimukseen.

9. Yhteenveto vertaissovittelun kehittämistä tukevista kyselyistä

Tukioppilaille tehdyssä kyselyssä vastauksia tuli 65 kappaletta 70:stä (liite 2). Kyselyistä se muodostui luotettavimmaksi. Tukioppilaat kutsuttiin kaikki samanaikaisesti saliin vastaamaan kyselyyn. Aikaa oli varattu välitunnin verran. Tilanne ja paikka oli rauhallinen ja vastaukset olivat henkilökohtaisia.

Kolmas kysely kohdistui vakituisille opettajille (liite 2). Kyselylomake oli sama kuin tukioppilaille, mutta siihen lisättiin opettajille kohdistuvat lisäkysymykset. Kyselyt jaettiin opettajien lokerikkoihin ja vastaukset pyydettiin palauttamaan tietyn ajan kuluttua opettajanhuoneeseen. Kyselyymme vastasi 23 koulun opettajaa. Tutkimuksellinen ongelma oli, että jotkut vastasivat melko suppeasti ja jotkut kirjoittivat esseevastauksia. Vastausten yhdenmukaistaminen oli vaikeaa.

Tukioppilaiden, kuten koko koulun oppilaiden vastauksissa, nousi neuvoteltavaksi ongelmaksi koulukiusaaminen (liite1, kuvio 3). Opettajat kokivat ongelmaksi opetustuntien jatkuvan häiritsemisen. Eri luokka-asteilla olevien tukioppilaiden sekä opettajien mielestä sovittelu-tilanteeseen ottaisivat osaa kiusaaja, kiusattu sekä opettaja yhdeksäsluokkalaiset ja opettajat kannattivat sovittelussa eniten osapuolten vanhempien mukanaoloa. Sovittelun seitsemäs ja kahdeksäsluokkalaiset pitäisivät luokahuoneessa, kun taas yhdeksäsluokkalaiset ja opettajat olivat enemmän kuraattorin huoneen kannalla.

Neuvottelu koulupäivän jälkeen sai kannatusta yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa, kun taas muiden mielestä neuvottelu tulisi käydä heti tilanteen jälkeen (liite 1, kuvio 4). Seitsemäsluokkalaisten mielestä koulukiusaamistilanteessa jälki-istunnon sijasta sopivin tapa kantaa vastuuta tekemisistään olisi anteeksipyyntö. Koulussa tapahtuvaan ilkivaltaan oppilaat ja opettajat olivat yhteneväisesti sitä mieltä, että omien jälkien siivoaminen on paras tapa kantaa vastuu. Luokassa häiriköintiin puuttumisen vastauksissa ilmeni hajontaa. Seitsemäsluokkalaiset heittäisivät häiriköitsijän ulos luokasta tai sopisivat ajan luokan yhteiseen neuvotteluun. Kahdeksäsluokkalaiset haluavat selvittää heti, miksi luokassa häiriköidään. Yhdeksäsluokkalaiset ja opettajat sopisivat ajan luokan yhteiseen neuvotteluun. 7. - 8. luokkalaisten sekä opettajien mielestä luokan häiriköintitapauksissa sovitteluun ottaisivat osaa luokan oppilaat ja opettaja. Opettajat keskustelisivat mielellään yksin häiriikkö-oppilaan kanssa, kun taas yhdeksäsluokkalaiset ottaisivat neuvotteluun häiriikköoppilaan, opettajan sekä osan luokan oppilaista.

Oppilaiden mielestä jälki-istunto ei tehoa tai vaikuta mihinkään ja tilanne jatkuu samana. Opettajista puolet pitää jälki-istuntoa sopivana rangaistusmuotona ja puolet tehottomana. Kaikki kokivat yleisen levottomuuden ja häiriköinnin sekä tunneilta poissaolon ongelmaksi koulussa. Oppilaat mielsivät koulukiusaamisen enemmän ongelmaksi kuin opettajat. Ongelmatilanteisiin tunnilla opettajat puuttuvat eniten keskustelemalla asiasta tunnin aikana tai sen jälkeen joko häiriikkö-oppilaan tai luokan kanssa. Opettajat kokivat vertaissovittelun käytön koulussa erityisen tärkeäksi tai olivat sen kannalla. Opettajat mielsivät tukioppilaat vertaissovittelijoiksi koulukiusaamistilanteissa (liite 2).

Koko koulun oppilaita ja tukioppilaita koskevissa kyselyissä ongelmana voidaan nähdä niiden päällekkäisyys. Tukioppilaat vastasivat samoihin kysymyksiin kahdesti. Eri tavoin ja eri kohderyhmille toteutettavilla kyselyillä saimme selville koulutuksen tarpeellisuuden. Vastaukset olivat samansuuntaisia. Tukioppilaat ovat erittäin motivoituneita lisäkoulutukseen. Opettajilla on myös motivaatiota uudistaa seuraamus-järjestelmää.

10. Vertaissovittelukoulutus

Vertaissovittelulla pyritään jälki-istuntojen vähenemiseen. Jälki-istunnoilta koetaan puuttuvan kasvatuksellinen ja opetuksellinen luonne. Oppilaat ja opettajat kokevat ne turhiksi. Sovittelussa ristiriitoja selvitetään neuvottelun ja keskustelun keinojen avulla. Tavoitteena on oppia vuorovaikutustaitoja ja vastuun ottamista. Puropellon koulussa sovittelu tulee olemaan käytössä sekä opettajan johdolla tapahtuvana ongelmatilanteen selvittelyneuvotteluna että vertaissovitteluna. Vertaissovittelussa kiistan osapuolet ja sovittelijat ovat molemmat oppilaita ja sovittelijat toimivat pareina.

Sovittelukoulutuksen tavoitteena oli antaa valituille 19 tukioppilaalle sellaiset tiedot ja taidot, että he voivat toimia vertaissovittelijoina. Koulutuksen pituus oli 13 tuntia ja se

jakautui kahteen päivään. Koulutus pidettiin seurakunnan leirikeskuksesta Erikvallassa. Valintaprosessissa tehtävään halukkaat tukioppilaat täyttivät haastattelu-lomakkeen, joiden pohjalta opinto-ohjaaja valitsi sopivat oppilaat. Koulutuksessa käsitellyt aiheet ja asiat valittiin tässä opinnäytetyössä käsitellyn teoria-aineiston ja toteutettujen kvalitatiivisten taustatutkimusten pohjalta.

Koulutuksen ensimmäinen päivä aloitettiin tutustumisella ja ryhmäytymisellä, joka toteutettiin leikkien avulla. Ryhmäytyminen ja yhteishengen luominen oli erittäin tärkeää, koska vertaissovittelijat sovittelevat pareittain ja tutustuessaan he oppivat luottamaan toisiinsa. Vertaissovittelijat tarvitsevat hyviä vuorovaikutustaitoja toimiessaan toistensa ja sovittelun osapuolten kanssa. Koulutus oli yhdistelmä tiivistä teoriaa, käytännön harjoituksia ja vuorovaikutusta parantavia leikkejä.

Teoria aloitettiin käsittelemällä rikosoikeuden sovittelun teoriaa yleisesti, jotta nuoret tietäisivät, mistä vertaissovittelu on saanut alkunsa. Koulukiusaamista käsiteltiin monelta näkökannalta, koska kiusaaminen on lisääntynyt koulumaailmassa. Vertaissovittelulla pyritään ehkäisemään kiusaamistapauksien kasvamista isommiksi ratkaisemalla ne jo alkuvaiheessa. Kiusaamisen käsittelyyn kuului video (Koulu-TV 2001), jota seurattaessa jokaisen vertaissovittelijan piti asettua tiettyyn rooliin ja miettiä tunteitaan tämän henkilön näkökulmasta. Harjoitus oli tärkeä koska vertaissovittelijalta vaaditaan kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Vertaissovittelijoiden on hyvä ymmärtää asia myös kiusaajan näkökulmasta, sillä asialla on aina monta puolta. Koulukiusaamisen erilaiset roolit käytiin läpi, sillä kiusaamistapauksissa on useita muitakin osapuolia kuin kiusattu ja kiusaaja. Passiivisten seurailijoiden ja myötäilijöiden merkitys on suuri.

Yhteistyö- ja ryhmäytymätaidot sekä vuorovaikutus ovat tärkeitä vertaissovittelijalle. Aiheita käsiteltiin teoriassa, käytännön harjoituksin ja leikein, ja niiden käsittelyyn oli varattu runsaasti aikaa. Hyvät yhteistyötaidot ovat kaiken ryhmäytymisen perusta ja vertaissovittelijoille tärkeä työkalu parityöskentelyssä sovittelijana sekä yhteistyössä sovittelun osapuolten kanssa. Koulutuksessa kiinnitettiin huomiota myös kommunikaation ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitykseen vertaissovittelutilanteissa. Vertaissovittelijan tehtävänä on ensisijaisesti viedä keskustelua eteenpäin auttavilla kysymyksillä ja auttaa siten sovittelun osapuolia tuottamaan itse ratkaisu ongelmaan. Siksi sovittelijalla pitää olla hyvät vuorovaikutustaidot. Kuuntelun ja minä -viestinnän merkitystä korostettiin, koska ne ovat toimivan kommunikaation perusedellytyksiä.

Koulutuksessa käytiin läpi vertaissovittelun käytäntö ja vaiheet. Oppilaiden kanssa keskusteltiin siitä, millaiset tapaukset heidän mielestään ovat soveltuvia vertaissovitteluun. Ben Furmanin vastuun portaita esittelevä video esitettiin koulutuksessa ja sen pohjalta käytiin keskustelua siitä, mitä kuuluu vastuun ottamiseen. Yleisiä ongelmatilanteita koulussa käsiteltiin koulun oppilaille ja opettajille keväällä 2002 toteutetun kyselyn vastausten pohjalta.

Erityisen tärkeitä koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta olivat käytännön harjoitukset vertaissovittelutilanteista. Niiden koettiin saadun palautteen mukaan antavan hyviä valmiuksia sovittelijana toimimiseen. Oppilaat jaettiin pienryhmiin ja he valmistivat esimerkkitapausten pohjalta vertaissovittelutilanteen, jossa oli kaksi sovittelijaa sekä kaksi sovittelevaa oppilasta eli sovittelun osapuolta. Tilanteet olivat mahdollisimman aitoja ja oppilaat saivat tuntumaa tulevista sovitteluista. Käytännön harjoitusten esittämisen jälkeen tapaukset käytiin läpi ja niiden herättämät tunteet purettiin keskustelemalla. Oppilaille oli mahdollisuus kokeilla esimerkkitapausten sovittelmista uudelleen, jos keskusteluissa nousi esiin hyvin erilaisia näkemyksiä.

Koulutuksen ensimmäinen päivä oli ajallisesti pitkä ja teoriaosuudeltaan kattava. Saimme käsiteltäviä paljon asioita ja jokainen nuori sai käsityksen vertaissovittelusta

sekä harjoitusten kautta myös tuntuman tulevaan. Päivällä vapaaseen ei juuri jäänyt aikaa, mutta illalla nuorilla oli aikaa rentoutua ja tutustua toisiinsa. Tämäkin oli tärkeää ryhmäytymisen edistämisen kannalta. Illalla virallinen osuus päätettiin yhteiseen rentoutumiseen. Ilta tehtävänä nuorten piti miettiä vertaissovitteluun liittyviä kysymyksiä ja epäilyksiä pareittain. Näiden pohjalta toteutettiin seuraavan päivän aamuna ohjelmassa ollut metsärasitetehtävä, jossa nuoret joutuivat vastaamaan toistensa kysymyksiin. Ne käytiin keskustellen läpi.

Toisena päivänä koulutuksessa käytiin läpi vertaissovittelijan tehtäviä ja käytännön vaiheita tarkemmin. Yhdessä luotiin sovittelun pelisäännöt, joihin kaikki pystyivät sitoutumaan. Tärkeää oli luottamuksellisuuden ja vaitiolon käsitteleminen ja ne liitettiin osaksi pelisääntösopimusta. Oppilaat allekirjoittivat sitoumuksen. Nuorille kerrottiin, että vaikka he sitoutuvat sovittelijan tehtävään, he voivat lopettaa sovittelijana toimimisen, jos kokevat, etteivät syystä tai toisesta pysty toimimaan vertaissovittelijana. Jatkossa heillä on tukenaan ja ohjaajanaan koulun opinto-ohjaaja ja tietysti toisensa.

Puopellon opinto-ohjaaja kävi läpi koulun järjestyssääntöjä sekä koulun seuraamusjärjestelmän uudistumista. Aiheena olivat myös vertaissovittelun käytännön vaiheissa täytettävät kaavakkeet. Ennen vertaissovittelua opettaja täyttää tilanteesta esitietolomakkeen molempien osapuolten näkökulmasta. Vertaissovittelutilanteessa täytetään vertaissovittelulomake ja kaikki kirjallinen materiaali säilytetään mahdollisia selvityksiä varten. Epäselvissä tilanteissa on helppo tarkistaa asia kirjatusta kaavakkeista. Opinto-ohjaaja kävi läpi luokissa esittäytymistä, koska vertaissovittelijoiden on tarkoitus informoida sovittelusta koulun muita oppilaita.

Toisena päivänä tehtiin vielä yksi käytännön harjoitus vertaissovittelutilanteesta. Nuoret keksivät itse ryhmässä sovittelun esimerkkitapauksen ja vapaaehtoiset esittivät sen harjoittelematta. Koulutuksessa käytiin myös läpi vertaissovittelun kokemuksia Yläneen ja Ala-Malmin koulussa. Vertaissovittelukoulutuksesta jaettiin osallistuneille todistus ja kaikki saivat toisiltaan positiivista palautetta koulutuksen lopussa.

Kaikki koulutettavat tukioppilaat olivat sosiaalisia ja ulospäinsuuntautuneita. Heillä oli hyviä mielipiteitä asioista. Ilmapiiiri koulutuksessa oli turvallinen ja vapautunut. Tämä näkyi siinä, että nuoret kyselivät paljon ja aktiivisesti ja uskalsivat esittää näkemyksiään. Tyttöjä koulutuksessa oli mukana 11 ja poikia 8. Suurin osa heistä tunsivat toisensa jo entuudestaan, mikä osaltaan helpotti heidän ryhmäytymistään ja yhdessä toimimista.

Tulevissa sovittelukoulutuksissa kuuntelun ja minäviestinnän käsittelemistä aiotaan kehittää edelleen. Koulutukseen otetaan enemmän leikkejä tutustumisen ja ryhmäytymisen tukemiseksi vielä paremmin. Teoriaosioita kehitetään vielä enemmän keskustelelevampaan suuntaan.

LÄHTEET

Kirjallisuus:

Aaltonen, A. (toim.) 1998. Sovittu juttu -sopuhinta. Rikossovittelun kustannusvaikutukset oikeuskäsittelyyn verrattuna. Helsinki: STAKES.

Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2000. Väärydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan? Helsinki: Opetushallitus.

Cleve, Z. J. 1886. Koulujen kasvatusoppi. Helsinki: Edlund.

Cygnaeus, U. 1910. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset. Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Dunn, R. & Dunn, K. 1993. Teaching secondary students through their individual learning styles. Practical approaches for grades 7 - 12. Teoksessa Prashing, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Enqvist, S. 1987. Tukioppilastoiminta. Teoksessa Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö. Jyväskylä: MLL, 121 - 124.

Fredriksson, J. & Ihanus, J. 1996. Lukion psykologia. Kehityspsykologia ja sosiaali-psykologia. 2., tarkistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Haiminen, T. & Korhonen, M. & Lindström, N. 2001. Nuorten osallistava koulutus. Helsinki: MLL.

Harjunkoski, S-M. & Harjunkoski R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen – haaste kasvattajalle. Helsinki: Kirjapaja.

Himberg, L. & Laakso, J. & Peltola, R & Vidjeskog, J. 1995. Psykologia 2 kehittyvä ihminen. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Järvinen, S. 1993. Rikosten sovittelu Suomessa: Sovittelukäytännöt ja vaihtoehtoisuuden arviointi. Stakes. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja. Helsinki: STAKES.

Kanto, R. 1997. Koulukiusattu. Helsinki: Polarlehdet.

Kemppinen, P. 1997. Nuori minänsä vankina. Osa 2: Poikkeava käyttäytyminen, tunne-elämän häiriöt, katuelämä, syrjäytyminen, terapiayhteiskunta. Vantaa: Kannustusvalmennus Oy.

Kemppinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K.

Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa, entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Koskenniemi, M. 1946. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.

Lilius, A. 1929. Koulukasvatusopin pääkysymyksiä. Porvoo: WSOY.

Linnossuo, O. (toim.) 1997. Hyvä, paha ja hauska. 2. painos. Nuorisoyhteistyö Allianssi ry. ja seikkailukoulutuskeskus KOTA & Lasten keskus Oy. Helsinki: Lastenkeskus.

- Luhtanen, R. (toim.) 2002. Oppilaitoslainsäädäntö. Lakikokoelma 2002. Helsinki: Edita.
- McGurck, H. 1982. Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin+Göös.
- Niemistö, R. 1998. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Keuruu: Otava.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Espoo: Weilin+Göös.
- Prashing, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyylit ja oppiminen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Rikos- ja riita-asioiden sovittelijan opas, 1999. Suomen sovittelun tuki ry. Helsinki: STAKES.
- Roland, E. 1984. Kiusanteosta toveruuteen. Kouluväkivallan torjuntatapoja. Keuruu: Otava.
- Salmivalli, C. 1992. Kouluväkivalta ryhmäilmionä. Pro gradu –tutkielma. Psykologian laitos. Turku: Turun Yliopisto.
- Salokangas, R. 1987. Itsenäinen tasavalta. Teoksessa S., Zetterberg (toim.) 1987. Suomen historian pikkujättiläinen. 8. painos. Helsinki: WSOY.
- Silvennoinen, O. 1921. Koulun kuri ja järjestys. Porvoo: WSOY.
- Sinkkonen, J. & Pihlaja, P.(toim.) 1999. Ulos umpikujasta – miten auttaa tunnehäiriöistä lasta? Porvoo: WSOY.
- Soininen, M. 1900. Yleinen kasvatusoppi. Helsinki: Otava.
- STAKES = Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Taipale, V. 1998. Lasten mielenterveystyö. Porvoo: WSOY.
- Taskinen, S. (toim.) 1993. Itke vain sydämein. Tausta-aineistoa perheasioiden sovitteluun. Helsinki: STAKES. WSOY= Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Sarjajulkaisut, tutkimusraportit ja lehtiartikkelit:
- Eloheimo, H. 2002. Restoratiivinen oikeus. Haaste 3/2002.
- Elämme yhdessä murrosikää 1985. Vanhempainkoulu 7, murrosikäisten vanhemmille. Helsinki: MLL.
- Hakanen, A. 1993. Objektisuhteiden merkitys yksilön kehityksessä. Kehityopsykologian perusteita. 2. korjattu painos. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A:11. Turku: Turun yliopisto.
- Hamarus, P. 1998. Älä kiusaa mua! Miten tunnistan ja estän koulukiusaamisen. Länsi-Suomen lääninhallitus. Julkaisusarja 10/1998. Jyväskylä: Länsi-Suomen läänin-hallitus.

Haukkamaa, K. 2002. Apulehti 08/2002.

Jyrkinen, A-R. & Pulkkinen, E. & Pulkkinen, S. & Virtanen, J. (toim.) 1994. Pudokasnuoret. Kellokosken sairaalan julkaisuja 1/1994.

Koulurauhaa! 5/2002. Tietopaketti vanhemmille. Mitä tehdä kun lasta kiusataan koulussa? Kiusattujen Tuki ry.

Kättä päälle 2002. Arkiaskleet -projekti 2001 - 2002, MLL:n Pohjois-Savon piiri ry. Tukioppilaiden koulutusmuistio. Helsinki: MLL.
Lapsemme 1/2002. MLL:n jäsenlehti.

Leinonen, T. 2002. Uudet sovittelutekniikat ja restoratiivinen oikeus. Raportti sovittelun pohjoismaisesta koulutuskonferenssista Helsingörissä 16.1.-20.1.2002. Turun seudun sovittelijat ry.

Lemonne, A. 2002. Mitä restoratiivinen oikeus on ja miten sovittelu liittyy siihen? Teoksessa Leinonen, T. 2002. Uudet sovittelutekniikat ja restoratiivinen oikeus. Raportti sovittelun pohjoismaisesta koulutuskonferenssista Helsingörissä 16.1. - 20.1. 2002. Turun seudun sovittelijat ry.

Lähteenmaa, J. & Näre, S. 1998. Nuorten vertaisryhmät. Näkökulmia nuoruuteen. Nuorten akatemia.

Malinen, A. & Nieminen, K. 2000. Vertaistuki voimavarana. Lahti: Invalidiliiton sopeutumisvalmennuskeskus. Oikeusministeriö 1995. Vuosikertomus.

Rikkilä, E. 2002. Tukari on luokan luottohenkilö. Lapsemme, MLL:n jäsenlehti 2/2002.

Sairanen, R. 1988. Harjoitellaan ryhmätyötä. Sairaanhoidtajien koulutussäätiön julkaisu 1988.

Selvästi hauskinda 1998. Tukioppilaan koulutusaineisto ala-asteen päihdetunteja varten. Helsinki: MLL.

Severinkangas, T. & Summanen, S. & Talvio, M. 2002. Tukioppilastoiminnan kouluttajan kansio. MLL.

Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita 2. korjattu painos. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:15. Turku: Turun yliopisto.

Tukioppilastoiminnan opas 1997. Helsinki: MLL.

Turun Sanomat 4.10.2002, 11. Opettajille lisää oikeuksia kurinpitoon.

Elektroniset lähteet:

Holma, M. & Kantor, I. & Kinnunen, A. & Kivivuori, J. & Lahti, S. & Veijola, E. 1998. Rikoksentorjunnan neuvottelukunnan asettaman koulutyöryhmän muistio 9.2.1998 rikoksentorjunnan neuvottelukunnalle [online, viitattu 7.10.2002]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.om.fi/1063.htm](http://www.om.fi/1063.htm)

Huhta M-L. 2000. Kuoliaaksi kiusattu. Video koulukiusaamisesta. Vaajakoski: HH Productions.

Karjalainen, M. & Kinnunen, M-L. & Liutu, M. & Malmberg, T. & Ylimäki, A. 2001. Hyvinkään kaupunki – Koulukiusaamisen ennaltaehkäisy ja vaikuttava selvittely

[online, viitattu 27.8.2002]. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.hyvinkaa.fi/opetus/koulukiusaaminen/index.htm>

Kiusattujen Tuki ry. [online, viitattu 19.8.2002]. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.kiusattujentuki.fi/yhdistys.html> sekä
<http://www.kiusattujentuki.fi/vanhemmille.html>.

Kouluterveystudkimus 1997 [online, viitattu 5.8.2002]. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.stakes.fi/kouluterveys/ktlehti/ktl1000/kiusaaminen.htm>

Koulu-TV 2001. Käänsin katseeni sisäänpäin. TV 1, 15.10.2001. Ohjelma koulu-
kiusaamisesta.

Kovalainen, J. & Pärssinen, P. & Svanberg, M-L. 2002. Kasvatustieteen cumlaude.
Koulukiusaaminen –kvalitatiivinen tutkimus [online, viitattu 20.7.2002]. Saatavilla
WWW-muodossa: www.kolumbus.fi/piritta.parssinen/kiusaaminen2.htm.

Niemi, P. 12.2.2002. Elämänhallinnan kehittämishanke Puropellon koulussa [viitattu
18.10.2002]. Peltonen, Mika mika.peltonen@students.turkuamk.fi

Niemi, P. 30.5.2002. Kurinpito-ohjeet Puropellossa [viitattu 18.10.2002]. Peltonen,
Mika mika.peltonen@students.turkuamk.fi

Niemi, P. 19.8.2002. Sovitteluohjeet [viitattu 18.10.2002]. Peltonen, Mika
mika.peltonen@students.turkuamk.fi

Niemi, P. 27.9.2002. Koulun pelisäännöt [viitattu 18.10.2002]. Peltonen, Mika
mika.peltonen@students.turkuamk.fi

Nurmela, A. & Kuurne, K. 2002. "Me niinku opitaan kuunteleen toista". Tukioppilas-
toiminta rakentaa myönteistä koulu yhteisöä [online, viitattu 9.9.2002]. Saatavilla
www-muodossa http://www.mll.fi/selvaelama/pdf/top_raportti_2002.pdf

Opetusministeriön julkaisut, turvatyöryhmän muistio. Kiusaaminen 2000 [online,
viitattu 28.8.2002]. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.minedu.fi/julkaisu/julkaisusarjat/20turvatrmuistio.html>

Puropellon koulu 2002. Puropellon koulun kotisivu: Yleistä [online, viitattu
18.10.2002]. Saatavilla WWW-muodossa:
<http://www.tkukoulu.fi/~puropelt/koti/yleista.html>

Puropellon koulu 2002. Puropellon koulun kotisivu: Opetussuunnitelma [online,
viitattu 18.10.2002]. Saatavilla WWW-muodossa:
<http://www.tkukoulu.fi/~puropelt/koti/opetussuunnitelma.html>

Solarplexus 2002. Livsstil. TV2, FST. 16.4.2002. Mobbing. Ohjelma
koulukiusaamisesta.

Wilson, J. & Cowell, B. 1990. Children and Discipline. A Teachers's Guide. Children,
Teachers and Learning Series. London: Cassell Educational Limited. Teoksessa
Holma,

M. & Kantor, I. & Kinnunen, A. & Kivivuori, J. & Lahti, S. & Veijola, E. 1998.
Rikoksantorjunnan neuvottelukunnan asettaman koulutyöryhmän muistio 9.2.1998
rikoksantorjunnan neuvottelukunnalle [online, viitattu 7.10.2002]. Saatavilla www-
muodossa: <http://www.om.fi/1063.htm>

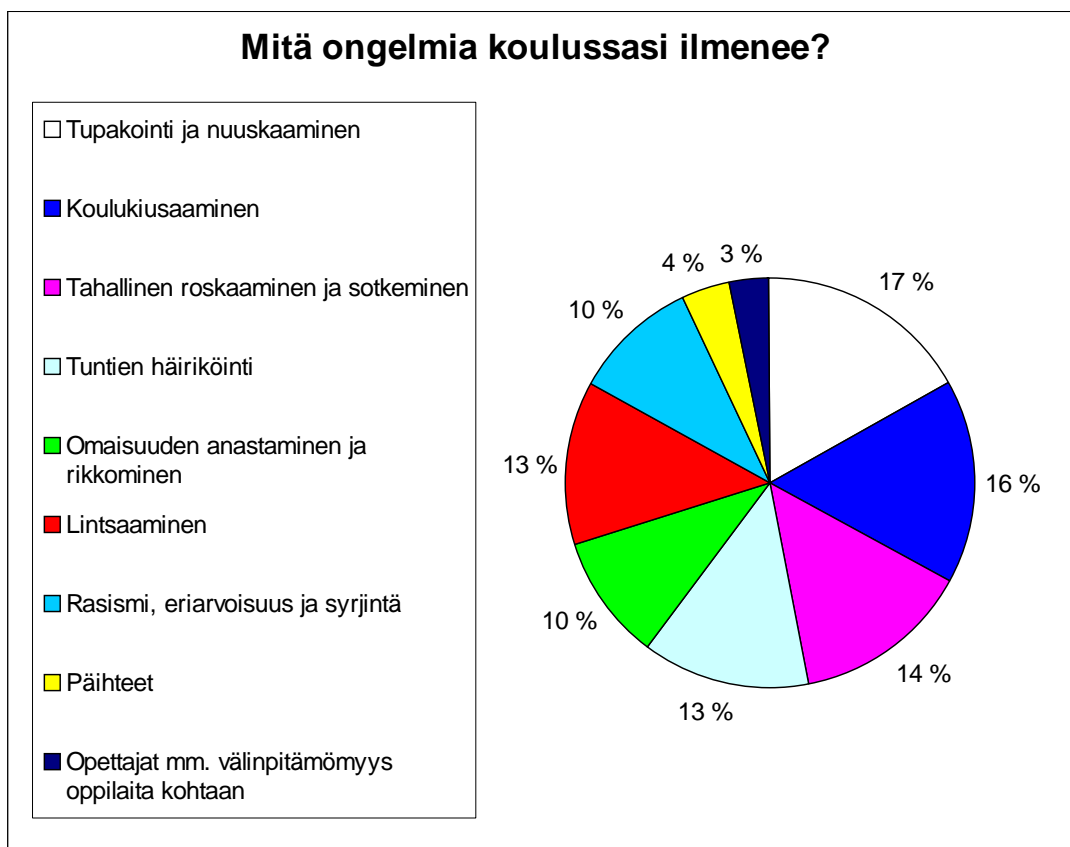
Haastattelut ja koulutukset:

Buckman, J., erityisluokanopettaja & Valtonen, T., opinto-ohjaaja. Haastattelu 29.4.2002. Haastattelijoina Anita Karjalainen, Sari Kulta-Lehtonen ja Mika Peltonen. Myllypuron koulu.

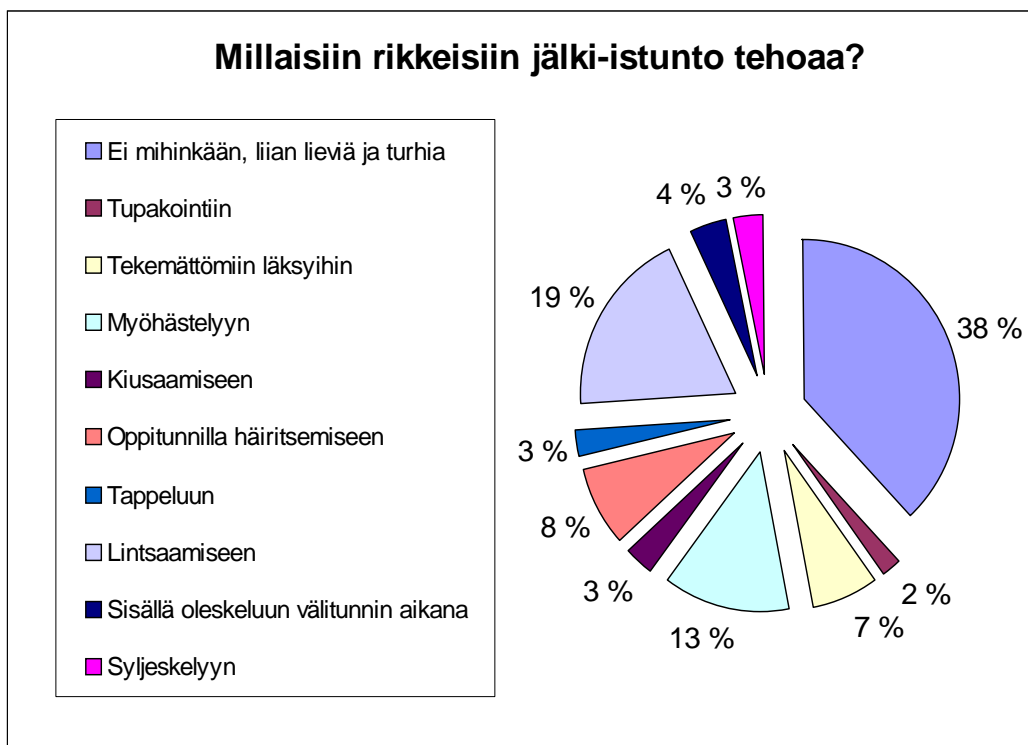
"Jenna", tukioppilas ja koulukiusattu. Haastattelu 15.4.2002. Haastattelijana Sari Kulta-Lehtonen. Turku.

Salovaara, R. valtakunnallinen suunnittelija. MLL:n tukioppilastoiminnan kouluttaja - koulutus 27. - 29.9.2002. Helsinki.

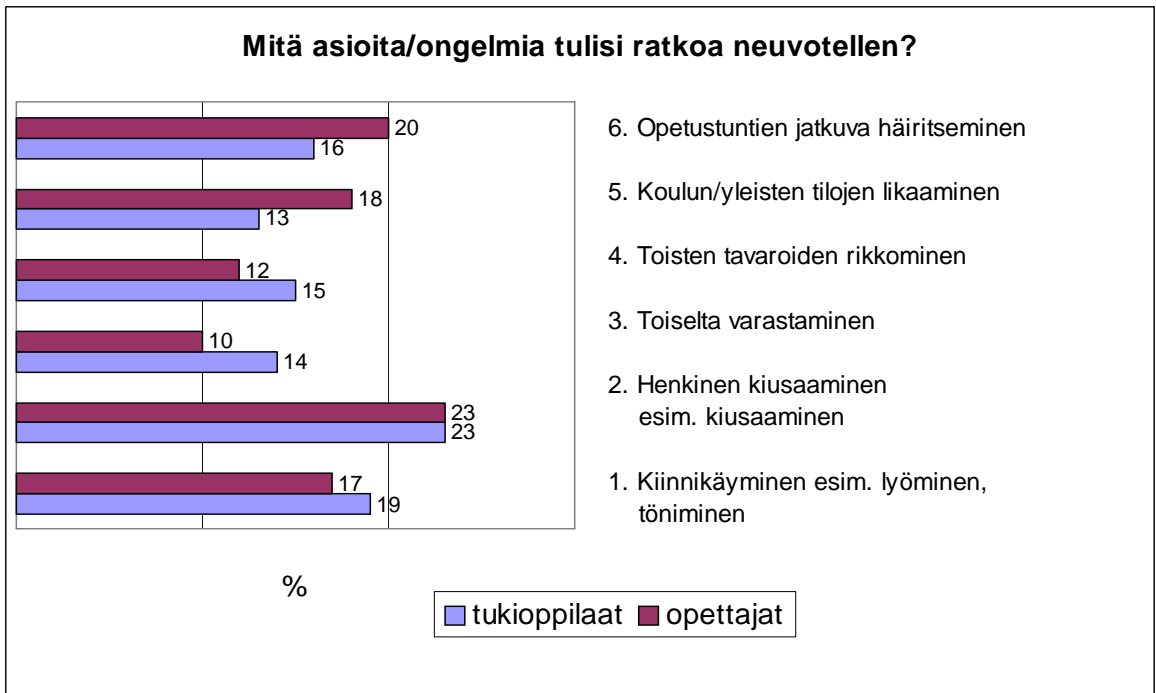
Liite 1. Kyselytulos rikkeistä ja seuraamuksista oppilaille



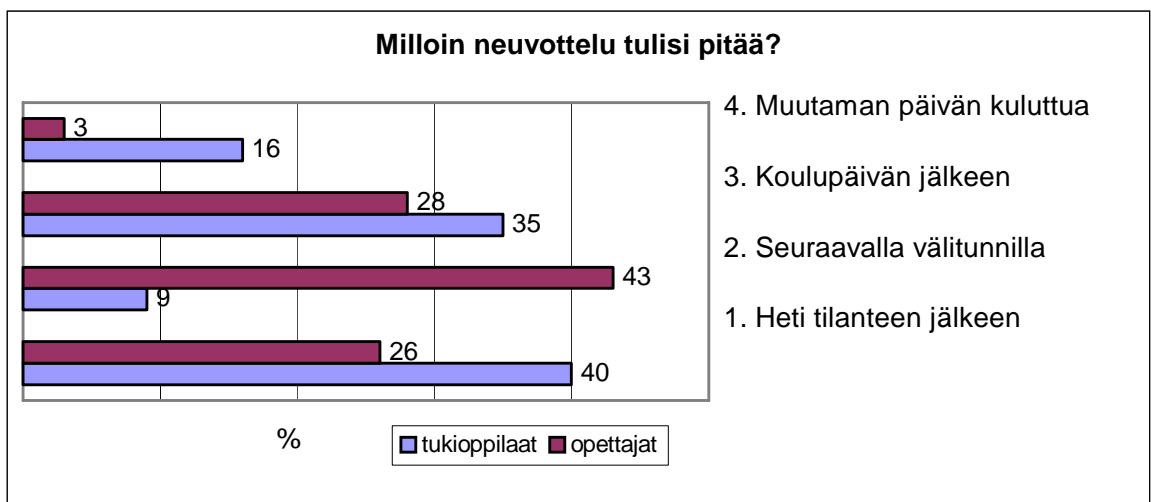
Kuvio 1: Koulussa ilmenevät ongelmat.



Kuvio 2: Rikkeet, joihin jälki-istunto tehoaa.



Kuvio 3: Neuvotellen ratkottavat ongelmat.



Kuvio 4: Neuvottelun ajankohdat.

Liite 2. Kyselyntulos rikkeistä ja seuraamuksista opettajille ja tukioppilaille

	7.	8.	9.	ope
1. Milloin neuvottelu tulisi pitää?				
1. heti tilanteen jälkeen	10	13	9	10
2. seuraavalla välitunnilla	1	4	2	17
3. koulupäivän jälkeen	6	8	14	11
4. muutaman päivän kuluttua	5	2	6	1
5. ehdotus; <i>mahdollisimman pian, heti kun esim. vanhemmille sopii, sovittuna aikana, kun molemmille sopii parhaiten, ettei tule ns. pakkotilanne-tunnetta. aika pian koulupäivän jälkeen tai päivien kuluttua, koska asia muhii siten kypsäksi</i>				

2. Mikä voisi olla jälki-istunnon sijasta sopivin tapa kantaa vastuuta tekemisestä?

Esimerkkitilanteita:

Tapaus 1. Koulukiusaaminen

1. pyytää anteeksi	11	15	12	15
2. hyvittää teko kiusatulle Miten; <i>lopettaa kiusaaminen, parhaalla katsomalla tavalla, olla vastaisuudessa kivempi, korvaamalla tuhotut esineet tai vaatteet, "nolaamalla itsensä", joku iloinen juttu, olla ystävällinen jatkossa (ei välttämättä hyvitys), sakkoja ei tiedä miten? sori, halaus, pusu, kättely...</i>	2	2	8	3
3. neuvottelu, jossa myös osapuolten vanhem. mukana	10	13	15	16
4. ehdotus; <i>halata ja pyytää anteeksi, keskustelu, kiusaajan ja kiusatun omista tuntemuksista keskustelu, kysellä miltä se tuntui, määräaikainen erotus vakavammassa tilanteissa.</i>				

Tapaus 2. Ilkivalta koulussa (koulun omaisuuden rikkominen, seinään piirtäminen...)

1. sotkemistilanteissa itse siivoaminen	16	20	21	21
2. käytöstapojen opettelu ohjatusti	4	2	3	8
3. vahingon rahallinen korjaaminen	7	12	16	18
4. ehdotus; <i>rikkaille, joilla varaa maksaa enemmän sakkoja, päiväsakko –menetelmä, koulun jälkeen siivoaminen, anteeksipyyntö, myös muiden paikkojen ja toisten sotkujen siivoaminen, ostaa sen kolminkertaisena takaisin, vanhemmat katsomaan paikalle alkutilanne, osa rahoista itse ansaittava riippuen summasta, määräaikainen erotus.</i>				

Tapaus 3. Luokassa häiriköidään jatkuvasti. Miten tilanteeseen puututaan?

1. oppilas heitetään ulos luokasta	6	10	10	7
2. selvitetään heti miksi luokassa häiriköidään	5	13	8	10
3. sov. aika luokan yht. neuvot., jotta häiriköinti loppuisi	6	7	11	12
4. ehdotus; <i>psykiatrille tai kuraattorille, jos häiriköinti jatkuvaa – missä vika, tietty määrä häiriköintiä – rangaistus, varoitus ja sen jälkeen rangaistus, koulun jälkeen puhuminen, opettaja kerää kamansa ja painuu opettajan huoneeseen, selvitetään asia perjantaina koulun jälkeen, sopeutumattomille tietyksi ajaksi omaa opetusta tms., oppilaille paikka + hlö, joka työstäisi ongelmaa oppilaan kanssa.</i>				

6. Luokan häiriköintitapauksissa neuvotteluun ottaisivat osaa

1. luokan oppilaat keskenään	1	2		2
2. luokan oppilaat + opettaja	9	9	6	13
3. häirikköoppilas + opettaja	7	8	9	13
4. häirikköoppilas + opettaja + osa luokan oppilaista	8	8	12	9
5. häirikköoppilas + osa luokan oppilaista			5	1
6. häirikköoppilas + muu koulun henkilökunta		1	2	4
7. ehdotus; <i>ei luokkalaisia, liian painostava tilanne häiriköijälle, epäinhimillistä, oppilaat sopivat asian keskenään, tukioppilas puuttuu peliin, säännöt ovat harvinaisen selvät tässä tilanteessa.</i>				

7. Mitä mieltä olet jälki-istunnoista?

1. se on sopiva rangaistusmuoto	4	8	8	12
2. se ei vaikuta mihinkään, tilanne jatkuu samana	14	15	21	8
3. saan arvostusta muilta oppilailta, muut pitävät minua "kovana" tyyppinä kun istun jälki-istunnossa	3	2	3	6
4. ehdotus; <i>lisäksi neuvottelu olisi sopivaa, ottaa vaan enemmän päähän ja jatkaa samaa, ne pitäisi poistaa käytöstä, jälki-istunto = tukiopetus</i>				

8. Mitä ongelmia koulussasi ilmenee? (valitse 3, jotka ovat mielestäsi yleisimmät)

1. ilkivaltaa	7	13	9	15
2. yleistä levottomuutta ja häiriköintiä	12	19	16	17
3. lintsasta	12	15	20	16
4. päihteiden käyttöä	6	7	13	4
5. suvaitsemattomuutta	3	4	1	6
6. rasismia	1	2	3	3
7. ehdotus; <i>rasismi pitäisi todella kitkeä pois ja myös opettajat tasa-arvoa kannattaviksi, tupakointia, kaikkee mahollist tyhmää</i>				

OPETTAJIEN LISÄKYSYMYKSET;

9. Miten puutun ongelmatilanteisiin tunnilla

1. en mitenkään, syy: _____ 9
2. poistan häiriköitsijän luokasta 9
3. kesk. asiasta oppitun. aikana/jälkeen häiriköitsijän/koko luokan kanssa 20
4. annan jälki-istuntoa (*ensin kotimuistutus*) 8
5. otan yhteyttä vanhempiin 12
6. muu, mikä: ensimmäisellä kerralla keskustelu ok

10. Tilanteet, joissa tukioppilaat voivat sovittaa/neuvotella sinun lisäksesi?

1. koulukiusaaminen 19
2. ilkivalta 10
3. opettajan kiusaaminen 9
4. tunnilla häiriköinti 9
5. oppilaan vapaa-aikana tapahtuvat ongelmat ja tekemät teot, esim. rikokset, päihteiden käyttö 11
6. ehdotus;

11. Motivaatiosi sovittelun käyttämiseen koulussa?

1. en ole motivoitunut
 2. olen motivoitunut jonkin verran 11
 3. näen asian erittäin tärkeäksi 12
- Perustelu; *silloin, kun oppilas on SELVÄSTI pahoillaan tapahtuneesta/ tietyissä rikkeissä jälkkäri tulisi säilyttää, joissakin tapauksissa rinnalla sovittelukin/ kyllästynyt jakamaan konemaisesti jälkkäriä ja jättämään samoista asioista päivästä toiseen/ mistä aika?/ laiskuus on myös sielunhoitoa*

12. Ehdotuksia sovittelukoulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen

- Laaditaan koulutoimenjohtajalle ukaasi, jossa vaaditaan kouluun sopimattomien poistamista "normaalien" lapsien joukosta paremmin sopivaan hoitolaan.
- Suunnittelussa olisi hyvä ottaa huomioon eri tilanteiden/ongelmien omat erityispiirteet. Aina neuvotteluun ei tarvita vanhempia eikä aina edes opettajaa... Sovittelukoulutus olisi ehkä hyvä järjestää osissa, sillä yhdessä päivässä ei voi luoda mitään pysyvää. Ehkä "kaikki" osapuolet erikseen ja sitten vielä yhdessä.
- Opettajien koulutuspäivät (VESO) yhdistettäisiin intensiivi-viikonlopuksi tai mieluummin työpäivinä pidettäväksi kahden päivän leiriksi, pois koulusta (mahdollistaisi kunnollisen perehtymisen aiheeseen). Kokeneet kouluttajat.
- Kiusaus ei ole ainoa ongelma, mutta yksi haasteellisimmista ja ehdottomasti vakavimmista. En oikein luota oppilaiden rooliin tässä hommassa. Onko se heidän tehtävänsäkään?