

Riskillä vai hallitusti? Osallistava vertaisoppiminen nuorten turvallisuutta edistävissä interventioissa

Riika Oinonen, Jenni Helenius & Jari Eskola

Johdanto

Väännöt pyöräilykypärän käytöstä ovat tuttuja kasvattajille. Nuori saattaa laittaa kypärän päähänsä kotipihaan tullessaan, vaikka on ajanut koko matkan paljain päin. Kypärä saattaa unohtua varsinkin, jos kaverilla ei ole kypärää päässään. Muilla nuorilla on suuri merkitys siinä, miten nuori huolehtii omastakin turvallisuudestaan: käyttääkö hän kypärää, kaahaileeko tai nouseeko päihtyneen kuljettajan kyytiin. Erityisen moneen nuorten tapaturmaiseen kuolemaan liittyy riskikäyttäytyminen liikenteessä (Lasten kuolemat. 2014, 3). Liikenteen lisäksi turvataitoja ja riskitietoisuutta tarvitaan myös muussa arjessa, jossa on koolla nuoria: harrastuksissa ja vapaa-ajalla. Nuori pitäisi saada itse ymmärtämään turvallisuustekijät ja kehittämään turvallisuustaitojaan. Vertaisoppimisen kautta nuoret voivat toimia toistensa vertaisohjaajina tai yhteistoiminnallisessa oppimisessa nuoret voivat ratkaista ongelmia tasavertaisissa rooleissa. Aikuiset voivat edistää nuorten omatoimista vastuunottoa turvallisuudestaan. Mutta miten turvataitoihin liittyvissä projekteissa on hyödynnetty erilaisia osallisuutta edistäviä nuorten toimijarooleja?

Tässä artikkelissa vertaillaan seitsemää erilaista Suomessa ja ulkomailla 2000-luvulla toteutettua nuorten turvallisuustaitojen edistämiseen liittyvää interventiota, joissa nuoret toimivat toistensa vertaisohjaajina tai joissa on hyödynnetty yhteistoiminnallista oppimista. Interventiot ovat liittyneet mukana olleiden nuorten arkeen (liiketurvallisuus ja maatilaturvallisuus), harrastuksiin ja vapaa-aikaan (mm. päihdekasvatus ja rinneruokaturvallisuus) sekä nuorten oma-aloitteisesti ideoimiin projekteihin. Tarkoitamme interventiolla osallistavaa projektia, jonka toimenpiteillä pyritään vaikuttamaan yksilön tai ryhmän terveydentilaan tai käyttäytymiseen (vrt. Patja & Absetz 2007, 4). Tällaisissa toimenpiteissä tavoitteenasettelu liittyy aikuisten huoleen mutta nuoret ovat mukana suunnittelussa ja toteutuksessa. Artikkelin aineistona olevat interventiot kuuluvat non-formaalien oppimisen piiriin, eli kyse on muodollisen opetuksen ulkopuolella tapahtuvasta, yleensä vapaaehtoisesta toiminnasta (vrt. Kurki 2000). Mukana olevat interventiot on valittu niin, että jokaiseen liittyy 1) vertaisoppimista ja 2) turvallisuuden edistämistä sekä 3) jokaisen kohderyhmänä ovat nuoret. Aineisto koostuu interventioista tuotetuista kirjallisista dokumenteista, joista käyvät ilmi aikuisten interventiolle asettamat tavoitteet ja nuorille tarjottavat ohjeistukset sekä menetelmäehdotukset. Tutkimusongelmat ovat

- 1) Millä vertaisoppimisen menetelmillä nuoria osallistetaan turvallisuustaitoja kehittävässä interventioissa?
- 2) Millaista osallisuutta interventiot tarjoavat vertaistoimintaan osallistuville nuorille?

Turvataitojen opettaminen sosiaalipedagogisena kysymyksenä

Nuorille opetetaan turvallisuustaitoja, koska niiden puuttuminen altistaa heidät erilaisille riskeille omassa arkielämässään. Turvataitokasvatuksen tavoitteet mukailevat sosiaalipedagogiikan lähtökohtia: arkieläntoiminnassa sosiaalipedagogiikassa ihmistä tuetaan hallitsemaan elämäntilanteitaan ja saavuttamaan elämäntoimintaa arjen

ongelmien keskellä tapahtuvissa inhimillisissä oppimis- ja kasvuprosesseissa (Hämäläinen 2000, 21–22). Ihmisten elämänhallintakeinot tulevat esiin toiminnan kulttuuristen kaavojen noudattamisen ja arkisten tapahtumien yhteydessä. Turvallisuuteen pyritään rajoittamalla selvästi ongelmaksi koettua asiaa, joka halutaan ratkaista. (Grunwald & Thiersch 2009, 135–137.)

Nuoret eivät aina automaattisesti näe turvallisuusriskejä ongelmaksi. Nuorten identiteetin rakentamiseen voi liittyä kokeiluja ihmissuhteissa, työelämässä ja maailmankatsomuksessa. Joskus kokeilut ilmenevät riskikäyttäytymisenä, jona pidetään mm. suojaamatonta seksuaalista kanssakäymistä, huumausainekokeiluja ja autoilla kaa-hailua. (Lehtinen & Leskinen 2005, 92–93.) Riskikäyttäytyminen voi johtaa vahinkoihin, jotka olisivat voineet olla vältettävissä ennakoimalla. Refleksiivisen elämänasenteen omaava riskitietoinen ihminen varautuu riskeihin eikä suhtaudu tilanteeseen alistuvasti vaan aktiivisesti (Saastamoinen 2006, 143). Valintoja ei tietenkään aina tehdä pelkästään rationaalisesti, mutta riskitietoisuutta voi kehittää. On tärkeää herättää kriittistä tietoisuutta, osoittaa muutosmahdollisuuksia ja aktivoida nuoria oman elämänlaadun parantamiseen (Hämäläinen & Kurki 1997, 23; Kurki & Nivala 2006, 12).

Kuinka nuoret sitten osallistuvat ja ovat osallisia turvataitojen kehittämisessä? Käsite ”osallistuminen” voidaan määritellä monin tavoin. Erään määritelmän mukaan osallistuminen tarkoittaa mukana oloa toisten määrittelemässä tilanteessa, ilman omakohtaista panosta asiaan, kun taas osallisuus merkitsee riittävää tietämystä käsiteltävistä asioista, vaikuttamista asioiden kulkuun ja vastuunottamista seurauksista (Viirkorpi 1993, 22–24). Osallisuus on määritelty myös oikeudeksi omaan identiteettiin osana yhteisöä ja se liittyy omaan, toisten ja yhteisön toimintakykyyn, vallan jakamiseen ja vastuun kantamiseen. Osallisuus voi olla mukana olemista erilaisissa prosesseissa, mutta myös valtautumista. Kun arvioidaan osallisuuden laatua, on syytä kysyä, miltä lapsista ja nuorista tuntuu. Osallisuutta on myös erilaisen esteiden poistaminen sekä ennaltaehkäisevä ja korjaava toiminta. (Kiilakoski, Gretchel & Nivala 2012, 5–6.) Projekteissa nuorta voidaan pitää osallisena, jos hän pääsee voimautuneen ja valtautuneen

toimijan positioon ja säilyttää position kaikissa vaiheissa: ideoinnissa, toteutuksessa ja arvioinnissa (Gretchel 2002, 179). Osallisuuden porrasmalleissa osallisuuden määritelmät lähtevät manipulaatiosta ja aikuisten määrittelyvallasta ja etenevät siitä portaittain kohti nuorten parempaa osallisuutta. Seuraavilla portailla korostuvat nuorten kuunteleminen sekä mielipiteiden ilmaisuun kannustaminen. Kun nuoret ovat mukana myös päätöksenteossa ja toimeenpanossa, voidaan puhua osallisuudesta. Parhaimmillaan nuoret suunnittelevat itse ja aikuiset tukevat heitä siinä. (Arnstein 1969; Hart 1997; Horelli 1994.)

Turvataitokasvatuksessa halutaan vahvistaa nuorten omia voimavaroja, lisätä heidän tietoisuuttaan oikeuksistaan sekä tukea tunnetaitojen kehittymistä (Aaltonen 2012, 11). Kasvatuksen konkreettisuus, selkeys ja sopivien toimintatapojen pohtiminen antavat nuorille valmiuksia tunnistaa vaaratilanteita ja toimia turvallisella tavalla (Brusila, Hyvärinen, Kallio, Porras & Sandberg 2009, 131). Turvataidoista puhuminen on tärkeää myös nuorten itsetunnon ja ihmisoikeuksien näkökulmasta: turvallisuudentunne on edellytyksenä voimaantumislle ja kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Turvataitokasvatuksessa nuoria tulee kohdella tasavertaisina toimijoina, kuunnella aidosti heidän näkemyksiään ja toiveitaan sekä rohkaista aktiiviseen osallistumiseen ja ratkaisujen etsimiseen. Olennaista on myös turvallisen lähiympäristön rakentaminen sekä turvallisia toimintatapoja vakiinnuttava yhteistyö viranomaisten ja kotien välillä. (Aaltonen 2012, 11–29; Lasten kuolemat. 2014, 3.) Avoin ja luottamuksellinen keskustelu edesauttaa sitä, että nuoret tottuvat ottamaan mietittyttäviä asioita puheeksi myös haastavammissa tilanteissa (Brusila ym. 2009, 131). Turvataitokasvatuksessa tuetaan siis myös nuoren toimijuutta ja elämönhallintakykyä.

Elämönhallintakyvyn lähtökohtana ovat nuorten tarpeet ja intressit, joiden mukaan he rakentavat arkeaan yhteiskunnallisessa todellisuudessa (Böhnisch 1992, 80–92). Elämönhallintakyky luo edellytykset yksilön autonomialle (vrt. Hämäläinen 2000, 21). Psykologisesta näkökulmasta elämönhallinta tarkoittaa ihmisen uskoa siihen, että hän voi vaikuttaa omaan elämäänsä ja muokata olosuhteita itselleen suotuisammiksi. Matalan elämönhallinnan omaava tuntee, että tapahtumat ovat vain sattumaa, eivät seurausta hänen omastatoiminnastaan.

(Keltikangas-Järvinen 2009, 256.) Turvallisuustaidoissa elämänhallintaa voi tarkoittaa esimerkiksi ympäristössä olevien riskien ymmärtämistä, ennakkointia ja tietoista valintaa ottaako vai välttääkö riskin.

Vertaisoppimisen soveltaminen turvataitokasvatuksessa

Mikä sitten saa ihmisen pohtimaan riskejä ja omia turvallisuustaitojaan? Ihmiset voivat ja heidän täytyykin tehdä elämässään valintoja, myös ristiriitaisissa tilanteissa (Grunwald & Thiersch 2009, 135–137). Turvallisuuteen liittyvissä tilanteissa nuori joutuu pohtimaan ristiriitoja: kovaa vauhtia rinteestä laskemalla saa nopean ajan mutta kaatumisen ja vammautumisen riski kasvaa. Tilanteessa voivat yhtä aikaa olla mielessä vanhempien varoittelut ja kavereiden yllyttäminen yhä hurjempiin suorituksiin. Olisi hyödyllistä, jos nuoret voisivat yhdessä työstää turvataitoihin liittyviä näkemyksiään. Samassa elämäntilanteessa tai muuten samassa asemassa olevien henkilöiden ryhmää kutsutaan vertaisryhmäksi, ja siihen kuuluvien ajatellaan jakavan jotakin yhteistä kokemuspohjaa (Repo-Kaarento 2010, 25). Vertaisoppimisessa yksilöt pyrkivät oppimaan vuorovaikutuksessa ja toisiaan tukien (De Lisi & Golbeck 1999, 3; Topping 2005, 631).

Vertaisoppiminen on yksi tapa toteuttaa kansalaiskasvatusta, sillä vertaisohjaajat saavat kokemuksen osallistumisesta ja vaikuttamisesta. Nykyisessä kansalaiskasvatuksessa on ihanteena aktiivinen ja osallistuva kansalainen, ja siksi yksilöitä ohjataan vähitellen yhteisön täysivaltaiseen ja toimintakykyiseen jäsenyyteen (Nivala 2006, 53, 84–85). Vertaisoppimisessa tarvitaan innostajaa tai toiminnan käynnistäjää, joka voi olla aikuinen tai vertaisohjaaja, mutta varsinainen toimijuus on nuorilla. Vertaisoppimisessa nuorten toimijuuden muotoja ovat vertaisohjaus ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Vertaisohjaajan tehtävänä on toimia esikuvana, roolimallina ja kannustajana vertaisilleen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa taas toimijat pyrkivät rakentamaan yhteistä ymmärrystä tasavertaisessa asemassa keskenään. Vertaisoppiminen voi tuottaa nuorelle kokemusta mm. vastuun kantamisesta, monien näkökulmien yhteensovittamisesta ja vertaistu-

esta. (Fawcett & Garton 2005, 160; Topping 1996, 324; Topping 2005, 632; Tynjälä 1999, 153,167–168.)

Vertaisoppimisessa korostetaan nuorten aktiivista roolia ja osallisuutta toiminnan lähtökohtina, mutta tavoitteellinen vertaisoppiminen on kuitenkin usein aikuisten käynnistämää. Turvallisuuskasvatuksessa tavoite liittyy aikuisten huoleen nuorten turvallisuudesta. Vertaisohjaus on usein ”ohjelmoitu” osaksi laajempaa aikuisten suunnittelemaa interventiota ja nuorten vertaisohjaajien toiminnan tavoitteita on määriteltä eri laisissa ohjemateriaaleissa. Nuoret soveltavat näitä ohjeita toiminnassaan. Kun tavoitteellinen vertaisoppiminen on ”ohjelmoitu” ohjemateriaalin avulla, se ei lähde täysin nuorten itse määrittelemistä tavoitteista eikä poista aikuisten läsnäolon tarvetta. Nuoret ovat kuitenkin keskeisiä tiedontuottajia toimenpiteiden suunnittelussa ja toimintoja toteutuksessa, sillä vertaisoppimisen onnistumisen edellytyksenä on, että se räätälöidään kontekstiin sopivaksi osallistujien tarpeet huomioiden (Topping 2005, 635). Kun vertaisoppiminen nähdään myös sosiaalipedagogisena mahdollisuutena aktivoida yksilöitä vaikuttamaan omiin elinolosuhteisiinsa (Hämäläinen & Kurki 1997, 23), on tärkeää kiinnittää huomiota tavoitteiden omakohtaistamiseen. Kyse on myös yksilöiden kasvusta osana yhteisöä ja siksi on oleellista tiedostaa nuorten toimijuus ja tukea heidän keskinäistä vuorovaikutustaan.

Tutkimusaineistot ja analyysi

Artikkelin aineisto käsittää seitsemän erilaisen, lasten ja nuorten turvallisuutta edistävän ja vertaisoppimista sisältävän intervention dokumentteja. Aineisto sisältää interventioiden tutkimusraportteja, tieteellisiä artikkeleita, arviointiraportteja sekä asiantuntijoiden seminaariesityksiä. Aineisto kerättiin aineistohauilla Tampereen yliopiston ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tietokannoista sekä internetin hakukoneilla. Interventioiden valinnassa on ollut mukana Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) tapaturmien ehkäisyn yksikkö. Tapausten määrä on suhteellisen pieni, laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan (Eskola & Suoranta 1998, 61). Aineisto on

valittu tutkijoiden asettamien kriteereiden perusteella (vrt. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Aineistoon sisällytettiin vain interventiot, jotka täyttivät seuraavat kriteerit: 1) toimintaan liittyy vertaisoppimista, 2) tavoitteena on turvallisuuden edistäminen sekä 3) kohderyhmänä ovat lapset ja nuoret. Tarkasteltavat interventiot tähtäävät elämänhallinnan kautta turvallisuuden edistämiseen. Tämä näkökulma valittiin, koska elämänhallintaan liittyvillä ongelmilla on selkeä yhteys esimerkiksi riskikäyttäytymiseen ja tätä kautta turvallisuuteen. Riskikäyttäytymisellä taas tarkoitetaan vaaroille altistavaa, tavallisesti impulsiivista ja elämystakuista käyttäytymistä. (Riskikäyttäytyminen ja tapaturmat. 2013.)

Kooste aineistona käytetyistä dokumenteista on koottu taulukkoon 1, josta ilmenevät dokumenteissa kuvattujen interventioiden päätavoitteet, vertaisoppimisen muodot, kehittämistavoite nuorten käyttäytymisessä sekä käytettyjen dokumenttien lähteet. Interventioihin viitataan niiden nimen ensimmäisellä tai kahdella ensimmäisellä kirjaimella. Lyhenteet löytyvät lihavoituina taulukosta.

Aineisto sisältää sekä suomalaisia että kansainvälisiä interventioita usealta eri turvallisuuden osa-alueelta. Interventioissa esiintyy monenlaisia vertaisoppimisen muotoja ja turvallisuuden edistämiseen tähtäviä aktiviteetteja. Interventioiden kesto ja toiminnan vakiintuneisuus vaihtelevat tapauskohtaisesti. Analysoidut interventioiden dokumentit käsittelevät turvallisuutta erilaisissa aihepiireissä ja toimintaympäristöissä. Interventioissa on kehitetty 1) maatilaturvallisuutta, 2) liikenneturvallisuutta, 3) rinner turvallisuutta sekä 4) päihteisiiin ja elämänhallintaan liittyvää turvallisuutta.

Analyyysin tarkoituksena oli selkeyttää vertaisoppimisen muotoja ja tavoitteita vertailtavaan muotoon. Aineistolle tehtiin laadullinen sisällönanalyysi, joka toteutettiin pääosin teorialähtöisesti (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Teoreettisena pohjana käytettiin vertaisoppimisen, vertaisohjauksen ja yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteitä ja arkilähtöistä sosiaalipedagogiikkaa. Aluksi aineisto koodattiin. Koodaaminen toimi jäsenyyksen testaajana, tulkintojen jäsentäjänä ja kuvailun apuvälineenä (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 154–155).

Aineisto luokiteltiin ja teemoiteltiin eri aihepiireihin sekä tyypiteltiin (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93).

Tutkimusaineisto koostuu kokonaan julkisesta materiaalista. Siksi tarve eettisten kysymysten punnitsemiselle oli vähäinen. Aineistoa on tuotu esille siten, että lukija pääsee halutessaan tutustumaan dokumentteihin samassa määrin, kuin se on tutkijalle tutkimusta tehdessä ollut mahdollista. Luotettavuuteen on pyritty kuvaamalla yksityiskohdallisesti, kuinka tuloksiin ja johtopäätöksiin on päästy, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 157) suosittelevat.

Tutkitut projektit on kuvattu tarkemmin taulukossa 1, seuraavan luvun alussa.

Tulokset: monentasoista osallisuutta ja erilaisia toimijarooleja

Tutkimuksen tavoitteena on siis tarkastella ensiksikin, millaisilla menetelmillä nuoria osallistetaan turvallisuustaitoja kehittävässä interventioissa, ja toiseksi, millaista osallisuutta interventiot tarjoavat vertaistoimintaan osallistuville nuorille. Tulokset esitellään tässä luvussa tutkimuskysymys kerrallaan.

Millä menetelmillä nuoria osallistetaan turvallisuustaitoja kehittävässä toimintamalleissa?

Turvallisuustaitoja kehittävästä toimintamalleista oli löydettävissä erilaisia osallistamisen menetelmiä, kuten 1) vertaisohjaajille annettavaa koulutusta, 2) vertaisohjausta ja 3) yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä. Näistä ensimmäinen osallistaa eniten juuri vertaisohjaajiksi koulutettavia, toinen sekä ohjaajia että osallistujia ja kolmas kaikkia nuoria tasavertaisesti. Vertaisohjaukseen perustuviissa toimintamalleissa ”vastuunuooret” eli vertaisohjaajat osallistetaan opetustapahtumaan ja muut nuooret varsinaiseen toimintaan vertaisohjaajien johdolla. Yhteistoiminnallisissa menetelmissä taas nuorten tasa-arvoinen toimijuus ja asiantuntijuus toisiinsa nähden ovat keskiössä: yhteis-

toiminnallisia menetelmiä varten ei kouluteta erillisiä vertaisohjaajia, vaan kaikki nuoret osallistuvat tasa-arvoisina toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Seuraavassa taulukossa kuvataan, millaista vertaisoppimista toimintamalleissa esiintyy.

Taulukko 1. Nuorten osallistamisen menetelmät turvallisuustaitoja kehittämissä interventioissa

Interventio	Tavoite	Vertaisoiminta	Mitä halutaan saavuttaa?	Lähde
Friendly PEERSuasion (USA) v. 1988 lähtien	Päihteiden väärinkäytön ehkäiseminen	Vertaisopettajajohtoisia opetustuokioita päihteiden käytön vaaroista	päihteettömyys, elämäntavat, päihdetieto, päätöksentekotaidot, roolimallit, positiivinen vertaisryhmä	Weiss & Nicholson 1998
Innostu! Innostat! (Suomi) 2007 - 2010	Turvallinen lähiympäristö, nuorten itsensä kehittämä ehkäisevä päihdetyö	Lähiympäristön kehittämissä projekteja nuorista ja aikuisista koostuvissa ryhmissä	päihteettömyys, omaan lähiympäristöön vaikuttaminen, avoin yhteistyö aikuisten kanssa, osallisuus, yhteisöllisyys, tiimitaidot	Leimio-Reijonen (toim.) 2010
Mahis (Suomi) v. 1998 lähtien	Turvallisuuden parantaminen ja syrjäytymisen ehkäisy sosiaalisen vahvistamisen avulla	Vapaa-ajan projektien suunnittelu ja toteutus vertaisryhmässä	varhainen puuttuminen, sosiaalinen vahvistaminen, tiimitaidot, elämänhallinta itsetuntemus, sitoutuminen	Paakkunainen 2006 Tallgren 2008
Risk'n'fun (Itävalta) v. 2000 lähtien	Rinneturvallisuuden parantaminen	Turvallisten rinnikäytäntöjen suunnittelu ja testaus vertaisryhmässä	vastuullinen rinnikäyttäytyminen, riskikäyttäytymisen ja sosiaalisen paineen tiedostaminen, "kovat" ja "pehmeät" taidot	Alpine Risk'n'Fun 2007 Hackauf & Winzen 2004 Zentner 2009
School bicycle safety project (Australia) 2000 - 2001	Pyöräilykypärän käytön lisääminen	Vertaisopettajajohtoisia, pyöräilyturvallisuutta käsitteleviä opetustuokioita	pyöräilyturvallisuustaidot, kypärää koskevien negatiivisten asenteiden muuttaminen, päätöksentekotaidot, itsevarmuus	Hall, Cross, Howat, Stevenson & Shaw 2004
Särmänä liikenteessä (Suomi) v. 2008 lähtien	Liikenneturvallisuuden parantaminen	Vertaisopettajajohtoisia ryhmäkeskusteluja	turvallisten käyttäytymismallien vahvistaminen, keskustelun herättäminen vapaa-aikaan liittyvistä riskeistä	Hatakka 2012 Viitala, Hara, Heinonen, & Huopalainen 2010
TTT FARME (Train-the-trainer, First Aid for Rural Medical Emergencies) (USA) 2004	Maatlieturvallisuuden parantaminen	Vertaisopettajat ohjaavat ensiaputaitoja ja riskien hallintaa käsitteleviä työpajoja	valmiuksia maatilatöihin, riskien tiedostaminen ja hallinta, ensiaputaidot, opettamis- ja johtamistaidot, yhteisöön osaavia nuoria	Carruth ym. 2010

Aineiston interventioissa vertaisoppiminen edusti selkeästi joko vertaisohjausta tai yhteistoiminnallista oppimista. Sen lisäksi, että aineiston toimintamallit eroavat toisistaan vertaisohjaukseen tarjottavien vastuuroolien osalta, nuorten osallistaminen tapahtuu niissä eri vaiheissa ja eri tasoilla. Osassa projekteja nuoret vaikuttavat toiminnan suunnitteluun ja sisältöön alusta alkaen ja tekevät päätöksiä melko omaehtoisesti. Toisissa taas toiminta on tarkemmin ennalta suunniteltua, jolloin osallisuus merkitsee nuorten kuulemistä ja kannustamista rakentamaan yhteistä ymmärrystä vertaisryhmässä. Interventioissa on siis eroja, jotka muistuttavat osallisuuden porrasmalleissa esiintyviä erotteluja nuorten kuulemisen sekä varsinaisen päätöksentekoon, toteutukseen ja omaehtoiseen suunnitteluun osallistumisen välillä (vrt. Arnstein 1969, Hart 1997, Horelli 1994).

Vertaisohjaajille annettava koulutus

Vertaisohjauksesta puhutaan toisinaan myös ”opettamalla oppimise-na”, jolloin huomio kiinnittyy etenkin vertaisohjaajaksi valmistautu-misen prosessiin ja sen tuomaan oppimiskokemukseen. Vertaisohjaa-jana toimiminen itsessään on myös tiedollinen haaste, joka edellyttää asioiden yksinkertaistamista, selkeyttämistä ja havainnollistamista. (Topping 1996, 324.) Ohjaamisen tueksi vertaisohjaajille tarjotaan kaikissa aineiston toimintamalleissa jonkinlaista koulutusta tai pereh-dytystä. Niiden pituudet ja luonteet vaihtelevat interventiokohtaisesti. Koulutusten sisältöjä ovat esimerkiksi aihepiiriin liittyvien faktatieto-jen opiskelu, pienryhmäohjaukseen valmistautuminen (Sc, F, T) sekä opetus- ja demonstraatiotaitojen harjoittelu ja niiden arviointi (T).

Koulutusten pituudet vaihtelevat muutamasta tunnista useisiin viikkoihin, ja ne ovat useimmiten verrattain pitkiä suhteessa varsi-naiseen vertaisopettamisaikaan. Esimerkiksi maatilaturvallisuuteen keskittyvässä interventiossa vertaisohjaajien koulutus kestää kuusi viikkoa ja varsinainen opettaminen tapahtuu yhtenä päivänä. Havainto vahvistaa Toppingin (1996, 324) ajatusta siitä, että vertaisohjaukses-sa painopiste on usein ohjaustilanteeseen valmistautumisessa ja sen tuottamassa oppimiskokemuksessa. Vaikuttaakin siltä, että vertaisoh-jauksen interventioissa tärkeänä päätavoitteena on nimenomaan ver-taisohjaajien tieto- ja taitotasojen sekä vaikuttamismahdollisuuksien parantaminen. Tällöin vertaisryhmän osallistujien syvempiin oppi-miskokemuksiin panostaminen saattaa jäädä melko vähälle.

Vertaisohjaus nuorten välisenä ohjaussuhteena

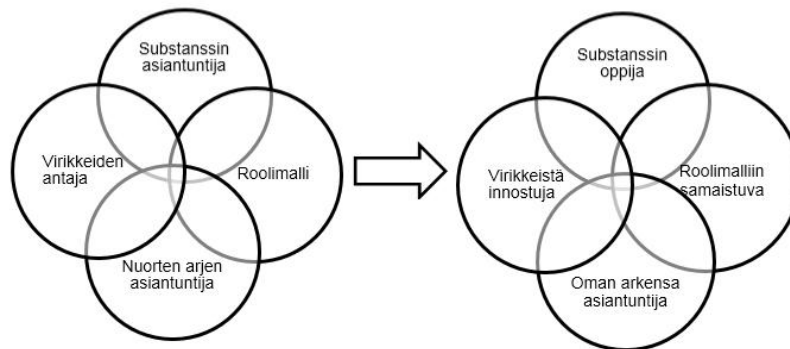
Vertaisohjauksessa koulutettu tai muuten tietotaidoltaan edistyneem-pi henkilö ohjaa vertaisiaan. Vertaisohjauksen kohteena olevia nuoria osallistetaan kannustamalla osallistumaan yhteistoiminnallisin mene-telmin toteutettaviin aktiviteetteihin.

Vertaisohjausta sisältäviä aktiviteetteja löytyy neljästä interven-tiosta:

- päihteidenkäyttöä (F) sekä pyöräilyturvallisuu­ta (Sc) käsittelevät vertaisoppimistuokiot: aivoriivet, demonstraatiot, roolileikit
- ensiaputaitoja ja maatariskien ehkäisyä edistävä työpaja­toiminta (T): ensiapuvälineiden käyttö, tapaturmaskenaariot, faktatietoiskut
- liikenneturvallisuu­ta koskevat ryhmäkeskustelut sekä nuoren kokemus­asiantuntijan kertomus liikenne­onnettomuudessa vammautumisesta (Sä)

Näissä toimintamalleissa vertaisohjaajat ohjaavat muita nuoria. Aihe­alueita käsitellään vuorovaikutuksellisin ja yhteistoiminnallisin mene­telmin: kaikkien osallistuminen on tärkeää, vaikka toiminnalla onkin johtohahmo. Vertaisohjaukselliset aktiviteetit noudattavat aineistossa ennalta suunniteltuja rakenteita, kuten ohjelmarunkoa tai käsikirjaa.

Vertaisohjaukseen painottuvien interventioiden osalta on kiin­nostavaa tarkastella ohjaajien ohjaustehtävissään saamia rooleja. In­terventioiden tavoitteita ja ohjaajien tehtäviä tarkastelemalla voidaan hahmottaa kolme erityyppistä roolia: *asiantuntijarooli*, *roolimalli* ja *virikkeiden antaja*. Useimmissa analysoiduissa toimintamalleissa oh­jaajilla oli tehtävässään useampia rooleja ja ne olivat usein päällekkäi­siä (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Vertaisohjaajan ja -ohjattavan roolit

Asiantuntijaroolissa vertaisohjaajan tehtävänä on välittää vertaisilleen tietoa intervention aihealueesta. Tässä roolissa korostuu vahvasti ohjaa-

jille annettava perehdytys, sillä heidän on hallittava aihepiiriä koskevaa tietopohjaa sekä opettamisvalmiuksia pystyäkseen opettamaan toisia. Asiantuntijarooli edustaakin Toppingin (1996, 324) ajatusta vertaisohjaajana toimimisesta tiedollisena haasteena. Nuorella voi olla asiantuntijarooli myös kokemusasiantuntijana: onnettomuudessa vammautunut nuori voi omalla tarinallaan tuoda aidon tosielämän näkökulman esimerkiksi vastuuttoman liikennekäyttäytymisen seurauksista (Sä).

Roolimallina vertaisohjaajan tehtävänä on toimia esimerkkinä ja kannustaa vertaisiaan toimimaan turvallisuutta edistävällä tavalla. Tässä roolissa keskeisiä painotuksia olivat riskialtista käyttäytymistä koskeviin asenteisiin vaikuttaminen (Sc), toimivien käyttäytymismallien tarjoaminen (F) sekä ryhmäpaineen tiedostamisen edistäminen (F, Sc). Roolimallin roolissa voidaan nähdä olevan *omavoimaistamiseen ja minäpystyvyyden lisäämiseen* tähtääviä piirteitä. Siinä korostuvat henkilökohtaiset arvot, motivaatio, päätöksenteko sekä valmiudet oman elämän kontrollointiin. (Ks. esim. Savola & Koskinen-Ollonqvist 2005, 63.)

Virikkeiden antajan roolissa ollessaan vertaisohjaajan tehtävänä on toimia ajatusten ja keskustelun herättäjänä ja avoimen ilmapiirin luoja. Tavoitteena on varmistaa tuokioiden sujuvuus, viedä keskustelua eteenpäin ja lopuksi vetää yhteen syntyneitä johtopäätöksiä (Sä). Virikkeiden antajan roolin voidaan nähdä olevan yhtenä vertaisohjaajan roolina kaikissa aineiston interventioissa. Virikkeiden antajan rooli on selkeimmin esillä liikenneturvallisuuden painottuvassa interventiossa (Sä), jossa vertaisohjaajan päätehtävänä on avoimen keskustelun herättäminen. Muissa projekteissa korostuvat vahvemmin asiantuntijan ja roolimallin roolit.

Nuorten arjen asiantuntijuus taas on kaikissa interventioissa perustava syy käyttää vertaisohjausta sen sijaan, että aikuiset opettaisivat turvallisuustaitoja suoraan kaikille nuorille.

Aihepiiri, konteksti ja yksilöt muovaavat toimintaa ja vertaisohjaajan rooleja. On perusteltua, että esimerkiksi ensiaputaitoja koskevassa toiminnassa (T) vertaisohjaajan asiantuntijarooli korostuu. Tärkeää aihepiirin kannalta on, että vertaisoppijat omaksuvat todellisuuden perustuvaa faktatietoa, jonka tarkoituksena on herätellä toi-

mimaan oman turvallisuuden kannalta edullisella tavalla. Sen sijaan faktatiedon korostaminen ei ole yhtä oleellista esimerkiksi Mahishankkeessa (M), jossa vuorovaikutus ja yhteinen innovointi ovat keskeinen osa toiminnan ideaa.

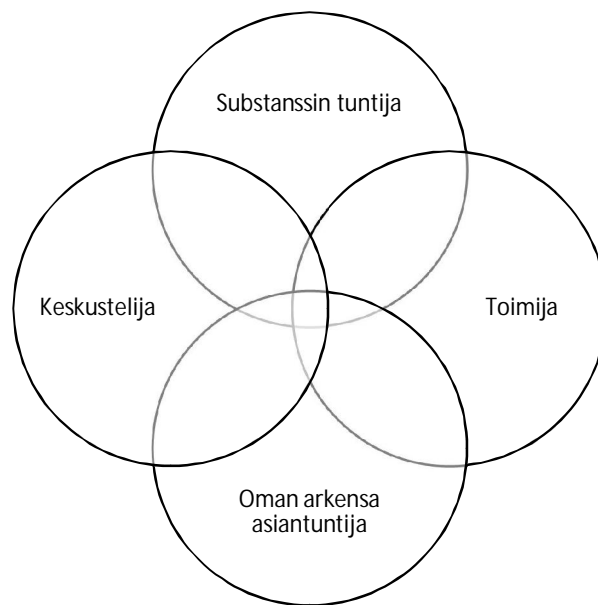
Vertaisohjausta tarkasteltaessa on tärkeää huomioida myös niiden nuorten rooli, jotka eivät itse toimi ohjaajina, vaan osallistuvat toimintaan niin sanotusti ohjattavina. Vertaisohjauksen avulla nuorille luodaan puitteet ja virikkeitä tunnistaa muutosmahdollisuuksia omassa elämässään ja toimia vastuullisella tavalla. Oman elämän muutosmahdollisuudet voivat liittyä joko laajasti nuoren arkeen tai erityiseen, vaikkapa harrastuksen kautta määrittävään, toimintaympäristöön (esim. maatila tai laskettelurinne). Vertaisohjausta soveltavissa toimintamalleissa nuorten osallistumismahdollisuudet vaihtelevat ryhmäkeskusteluihin osallistujan roolista myös toiminnan suunnitteluun osallistumiseen. Toisinaan kyse on osallisuudesta ja joskus rooli jää osallistumisen asteelle (vrt. Viirkorpi 1993).

Vertaisohjaajan roolin korostamisesta seuraa se, että samalla, kun vertaisohjaaja nähdään substanssin asiantuntijana, ohjattava nähdään substanssin oppijana. Kun vertaisohjaaja on virikkeiden antaja, ohjattava on virikkeistä innostuja. Kun vertaisohjaaja on roolimalli, ohjattava on roolimallin omaksuja. Kun vertaisohjaaja nähdään yleisenä nuorten arjen asiantuntijana, ohjattava nähdään oman arkensa asiantuntijana. On siis olemassa riski, että vertaisohjaus ei käytännön toteutuksessaan voimautakaan ohjauksen kohteena olevaa nuorta, elleivät vertaisohjaajat todella omaa kannustavaa ja yksilöt huomioivaa ohjausotetta.

Yhteistoiminnallinen oppiminen

Tässä tutkimuksessa mukana olleista interventioista osallisuus suunnitteluun, sisällöstä päättämiseen ja toimijuuteen näyttävät toteutuvan ohjeistuksen tasolla paremmin niissä interventioissa, joissa käytetään yhteistoiminnallisen oppimisen osallistamismenetelmiä (kuviokuva 2). Siinä, missä vertaisohjauksen kohteena olevien nuorten roolit ovat ennen kaikkea keskustelijan rooleja, yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin nuoret taas tuovat omia kokemuksiaan niihin tilanteisiin, joissa tur-

vallisuustaidoista keskustellaan. Toimijuus tulee arjen toimijuudesta: tavoitteena on parantaa omia ja vertaisryhmän jäsenten turvallisuustaitoja. Siihen tarvitaan myös nuorten arjen asiantuntijuutta, jossa jokainen ryhmän osallistuja nähdään oman arkensa asiantuntijana, jolla on mahdollisuus tunnistaa arjessaan olevia turvallisuusriskejä.



Kuvio 2. Yhteistoiminnallisen oppimisen roolit interventioissa

Yhteistoiminnallisen oppimisen ideaa soveltavissa toimintamalleissa on tavoitteena rakentaa yhteistä ymmärrystä siten, että kaikki osallistujat ovat tasavertaisessa asemassa keskenään. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmillä toteutettuja aktiviteetteja olivat

- turvallisen ja päihteettömän *lähiympäristön kehittämiprojektit* (I)
- mielekkäiden *vapaa-ajanprojektien suunnittelu ja toteutus*, tavoitteena turvallisuuden parantaminen ja syrjäytymisen ehkäisy sosiaalisen vahvistamisen avulla (M)
- turvallisten *laskettelukäytäntöjen suunnittelu ja testaaminen* (R)

Aineiston perusteella yhteistoiminnallisen oppimisen ajatuksella toteutettavat, yleensä osittain valmiiksi suunnitellut aktiviteetit antavat ryhmille vapautta seurata omia tarpeitaan ja kiinnostuksiaan sekä hyödyntää ryhmästä löytyvää asiantuntijuutta. Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeinen tavoite onkin yhteisen merkityksen ja ymmärryksen rakentaminen ryhmäläisten kesken (Tynjälä 1999, 153). Sitä voidaan kutsua myös positiivisen riippuvuuden rakentamiseksi tavoiteltaessa yhteisiä päämääriä (Topping 2005, 632).

Interventioiden vertaisryhmät koostuvat joko pelkästään nuorista (M) tai sekä nuorista että aikuisista (I, R). Olennaista on, että jokainen osallistuu ryhmän toimintaan oman elämänsä asiantuntijana, omista lähtökohdistaan käsin. Vertaisuuden voidaankin ajatella ilmevään iän lisäksi esimerkiksi samanlaisen arvomaailman jakamisena. Esimerkkinä tästä toimii rinneturvallisuuden parantamiseen tähtäävä interventio (R), jossa kouluttajat asiantuntijaroolinsa ohella jakoivat kiinnostuksen riskialttiiseen harrastamiseen, merkitsemättömissä rinteissä laskemiseen, koulutettavien kanssa.

Aktiviteetit painottuvat pääasiassa yhdessä suunniteltaviin, testattaviin ja toteutettaviin projekteihin tai toimintamalleihin. Innostu! Innosta! ja Mahis-hankkeissa (I ja M) nuoret saavat olla alusta asti mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa projektien sisältöjä täysivaltaisina jäseninä. Myös Risk'n'fun -hankkeessa nuoret otetaan mukaan turvallisten käytäntöjen suunnitteluun ja testaukseen, mutta siinä toiminnan teemat ja sisältö on suunniteltu tarkemmin etukäteen. Osallisuus ilmenee näissä projekteissa monitasoisena: nuoret osallistetaan jo suunnitteluvaiheessa, jolloin he saavat olla vaikuttamassa toiminnan sisältöön ennen varsinaista toimintaa.

Riippumatta siitä, onko toiminta suunniteltu aikuisten vai osallistujien aloitteesta, vertaisoppimiseen perustuvien projektien onnistunut toteuttaminen vaatii yhteisten pelisääntöjen rakentamista ja vastuun kantamista projektin loppuun saattamisesta. Olennaista tällaisissa oppimistilanteissa on, että jokaisen näkemykset ja mielipiteet tulevat kuulluiksi. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen perustuvat tehtävät palvelevat sosiaalipedagogiikan tavoitteita ihmisten innostamisesta osallistumaan oman ja yhteisönsä elämän aktiiviseen ja tiedostavaan

rakentamiseen (vrt. Kurki 2005, 344). Tällöin myös kriittisen ajattelun kehittyminen korostuu (ks. Kurki 2000, 114). Aineiston perusteella ei voi tehdä johtopäätöksiä siitä, miten yksilöt ovat osallistuneet interventioihin käytännön toteutuksissa, mutta toimintamalleihin on kirjattu osallistumisen mahdollisuuksia edellä kuvatuin tavoin.

Aikuisten tuki ja osallistuminen interventioissa

Vertaisoppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen ovat nuorten omaehtoista toimintaa, jossa lähtökohtana ovat vertaisryhmästä nousevat asiantuntijuus ja potentiaali. Tutkimusaineisto kuitenkin osoittaa myös aikuisen tuen välttämättömyyden oppimisen päämäärien mahdollistajana.

Tutkimusaineiston projekteissa aikuisen roolina oli olla

- nuorten kanssa tasavertainen projektin suunnittelija ja toteuttaja (I)
- osaamisen ja faktatiedon tuoja, käytäntöjen suunnittelun apuna (R)
- vertaisohjaajien kouluttaja, tarvittaessa tukena vertaisoppimistilanteissa (T)
- faktatietojen tuoja, vertaisopetustuokioiden suunnittelun apuna, läsnä varsinaisessa opettamistilanteessa (Sc, F)
- Projektituen hakemisen apuna, innostajana, kannustajana, nuorten potentiaalın esiin tuojana (M).

Tarkasteltaessa aineistoa kokonaisuutena vaikuttaa siltä, että aikuisen läsnäolo näyttäytyy, vertaistoiminnan muodosta riippumatta, nuorten näkökulmasta hyvin tärkeänä. Aikuisen rooli vaihtelee projektikohtaisesti tasavertaisena jäsenenä olemisesta konkreettiseen ohjaamiseen. Kaikissa analysoiduissa projekteissa aikuinen kuitenkin on tärkeä osa toimintaa. On tärkeää, että aikuinen on tarvittaessa läsnä ja osaa havaita tilanteet, joissa tukea tarvitaan. Toisaalta on myös kiinnitettävä huomiota siihen, mikä oikeastaan on omaehtoista toimintaa. Walker & Avis (1999, 573–574) korostavat ammattitaitoa sekä monitahaisen

tuen merkitystä vertaisoppimisen onnistumiseksi: aikuisten antama tuki tulisi räätälöidä oikeanlaiseksi tapauskohtaisesti.

Turvallisuuskasvatuksen asiantuntijoiden mukaan aikuisen tehtävänä on ottaa huomioon nuorten yksilöllisyys ja etsiä luontevimmat tavat tarkoituksenmukaiselle turvallisuuskasvatukselle. Tuttu aikuinen on myös läsnä nuoren arjessa, varmistaa oppimistilanteiden asiiasältöjen turvallisuuden sekä kokoaa yhteen nuorten aikaansaamat johtopäätökset. (Aaltonen 2012, 15–16.) Tilan antaminen nuorille nähdään yhdeksi tärkeäksi lähtökohdaksi aineiston interventioissa. Esimerkiksi turvallisen lähiympäristön kehittämiseen tähtäävän intervention (I) tavoitteissa mainitaan, että nuorista ja aikuisista koostuvat vertaisryhmät on pyritty muodostamaan niin, että toiminnan muodostumista aikuisvetoiseksi ehkäistään.

Pohdinta

Palataanpa artikkelin alun pohdintaan. Miten teinin saisi laittamaan pyöräilykypärän päähän? Jos haluaisi saada omat ja naapurin nuoret pohtimaan tätä yhdessä, miten pitäisi toimia? Tutkimuksemme, jonka tutkimuskysymykset siis ovat 1) millä vertaisoppimisen menetelmillä nuoria osallistetaan turvallisuustaitoja kehittävässä interventioissa ja 2) millaista osallisuutta interventiot tarjoavat vertaistoimintaan osallistuville nuorille, aineiston perusteella nuorten tasavertaista osallisuutta toteutetaan erityisesti niissä toimintamalleissa, joissa käytetään menetelmänä yhteistoiminnallista vertaisoppimista. Niissä toimintaan osallistuville annetaan mahdollisuus luoda yhteistä ymmärrystä ja toimintaa omasta asiantuntijuudestaan ja kokemuksistaan käsin. Tasavertaista, demokraattista ja vuorovaikutteista toimintaa voidaan toteuttaa joko nuorista tai sekä nuorista että aikuisista koostuvissa ryhmissä. Monissa projekteissa toimijat vaikuttivat toiminnan sisältöön suunnittelu-prosessista lähtien. Aineiston Innostu! Innosta! -intervention taustalla vaikuttavaksi teoriaksi nimetään sosiokulttuurinen innostaminen (Leimio-Reijonen 2010, 4), ja tämä näkyy projektin toteutuksessa, poiketen monesta muusta toimintamallista selkeästi osallistavampaan suuntaan.

Osallisuuden kannalta aineiston toimintamalleissa on useita kipukohtia. Ensinnäkin moneen interventioon liittyy vertaisohjaajien koulutusta, johon on resursoitu paljon. Vertaisohjaajien kouluttaminen saattaa kestää huomattavasti kauemmin kuin varsinaiselle kohderyhmälle tarkoitettu interventio. Vertaisohjaajille tarjotaan monipuolisia valmiuksia, kuten ryhmänohjaustaitoja, joista heille tulee olemaan paljon hyötyä myöhemmin elämässä. Onko sittenkin niin, että vertaisohjauksen interventioista hyötyvät eniten juuri nämä ohjaajina toimivat nuoret? Keitä ovat nuoret, jotka valikoituvat ohjaajiksi – tarvitsevatko he itse ohjausta turvallisuustaitoihin? Jos eivät tarvitse, missä määrin he välittävät ohjaustilanteessa omia mielipiteitään ja missä määrin aikuisten viestiä, johon ovat itse sosiaalistuneet, ja missä määrin aktivoivat osallistujia kertomaan näkemyksiään? Oli miten oli, vertaisohjaajana toimiva nuori näyttäisi oppivan koulutuksessa ja toteutuksessa monenlaisia motivointiin, vuorovaikutukseen ja yhteiseen tiedonmuodostamiseen liittyviä taitoja. Mutta jos aikuisten voimavarat intervention toteutuksessa käytetään pelkästään vertaisohjaajien koulutukseen, saavutetaanko silloin tavoiteltu hyöty laajemmassa nuorten ryhmässä?

Toiseksi intervention toteutus varsinaisessa kohderyhmässä voi olla lyhytaikainen ja kertaluonteinen, esimerkiksi parin tunnin mittainen kokoontuminen. Kuinka siinä ajassa ehtii rakentaa ryhmään luottamusta, saati yhdessä suunnitella toimintaa, neuvotella toteutusmenetelmistä ja keskustella aiheena olevista turvallisuustaidoista? Kolmanneksi intervention ”ohjelmoija” joutuu luottamaan varsinaisen kohderyhmän tavoittamisen toiselle osapuolelle: aikuisten on tarkoitus tavoittaa muut nuoret vertaisohjaajien kautta. Kun kyse on niinkin vakavasta asiasta kuin turvallisuustaidoista, aikuiset joutuvat pohtimaan, mitä ohjattava todella oppii. Interventioiden ohjemateriaalien perusteella ohjattavat saavat vertaisohjaajiltaan turvallisuuteen liittyvää tietoa ja mahdollisuuden keskustella asiasta yhdessä. Intervention vaikutus kunkin osallistujan itsenäiseen päätöksentekoon riippuu varmasti siitä, millä asenteella ja millaisessa ilmapiirissä tiedonjakaminen ja keskustelu tapahtuvat. Tämä olisi oma, haastava tutkimusaiheensa.

Neljäs kipukohta liittyy interventioiden ohjelmointiin: ohjelmateriaaleissa tasapainotellaan oppimistavoitteiden ja osallisuuden välillä. Kun interventiolla on turvallisuustavoitteita, miten varmistetaan, että riittävät turvallisuustaidot ohjelmoidaan mukaan? Entä minkä tasoinen osallisuus eri konteksteissa on riittävää tukemaan nuoren kasvamista vastuulliseksi ja kriittiseksi toimijaksi? Riittääkö, että nuoria kuullaan interventiota ohjelmoidessa, vai pitäisikö heidän osallistua vielä enemmän suunnitteluun? Kuinka paljon nuoren kuuluu osallistua yhteisen toiminnan sisällöstä päättämiseen ollakseen tasavertainen yksilö? Esimerkkejä kokonaan nuorista lähtevistä toimintaideoista ja -toteutuksista ovat projektit mielekkään vapaa-ajantoiminnan järjestämisestä (M) ja päihteidenkäytön ehkäisemisestä (F). Näissä projekteissa aikuisten asettamat tavoitteet ovat yleisellä tasolla ja siksi nuorten itsenäinen ideointi ja toteutus on mahdollista. On perusteltua, että erilaiset turvallisuuteen liittyvät aihepiirit vaativat eritasoista suunnittelua, teemojen eriasteista valmistelua ja rakenteita sekä aikuisilta tulevaa asiantuntijuutta. Onkin tärkeää tunnistaa ne arkielämän tarpeet ja potentiaalit, jotka kussakin ympäristössä ovat läsnä.

Sosiaalipedagogiikassa jokainen yksilö nähdään arvokkaana ja ainutlaatuisena persoonana, joka kuitenkin kasvaa täydeksi vasta yhteisössä, yhteydessä muihin yhtä ainutlaatuisiin persooniin (Kurki & Nivala 2006, 13). Vertaisohjauksessa yhteisö näyttäytyy usein aikuisen toiminnan käynnistäjän kasvoilla. Aineiston perusteella näyttää siltä, että turvallisuustaitoja harjoiteltaessa aikuisten tuki on räätälöitävä kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Mukana olevilla aikuisilla on oltava asiantuntemusta sekä sisältöön että vertaisoppimisen ohjaamiseen.

Jokaista intervention toteutusta suunniteltaessa olisi pohdittava, miten interventio voidaan räätälöidä juuri kyseiseen yhteisöön ja miten kyseiset toimijat itse ryhtyisivät sitä toteuttamaan. Nuorten, ainutlaatuisien persoonien, omille ideoille, ongelmanratkaisulle ja kysymyksille tulee olla tilaa – ja silloin toteutusta ei pitäisi suunnitella liian valmiiksi. Aikuisen tehtävänä on saada paikalliset nuoret innostumaan turvallisuustaitojen kehittämisestä, ja sekin on haaste. Kun käytetään vertaisohjausta, aikuisen ohjaajan tulisi yhdessä vertaisohjaajien kanssa pohtia ja selvittää, mikä motivoisi tämän tietyn paikkakunnan nuo-

ria, tässä tietyssä ajassa. Mallinuksista huolimatta jokainen interventio on räätälöitävä siihen yhteisöön, jossa sitä aiotaan käyttää. Näin toimitaan esimerkiksi sosiaalipedagogisissa interventioissa, joissa tehdään diagnoosi paikallisesta tilanteesta, mikä mahdollistaa interventioiden ohjelmoinnin, arviointikriteerit sekä tavoitteiden ja osaongelmien määrittelyn (vrt. Hämäläinen & Kurki 1997, 50–51). Olisi siis osattava tuoda esiin, miksi tässä laskettelurinteessä tulee huomioida muut liikkujat tai miksi ilman kypärää pyöräileminen on vaarallista juuri näillä kaduilla ja juuri tähän aikaan. Jotta interventio olisi tehokas, vertaisryhmän olisi itse onnistuttava tulemaan siihen lopputulokseen, että tärkeintä vaikuttamistyötä, jota kukin juuri nyt voi tehdä, on pitää silmät auki ja suojata oma pää.

Lähteet

- Aaltonen, J. 2012.* Turvataitoja nuorille – Opas sukupuolisen häirinnän ja seksuaalisen väkivallan ehkäisyyn. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90817/Opas_21%20_verkko.pdf?sequence=1 (haettu 20.1.2014).
- Alpine Risk'n'Fun 2007.* EuroSafe Alert 2 (3), 13. Saatavissa [http://www.eurosafe.eu.com/csi/catalogus.nsf/c1af8df8ec2b154bc12570b500682709/2fc770a4466e2a90c12574ef00345b05/\\$FILE/Risk%27n%27Fun.pdf](http://www.eurosafe.eu.com/csi/catalogus.nsf/c1af8df8ec2b154bc12570b500682709/2fc770a4466e2a90c12574ef00345b05/$FILE/Risk%27n%27Fun.pdf) (haettu 20.1.2013).
- Arnstein, S. 1969.* A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4), 215–224.
- Brusila, P., Hyvärinen, S., Kallio, M., Porras, K. & Sandberg, T. 2009.* Eikö se kuulu kenellekään? Rohkene kohdata seksuaalisesti kaltoinkohdeltu nuori. Helsinki: Väestöliitto.
- Böhmisch, L. 1992.* Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Carruth, A. K., Pryor, S., Cormier, C., Bateman, A., Matzke, B. & Gilmore, K. 2010.* Evaluation of a School-Based Train-the-Trainer Intervention Program to Teach First Aid and Risk Reduction Among High School Students. *Journal of School Health* 80 (3), 453–460. Saatavissa <http://helios.uta.fi:2102/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=1f07a928-c716-4eed-aa6e-43fe398c54a9%40sessionmgr115&vid=7&hid=107> (haettu 17.1.2013).

- De Lisi, R. & Golbeck, S. L. 1999.* Implications of Piagetian theory for peer learning. Teoksessa A.M. O'Donnell & A. King (eds.) Cognitive perspectives on peer learning. New Jersey: Erlbaum, 3–37.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.* Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fawcett, L. M. & Garton, A. 2005.* The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology* 75, 157–169. Saatavissa <http://helios.uta.fi:2109/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7df46568-d4c9-4836-a2c4-1d666147364e%40sessionmgr114&vid=5&hid=123> (haettu 1.4.2013).
- Gretschel, A. 2002.* Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 85. Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13503/9513912868.pdf?sequence=1> (haettu 12.5.2014).
- Grunwald, K. & Thiersch, H. 2009.* The concept of the 'lifeworld orientation' for social work and social care. *Journal of Social Work Practice* 23 (2), 131–146.
- Hackauf, H. & Winzen, G. 2004.* Information and communication network concerning health-related prevention programmes for young people in the European Union. Country reports. Munich: German Youth Institute. Saatavissa http://www.dji.de/gesundnet/Country_Reports.pdf (haettu 17.1.2013).
- Hall, M., Cross, D., Howat, P., Stevenson, M. & Shaw, T. 2004.* Evaluation of a school-based peer leader bicycle helmet intervention. *Injury Control and Safety Promotion* 2 (3), 165–174. Saatavissa <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15764103> (haettu 13.1.2013).
- Hart, R. 1997.* *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care.* London: Earthscan Publications Ltd & Unicef.
- Hatakka, M. 2012.* Särmänä liikenteessä. Selvitys ryhmäkeskustelujen toimivuudesta. Liikenneturva. Julkaisematon.
- Horelli, L. 1994.* Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Helsinki: Ympäristöministeriö, Alueidenkäytön osasto, Tutkimusraportti 3.

- Hämäläinen, J. 2000.* Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Snellman-instituutin arkistosarja 1/2000. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997.* Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2009.* Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Helsinki: WSOY.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012.* Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa T. Kiilakoski & A. Gretschel (toim.) Muistiinpanoja demokratiaoppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu 57, 5–7. Saatavissa http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/muistiinpanoja_demokratiaoppitunnista.pdf. (haettu 28.9.2014).
- Kurki, L. 2000.* Sosiaalipedagogiikka ja sen uudet sovellukset. Aikuiskasvatus 20 (2), 109–118. Saatavissa <http://helios.uta.fi:2163/se/a/0358-6197/20/2/sosiaali.pdf> (haettu 9.4.2013).
- Kurki, L. 2005.* Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 335–357.
- Kurki, L. & Nivala, E. 2006.* Johdanto. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 11–21. Saatavissa http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65787/hyva_ihminen_ja_kunnan_kansalainen_2006.pdf?sequence=1 (haettu 16.4.2013).
- Lasten kuolemat. 2014.* Tutkintaselostus Y2012-S1. Helsinki: Onnettomuustutkintakeskus. Saatavissa http://www.turvallisuustutkinta.fi/material/attachments/otkes/tutkintaselostukset/fi/muutonnettomuudet/2014/aTEpLtfUI/Y2012-S1_Lasten_kuolemat.pdf (haettu 1.5.2014).
- Lehtinen, A-R. & Leskinen, J. 2005.* Irtiottoa ja riippuvuutta – velkaongelmaiset nuoret itsenäisen taloudenpidon murtomaastossa. Teoksessa M. Autio & P. Paju (toim.) Kuluttava nuoruus. Nuorten elinot -vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta, Stakes, 92–101.
- Leimio-Reijonen, S. (toim.) 2010.* Pää edellä. Innostu! Innosta! Selvästi innostaja-aineista -hankkeen loppuraportti (2007–2010). Saatavissa <http://www.paaedella.fi/binary/file/-/id/5/fid/388/> (haettu 7.4.2013).

- Nivala, E. 2006.* Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 25–102. Saatavissa http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65787/hyva_ihminen_ja_kunnan_kansalainen_2006.pdf?sequence=1 (haettu 16.4.2013).
- Paakkunainen, K. 2006.* Mahis elää keksinnöistä, nuorten dynamiikasta ja räätälien kompassista. Mahis-toiminnan merkityksen ja tulosten arvioinnin toinen loppuraportti. Helsinki: Nuorten akatemia, Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Saatavissa http://www.nuortenakatemia.fi/Ohjaajalle/Mahis/Tutkittua_tietoa (haettu 21.1.2013).
- Patja, K. & Absetz, P. 2007.* Miten saisin tämänkin muuttumaan? Interventio- menetelmien kehittäminen osana strategista osaamista. Kansanterveys 7, 4. Saatavissa <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102398/kansanterveys-lehti707.pdf?sequence=1> (haettu 26.2.2014).
- Repo-Kaarento, S. 2010.* Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Riskikäyttäytyminen ja tapaturmat. 2013.* Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa http://www.thl.fi/fi_FI/web/pistetapaturmille-fi/lapset-ja-nuoret/nuoret/riskikayttaytyminen (haettu 21.4.2013).
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006.* KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. Saatavissa <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (haettu 10.4.2013).
- Saastamoinen, M. 2006.* Yksilö, riskitietoisuus ja psykokulttuuri. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampere University Press, 138–167.
- Savola, E. & Koskinen-Ollonqvist, P. 2005.* Terveiden edistäminen esimerkein. Käsitteitä ja selityksiä. Terveiden edistämisen keskuksen julkaisu- ja 3/2005. Helsinki: Edita.
- Tallgren, S. 2008.* Ryhmän monet mahikset – Vapaa-ajan pienryhmä nuorten kasvuympäristönä. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Saatavissa http://www.nuortenakatemia.fi/Ohjaajalle/Mahis/Tutkittua_tietoa (haettu 5.11.2013).
- Topping, K. J. 1996.* The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. Higher Education 32 (3), 321–345. Saatavissa <http://ebookbrowse.com/the-effectiveness-of-peer-tutoring-in-further-and-higher-education-a-typology-and-review-of-the-literature-pdf-d334387593> (haettu 1.4.2013).

- Topping, K. J. 2005.* Trends in Peer Learning. *Educational Psychology* 25 (6), 631–645. Saatavissa http://cmapspublic3.ihmc.us/rid%3D1200100827171_1663553231_5338/Trends_in_Peer_learning_Topping_.pdf (haettu 4.3.2013).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009.* Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999.* Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstuktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virkorpi, P. 1993.* Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos. Asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Viitala, M., Hara, K., Heinonen, M. & Huopainen, M. 2010.* Särmänä liikenteessä -kampanja. Liikenneturvan erillisselvitys. Saatavissa <http://liikenneturva.magazine.fi/www/fi/tutkimus/erillisselvitykset/liitetiedot/Srnm-liikenteess-yhteisraportti8-2.pdf> (haettu 21.1.2013).
- Walker, S. A. & Avis, M. 1999.* Common reasons why peer education fails. *Journal of Adolescence* 22 (4), 573–577. Saatavissa <http://helios.uta.fi:2144/science/article/pii/S0140197199902506> (haettu 30.3.2013).
- Weiss, F. L. & Nicholson, H. J. 1998.* Friendly PEERsuasion Against Substance Use: The Girls Incorporated Model and Evaluation. *Drugs & Society* 12 (1/2), 7–22.
- Zentner, M. 2009.* Risk and Fun: Peer Group Approaches in sports. European Knowledge Centre for Youth Policy. Birmingham: CSEC and AdRisk Joint International Seminar. Saatavissa [www.eurosafe.eu.com/csi/eurosafe2006.nsf/0/CA98E8196C1E57DDC12576DA00479A7C/\\$file/Manfred-Zentner.pdf](http://www.eurosafe.eu.com/csi/eurosafe2006.nsf/0/CA98E8196C1E57DDC12576DA00479A7C/$file/Manfred-Zentner.pdf) (haettu 17.1.2013).