

Sosiaalinen luottamus ryhmäilmionä. Tapaustutkimus ammatillisista opiskelijaryhmistä

Antti Maunu

TIIVISTELMÄ

■ Tutkin artikkelissa sosiaalisen luottamuksen muodostumista ryhmäprosessina. Käsitteellistän sosiaalista luottamusta relationaalisesti ja intersubjektiivisesti vuorovaikutuksessa kehkeytyvänä ilmiönä, ja pidän sitä keskeisenä resurssina yhteiskuntaan ja sen yhteisöihin kiinnittymisessä. Empiirisenä tapaustutkimuksena hyödynnän kahden ammatillisen opiskelijaryhmän (A ja B) vuorovaikutusta ryhmähaastattelutilanteessa. Aineiston analyysissä sovellan keskusteluanalyysin työkaluja. Ryhmä A:ssa puheenvuorot ja vuorovaikutukseen osallistuminen jakautuivat epätasaisesti eikä ryhmällä ollut valmiuksia säädellä itse omaa yhteistoimintaansa. Ryhmä B ilmeni vuorovaikutuksen suhteen tasapuolisena sekä ruokki jäsentensä yhteistyötä, aktiivista osallistumista ja tuotti myönteistä palautetta kaikille ryhmän jäsenille. Esitän, että ryhmä B antaa jäsenilleen ryhmä A:ta paremmat valmiudet sosiaaliseen luottamukseen sekä sitä tukeviin toimintatapoihin. Keskeiseksi selittäväksi tekijäksi ryhmien vuorovaikutuksessa nousi oppilaitosten ja ryhmänohjaaja-opettajien panos ja rooli ryhmien yhteistyökyvyn rakentajina. Sosiaalipedagogiikan ja koulutuspolitiikan näkökulmasta tulokset kertovat, että sosiaalista luottamusta sekä laajemmin yhteisöllisyyttä ja yhteisöihin kasvamista on mahdollista ohjata ja harjoitella aktiivisesti. Koulut ja oppilaitokset ovat luonteva toimintaympäristö tehdä tätä, mutta se edellyttää oppilaitosten henkilökunnalta valmiuksia ja resursseja.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, keskusteluanalyysi, ohjaus, sosiaalinen luottamus, sosiaalipedagogiikka

ABSTRACT

SOCIAL TRUST AS GROUP PHENOMENON. CASE STUDY ON VOCATIONAL STUDENT GROUPS

■ In the article, I analyze the formation of social trust as a group process. I conceptualize social trust as a relational and intersubjective phenomenon generated in interaction, and I consider it a crucial resource in social integration. As an empirical case study, I utilize the interaction of two Finnish vocational student groups (A and B) in focus group interview. In the analysis, I apply tools of conversation analysis. In group A, turn-taking and other participation in interaction was distributed inequally, and the group had no resources to guide its own interaction. Interaction in group B seemed to be more equal; it motivated cooperation and active participation, and it generated positive feedback to its members. I suggest that group B functions as a more favorable environment for engendering social trust and individual social skills that generate social trust in interaction. The reason behind the groups' differences is how teachers in different schools have participated in and supervised the groups' social interaction. In the perspective of social pedagogy and education policy, the results show that it is possible and desirable to actively train and practice social trust and related interaction. Vocational and other schools form a well-working environment for doing this, yet it requires adequate resources and skills of the teachers and the whole institution.

Key words: *conversation analysis; social pedagogy; social trust; supervision; vocational education and training*

Johdanto

Yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä on puhuttu 2010-luvulla kasvavassa määrin. Yhteisöllisyys on yhdistetty julkisissa ja tutkimuskeskusteluissa muun muassa parempaan politiikkaan ja osallisuuteen, terveyteen ja hyvinvointiin sekä turvalliseen yksilönkehitykseen (Maunu 2014a). Myös kansalaiset itse arvostavat yhteisöllisyyttä. Vuoden 2017 Nuorisobarometrin mukaan suomalaiset nuoret näkevät elämässä pärjäämisen kannalta tärkeimmiksi taidoiksi sosiaaliset taidot, päätöksentekokyvyn ja suvaitsevaisuuden – nämäkin paljolti yhteisöissä ja vuorovaikutuksessa opittavia taitoja. Huomionarvoista kuitenkin on, että nuoret kokevat oppivansa näitä taitoja selvästi enemmän ja paremmin oppilaitosten ulkopuolella kuin oppilaitoksissa. (Myllyniemi & Kiilakoski 2018.) Tämä tuo

esiin yhteisöllisyyskeskustelun keskeisen ongelman. Vaikka asian arvosta ollaan paljon yksimielisiä, ei julkisissa keskusteluissa, päätöksenteossa tai vaikkapa koulujen ja oppilaitosten arkitoiminnassa useinkaan päästä selvyyteen, mitä yhteisöllisyys tai sitä synnyttävä vuorovaikutus käytännössä on ja miten sitä voitaisiin vahvistaa. Yhteiskunta ja sen instituutiot eivät tällöin pääse tekemään sitä, minkä ne itsekin näkevät tärkeänä. Instituutiot, kuten koulut ja oppilaitokset, saattavat toimia epätarkoituksenmukaisesti eivätkä valmista kansalaisia parhaalla tavalla siihen todellisuuteen, jossa he elävät. Positiivisemmin nähtynä yhteiskunnan instituutioissa ja niiden toiminnassa on suuri kehittymispotentiaali, jos ne kykenevät hyödyntämään, opettamaan ja ohjaamaan yhteisöllisyyttä ja sitä tukevaa vuorovaikutusta konkreettisesti ja osana jokapäiväistä toimintaansa.

Tässä artikkelissa tarkastelen sosiaalista luottamusta, jota voidaan pitää yhteisöllisyyden keskeisenä olomuotona tai edellytyksenä (Misztal 2013; Saarinen 2017; Maunu 2013). Tarkastelen sosiaalista luottamusta ryhmätason vuorovaikutuksessa muodostuvana ilmiönä. Selvitän, mitä sosiaalinen luottamus tästä näkökulmasta on tai miten sitä voidaan käsitteellistää ja kuinka sosiaalista luottamusta voidaan käytännössä vahvistaa. Artikkelin on luonteeltaan empiirinen tapaustutkimus, jonka aineistona hyödynnän kahden 1. vuoden ammatillisen opiskelijaryhmän vuorovaikutusta ryhmäkeskustelutilanteessa. Esitän artikkelissa kolme argumenttia: sosiaalinen luottamus syntyy ryhmäilmiönä arkisessa vuorovaikutuksessa, sitä voi ja pitää ohjata sellaisena, jotta se voisi kasvaa ja hyödyttää yksilöitä ja yhdessä toimivia ryhmiä, ja sosiaalisen luottamuksen näkökulma on käytökelpoinen näkökulma yhteisöllisyyden ilmiön teoreettiseen jäsentämiseen mutta samalla riittävän konkreettinen motivoimaan myös arkista ohjaustyötä ryhmien parissa. Artikkelin tukeutuu myös sosiaalipedagogisiin keskusteluihin yhteisöllisyydestä ja pyrkii konkretisoimaan ilmiötä sekä avaamaan suuntia sen toteuttamiseksi yhteiskunnallisissa instituutioissa kuten kouluissa ja oppilaitoksissa.

Sosiaalipedagogiikka ja sosiaalinen luottamus

Sosiaalipedagogiikkaa voidaan pitää käytännöllisenä tieteenalana, joka yhdistää yhteiskunta- ja kasvatustieteitä. Sosiaalipedagogiikan yhteiskuntatieteellinen katse tutkii ihmisen kasvua yhteisöjen ja yhteiskuntien jäseneksi sekä niitä sosiaalisia ja yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka edistävät tai hankaloittavat kasvuprosessia (Nivala & Ryyänen 2017, 75). Kaarina Ranne määrittelee, että yhteiskuntaan kasvamisessa tai kasvattamisessa

on kyse sosialisatiosta eli yhteisö(je)n jäseneksi tulemisesta, mutta myös normatiivisesta kvalifikaatiosta eli ”yhteiskuntakelpoiseksi” tekemisestä sekä sosiaalisesta kontrollista. Kaikki eivät pääse tai kaikkia ei päästetä samalla tavalla yhteisöjen jäseniksi. (Ranne 2002, 76–77.) Näistä syistä sosiaalipedagogiikassa kiinnitetään herkästi huomiota erilaisiin haasteisiin ja ongelmiin, joita ihmisten ja yhteisöjen suhteissa esiintyy. Sosiaalipedagogiikan kasvatustieteellinen ote puolestaan kehittää toimintaa, jossa kasvatuksellisella työotteella pyritään ehkäisemään ja lievittämään näitä ongelmia. Tämä tähtää yhtäältä yhteisöjen vahvistamiseen, toisaalta yksilöiden valmiuksiin ja mahdollisuuksiin liittyä osaksi itselleen mielekkäitä yhteisöjä ja ohjata omaa elämäänsä mielekkäisiin suuntiin. (Nivala & Rynnänen 2017; Ranne 2002.)

Eräs keskeinen käsite yksilöiden ja yhteisöjen suhteen jäsentämisesä on luottamus. Luottamusta voidaan pitää myös yhteisöllisyyden ja yhteiskuntaan kiinnittymisen keskeisenä ainesosana ja edellytyksenä: vain luottavainen ihminen kokee, että maailmaan ja yhteiseen toimintaan kannattaa osallistua ja antaa oma panoksensa, että siitä koituu vastavuoroista etua myös itselle (Kortteinen & Elovainio 2012; Maunu 2013). Tällaisena luottamuksen käsite avaa sosiaalipedagogisesti kiinnostavia näköaloja: se paikantaa ja konkretisoi sosiaalipedagogisesti keskeisen ilmiön tiettyyn inhimilliseen kokemukseen sekä sen tukemiseen. Samalla näkökulma luottamukseen säilyttää sosiaalipedagogisen yhteyden yhteiskunnallisiin ilmiöihin sekä niiden vaikutuksiin luottamuksen synnyssä ja kokemuksessa. Kuka kasvaa ja kasvattaa yhteiskunnalliseen tai sosiaaliseen luottamukseen, millaisilla prosesseilla ja ehdoilla, ja kuka jää luottamuksesta osattomaksi?

Luottamusta voidaan tutkia empiirisesti muun muassa yksilöllisen kokemuksen näkökulmasta psykologisena ilmiönä, toimijoiden välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta relationaalisena ja toiminnallisena ilmiönä sekä kokonaisia yhteiskuntia ja kulttuureita yhdistävänä rakenteellisena tai institutionaalisenä ilmiönä (Seppälä, Olakivi & Pirttilä-Backman 2012). Tämän artikkelin keskiössä on luottamuksen rakentuminen ryhmätason prosessina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siksi nimitän ilmiötä sosiaaliseksi luottamukseksi. Näkökulma ei sulje pois yksilö- tai rakenteellisen tason tarkastelua mutta olettaa, että niin yksilön sisäiset kokemukset kuin kokonaiset yhteiskunnat tai kulttuuripiirit syntyvät, uusiutuvat ja muuttuvat ihmisten arkisen vuorovaikutuksen sekä siinä syntyvien kokemusten ja merkitysten myötä. Tämänkaltaisen relationaalinen tai in-

tersubjektiivinen näkökulma, jota edustavat muun muassa klassikoina pidetyt sosiaalipsykologit G. H. Mead (esim. 1967) sekä C. H. Cooley (esim. 2009), on noussut viime aikoina vaikutusvaltaiseksi sosiaali- ja kasvatustieteissä (Kuusela 2015).

Myös 2000-luvulla vaikutusvaltainen sosiaalisen pääoman keskustelu perustuu relationaaliselle ajattelulle. Se käsitteellistää sosiaalisen luottamuksen resursseiksi, joita syntyy vain ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja joita ihmiset voivat sitten eri tavoin hyödyntää (esim. Putnam, Leonardi & Nanetti 1994; Keskinen & Teräs 2008). Suomessa viimeaikainen avaus relationaalisen toimijuuden ja hyvinvoinnin käsitteellistämiseen on Jouni Häklin, Kirsi Pauliina Kallion ja Riikka Korkiamäen (2015) muotoilema myönteisen tunnistamisen ohjelma. Ohjelma rakentuu paljolti G. H. Meadin teorialle yksilöllisen minän sosiaalisesta synnystä sekä Axel Honnethin teorialle tunnustuksen kamppailusta. Näistä näkökulmista yksilö muodostaa käsityksen itsestään ja oppii ohjaamaan omaa toimintaansa sen perusteella, kuinka toiset ihmiset häneen jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa suhtautuvat. Myönteinen tunnistaminen ruokkii positiivista minäkuvaa ja rohkaisee suuntautumaan toisiin ihmisiin ja yhteistyöhön aktiivisesti, kun taas negatiiviset määrittelyt ja kohtaamiset toimivat leimaavasti, ulossulkevasti ja mahdollisesti passivoivasti. Vaikka myönteisen tunnistamisen ohjelma ei käytä sosiaalisen luottamuksen käsitettä, sen tapa käsitteellistää inhimillistä toimintaa sosiaalisesti kehkeytyvänä prosessina on hyvin samankaltainen. (Ks. myös Korkiamäki, Kallio & Häkli 2016.)

Luottamuksen olemuksen ja metodologisesti määrittävän sijaintipaikan lisäksi sitä voidaan tarkastella yhteiskuntahistoriallisesta näkökulmasta (Seppälä ym. 2012, 343). Sosiologi Barbara Misztalin (2013) mukaan luottamuksen käsite yhteiskunnallisena ilmiönä artikuloiutui 1800-luvulla, kun yhteiskunta modernisoitui. Kun traditionaaliset, toimijoiden samankaltaisuudelle ja yhteisöjen pysyvyydelle perustuvat ”mekaanisen solidarisuuden” (Durkheim 1990) muodot eivät enää kyenneet integroimaan yksilöitä muuttuviin yhteiskuntiin ja niiden yhteisöihin, tieteellisissä keskusteluissa nähtiin välttämättömänä uudenlaisten luottamuksen muotojen syntyminen. Klassisen esimerkin tästä tarjoaa 1800–1900-luvun taitteessa työskennellyt sosiologi Émile Durkheim, joka toimi myös kasvatustieteen professorina. Durkheimin eri suuntiin tempoilleen työn punainen lanka oli, että modernin yhteiskunnan muodostumisen ja kehittymisen suurin uhka on yksilöiden irtaantuminen ja vieraantuminen vuorovaiku-

tuksesta sekä sitä tarjoavista yhteisöistä, mitä tilaa Durkheim nimitti anomiksi. Durkheim siis näki luottamuksen syntyvän pohjimmiltaan ryhmätason vuorovaikutuksessa mutta laajensi sen vaikutukset koskemaan niin yksilön motivaatorakennetta kuin yhteiskunnallista integraatiota. (Marks 1974.) Uransa loppuvaiheissa Durkheim näki koulutuksen ja koululaitoksen tärkeimpänä yhteiskunnallisena instituutiona anomian torjumisessa ja yksilöiden integroimisessa yhteisöihin ja edelleen yhteiskuntaan (Marks 1974; Durkheim 2002). Vaikka Durkheimia ei useinkaan pidetä sosiaalipedagogina, hänen teoriassaan on tästä näkökulmasta vahva sosiaalipedagoginen vire.

1900-luvun keskusteluita yhteiskunnallisesta tai sosiaalisesta luottamuksesta dominoivat Misztalin (2013) mukaan institutionaaliset ja funktionaaliset näkökulmat, joissa luottamuksen lähteeksi nähtiin erilaiset universaalit ja ikään kuin algoritmiset, samanlaisina toistuvien periaatteiden ohjaamat järjestelmät. Toisaalta 1900-luvun keskusteluissa korostuivat yksilöiden rationaaliset preferenssit ja ajatus, että kaikki yksilöt toimivat keskenään samankaltaisten, niin ikään universaalien ja algoritmisten periaatteiden mukaan. Luottamuksen nähtiin tällöin toimivan koneen tai koneiston kaltaisesti ja syntyvän siitä, että kaikki toimivat samalla logiikalla, vaikka itsekkäästikin. Silloin toimijat kuitenkin tietävät, mitä odottaa toisilta. 2000-luvulle tultaessa tutkimuskeskusteluissa ollaan ikään kuin palattu ihmisten välisissä suhteissa syntyvään, relationaaliseen ja vuorovaikutukseen sidottuun luottamukseen yhteiskunnan toiminnan ja integraation perustana. (Misztal 2013; ks. myös Giddens 1995.) Myös esimerkiksi keskusteluissa työelämän ja yhteiskunnallisen hallinnan muutoksista on esitetty samansuuntaisia argumentteja. Järjestelmätason hierarkkisen kontrollin sijaan niin työyhteisöjä kuin esimerkiksi valtionhallintoa pyritään ohjaamaan vuorovaikutuksessa syntyvän luottamuksen sekä siihen kytkeytyvien verkostojen, sopimusten ja projektien kautta (ks. kooste Seppälä ym. 2012, 341–343). Taustalla on ajatus, että toimijoilla on lähtökohtaisesti halua ja kykyä vaikuttaa itse omiin asioihinsa ja hoitaa niitä parhain päin (Sulkunen 2009).

Luottamustutkimuksen siirtyminen relationaaliseen ja vuorovaikutukselliseen suuntaan lähentää sitä sosiaalipedagogisiin keskusteluihin. Samoin kuin sosiaalipedagogiikassa, myös yleisemmissä yhteiskunnallisissa keskusteluissa pyritään edistämään erilaisten toimijoiden vuorovaikutusta ja sitä kautta yhteisöllisyyttä, mutta myös toimijoiden omia valmiuksia toimia, kehittyä ja ratkaista ongelmia itse. Edelleen sosiaalipedagogii-

kan näkökulmasta keskeistä on, että luottamuksen tarkastelu relationaalisen ja vuorovaikutuksellisenä ilmiönä osoittaa oleelliseksi tutkimuksen ja pedagogisen toiminnan kohteeksi ryhmätason vuorovaikutuksen, jossa luottamus muodostuu, sekä siihen vaikuttamisen.

Samalla tämä näkökulma avaa mahdollisuuksia sosiaalipedagogiikan kriittiselle ja käytäntöorientoituneelle katseelle. Ei voida olettaa, että kaikilla yhteiskunnan toimijoilla aina ja automaattisesti olisi yksilölliset valmiudet kiinnittyä oma-aloitteisesti mihin tahansa yhteisöihin ja toimia niissä menestyksekkäästi, vaan yhteiskunnan kasvatusinstituutioiden on huolehdittava näiden valmiuksien kehittymisestä aktiivisesti ja johdonmukaisesti. Tämä johtaa kysymään, millä konkreettisilla ehdoilla, sosiaalisilla ja yhteiskunnallisilla prosesseilla toimijoiden välinen luottamus, yhteisöllisyys ja toimijuus tarkemmin ottaen rakentuvat. Millaiset konkreettiset, kansalaisten elämään vaikuttavat puitteet ja toimintatavat sitä mahdollistavat ja hankaloittavat? Tässä artikkelissa tarkastelen näitä kysymyksiä käyttäen tapausesimerkkinä toisen asteen ammattiin opiskelevia nuoria sekä ammatillisia oppilaitoksia heidän toimintansa ja kasvunsa yhteiskunnallisina puitteina.

Ammattiin opiskelevat kohderyhmänä

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat ammattiin opiskelevat nuoret sekä heidän vuorovaikutuksensa oppilaitoksessa. Heidän tutkimisensa sosiaalisen luottamuksen näkökulmasta on monella tapaa perusteltua. Ammattiin opiskelevat nuoret elävät kehkeytyvän tai muotoutuvan aikuisuuden (*emerging adulthood*) kehitysvaihetta, jossa he irrottautuvat lapsuuden kasvuyhteisöistä ja hankkivat valmiuksia toimia itsenäisinä, aikuisina toimijoina yhteiskunnassa sekä sen yhteisöissä (Arnett 2004; Herranen & Harinen 2008). Sosiaalipedagogisin termein ammatillinen toisen asteen koulutus on opiskelijoille keskeinen yhteiskunnallisen sosialisatian ja kvalifikaation instituutio. Ammattiin opiskelevilla tämä kehitysvaihe ajoittuu tyypillisesti varhempiin ikävuosiin kuin pitkäkestoisemman yleissivistävän koulutuspolun, lukion ja korkeakoulun valinneilla, joilla varsinainen ammatinvalinta ja työelämään siirtyminen tapahtuu useita vuosia myöhemmin. Tämä tavoite on kirjattu myös lakiin ammatillisesta koulutuksesta, jonka mukaan ammatillisella koulutuksella on kaksi tarkoitusta:

[K]ohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, – – kehittää työ- ja elinkeinoelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin, edistää työ-

lisyttä, antaa valmiuksia yrittäjyyteen ja työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon sekä tukea elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua. – – [K]oulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi – –. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.)

Ammatillista koulutusta ja ammattiin opiskelevien arkea ei kuitenkaan ole tutkittu kovinkaan kattavasti. Voikin väittää ammatillisen koulutuksen tutkimuksen olevan niin kasvatustieteiden kuin yhteiskuntatieteiden marginaalissa (Lahelma 2013, 27; Herranen 2014, 3).

Samalla monet yhteiskunnalliseen integraatioon sekä hyvinvointiin liittyvät haasteet kasautuvat Suomessa ammattiin opiskeleville nuorille. Ammatillisen koulutuksen keskeytti 11,4 prosenttia opiskelijoista lukuvuonna 2016–2017, mikä on korkein osuus kaikista koulutusmuodoista (Pensonen & Ågren 2018). Käytännössä ammatillisten opiskelijoiden haasteet ilmenevät päihde- ja mielenterveysongelmina sekä vuorovaikutuksen ja elämänhallinnan haasteina, joilla on yleensä pohja sosiaalisten suhteiden, valmiuksien ja tuen haurautena perheessä, oppilaitoksessa, vertaisryhmissä tai niissä kaikissa (Maunu 2014a; Souto 2014; Ristikari ym. 2016). Vastaavasti koulutuksen läpäisyn ja hyvän opintomenestyksen on viimeaikaisissa tutkimuksissa osoitettu olevan yhteydessä positiivisiin ryhmäkokemuksiin ja koulu yhteisöön kuulumisen tunteisiin (Ahola, Saikkonen & Valkoja-Lähtenmäki 2015; Myllyniemi & Kiilakoski 2018, 42). Tällöin selkeä keino parantaa (ammatillisen) koulutuksen läpäisyä sekä (ammatillisten) opiskelijoiden valmiuksia kiinnittyä yhteiskuntaan ja elää siinä täysipainoisesti on tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia ja resursseja sosiaalisen luottamuksen sekä sen edellytysten lujittamiseen. Arkikielellä tämä tarkoittaa opiskelijoiden ja oppilaitosten yhteisöllisyyden vahvistamista – kunhan vain tiedetään, kuinka tehdä sitä käytännössä (Maunu 2014a; Ahola ym. 2015).

Samalla on syytä korostaa, että ammatillinen koulutus ei sinänsä, institutionaalisena, ole ongelmien kenttä, vaikka julkinen ja tutkijakeskustelu käsittelee sitä usein huolipuheen kautta, vaan pääosin hyvin toimiva socialisaation ja koulutuksen kenttä. Ylivoimainen valtaosa ammattiin opiskelevista nuorista voi hyvin ja kasvaa itselleen sopivalle paikalle yhteiskunnassa, työllistyy tai etenee jatko-opintoihin (Herranen 2014). Myös heidän voidaan olettaa hyötyvän sosiaalisen luottamuksen sekä sitä tukevien toimintavalmiuksien vahvistamisesta. Ammatillisen koulutuksen

tehtävä on valmistaa nuoria työelämään niin lain mukaan kuin opiskelijoiden omastakin mielestä (Maunu tulossa a). Tuore suomalaistutkimus osoittaa, että työnantajat odottavat ammatillisilta opiskelijoilta ja vasta valmistuneilta ammattilaisilta selvästi enemmän sosiaalisia taitoja sekä oman toiminnan säätelyvalmiuksia kuin sisällöllisiä ammattitaitoja, joiden työnantajat ajattelevat kehittyvän vasta käytännön työtehtävissä (Pylväs, Nokelainen & Rintala 2017). Sosiaaliset valmiudet ovat siis keskeinen työelämätaito ja on syytä olettaa niiden merkityksen vahvistuvan tulevaisuudessa (Saaranen-Kauppinen 2015). Myös näistä syistä niitä on syytä harjoitella ja ohjata (ammattillisissa) oppilaitoksissa. Ne parantavat kaikkien ja kaikenlaisissa elämäntilanteissa elävien nuorten mahdollisuuksia integroitua yhteiskuntaan sekä sen yhteisöihin ja elää niissä itselleen mielekästä ja palkitsevaa elämää. Myös nuoret itse pitävät Nuorisobarometrin 2017 mukaan sosiaalisia taitoja tärkeimpinä elämässä pärjäämisen taitoina niin koulussa, työelämässä kuin vapaa-ajalla mutta eivät näe oppilaitosten valmistavan niihin niin hyvin kuin vapaa-ajalla tapahtuvan toiminnan (Myllyniemi & Kiilakoski 2018). Näistä syistä on tärkeää kysyä, kuinka ammatillinen koulutus toimii käytännössä tässä tarkoituksessaan ja antaako se opiskelijoille riittäviä valmiuksia kiinnittyä ja toimia yhteiskunnassa, sen työ- ja muissa yhteisöissä.

Ryhmähaastattelut aineistona

Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu kuudesta 1. vuoden opiskelijoiden temaattisesta ryhmähaastattelusta, joita tehtiin vuodenvaihteessa 2014–15 kolmella paikkakunnalla Itä-, Länsi- ja Etelä-Suomessa, kaksi kullakin. Haastatteluiden aikana opiskelijat olivat opiskelleet noin puoli vuotta omassa ammattiopistossaan. Ryhmähaastattelut koottiin osana kehittämishanketta, jossa ammatillisten oppilaitosten työntekijöille kehitettiin välineitä terveyden, hyvinvoinnin ja osallisuuden edistämiseen (Selin ym. 2015; Heinonen, Lindén & Poikonen 2015). Haastatteluissa kartoitettiin yhtäältä yleisellä tasolla ammatillisten opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia näistä ilmiöstä ja toisaalta opiskelijoiden kokemuksia oppilaitosten toimintatavoista ja heidän niihin liittyvistä kokemuksistaan.

Haastatteluihin osallistui kaikkiaan 46 opiskelijaa, joista 21 tyttöä ja 25 poikaa. Ryhmistä kaksi oli poikaryhmiä, muut sekaryhmiä. Haastateltavien opiskelijoiden keski-ikä oli 17,8 vuotta. Ryhmiin osallistui opiskelijoita useilta koulutusaloilta, yksittäisistä aloista eniten hotelli- ravintola- ja catering-alalta (20 opiskelijaa), autoalalta (8 opiskelijaa) sekä kone- ja

metallialalta (6 opiskelijaa). Loput opiskelijat opiskelivat muilla tekniikan sekä hyvinvointialoilla. Haastateltavat rekrytoitiin yhteistyössä oppilaitosten opettajien kanssa. Ryhmät muodostettiin niin, että jokaisessa haastatteluryhmässä oli keskustelijoita vähintään kahdesta opiskelijaryhmästä kuitenkin niin, että kaikilla osallistuneilla opiskelijoilla oli tilanteessa läsnä sekä oman opiskelijaryhmänsä että toisten ryhmien jäseniä. Ryhmähaastatteluista neljä toteutettiin kahden haastattelijan voimin, joista toinen oli tämän artikkelin kirjoittaja, ja kahta haastattelua ohjasi pelkästään tämän artikkelin kirjoittaja. Kumpikaan haastattelijoista ei ollut haastateltaville opiskelijoille entuudestaan tuttu. Ryhmähaastattelut videoitiin ja litteroitiin sanatakkasti tekstiksi, jonka pohjalta analyysi tehtiin.

Ryhmäkeskustelut kestivät noin tunnin ja niissä oli kolme pääteemaa. Ensimmäiseksi keskusteltiin opiskelijoiden kokemuksista opiskelijaryhmistään ja kaveriporukoistaan, oppilaitoksen opettajista sekä laajemmin oppilaitosyhteisöstä. Toisessa teemassa haastatelluille opiskelijaryhmille näytettiin dataprojektorin avulla kuusi erilaista kuvaa, joista ryhmiä ohjattiin keskustelemaan seuraavien kysymysten avulla:

- Keitä kuvassa on? Mitä he tekevät?
- Missä tilanteessa kuva on otettu?
- Mitä on tapahtunut aiemmin?
- Mitä tapahtuu seuraavaksi?
- Voisitko te olla kuvassa?

Kuvista neljä esittää toimintaa, jolla on aikuislähtöisen hyvinvointityön näkökulmasta terveysvaikutuksia: nuorten tupakointia oppilaitoksen pihalla; nuorten kuntoilua kuntosalilla; nuorten biletystä ja alkoholi-juomien nauttimista kesäisellä festarialueella; sekä nuorten miesten ryhmää valmistamassa salaattia. Kaksi kuvista viittasi poliittisen osallisuuden teemoihin: yksi esitti opiskelijakuntavaalien äänestystilannetta ja toinen haastatteluhetkellä Suomen pääministerinä toiminutta Alexander Stubbia triathlon-kilpailussa. Kaikki kuvat olivat todellisista tilanteista, toiminnallisista, tunnelmaltaan positiivisia tai neutraaleja sekä sävyiltään kirkkaita ja valoisia. Kaikissa kuvissa toimijana esiintyy kolmen tai useamman henkilön ryhmä paitsi Stubbin kuvassa. Ainakin yksi henkilö hymyilee kaikissa kuvissa lukuun ottamatta yhtä kuvaa (kuntosali), jossa toimijoiden kasvoja ei näy. Kuvakeskustelun jälkeen haastattelun kolmantena ja päättävänä teemana haastateltuja ryhmiä ohjattiin keskustelemaan omasta mie-

lestään hyvän elämän eri ulottuvuuksista käyttäen virikkeinä hyvän arjen, onnellisuuden, hyvinvoinnin ja terveyden käsitteitä.

Tässä artikkelissa analysoin haastateltujen ryhmien vuorovaikutusta kuvavirikkeiden äärellä käydyissä keskusteluissa. Haastattelujen tämä nimenomainen teema on ryhmien vuorovaikutuksen ja siinä ilmenevän sosiaalisen luottamuksen kannalta ilmaisuvoimainen, sillä ryhmät ohjattiin toimimaan ja keskustelemaan mahdollisimman paljon keskenään, ilman haastattelijan aktiivista ohjausta. Muissa haastatteluteemoissa keskustelun ohjaajan rooli oli aktiivisempi. Ryhmien omaehtoisen vuorovaikutuksen analyysi tuo opiskelijaryhmien sisäisissä suhteissa ja toimintatavoissa esiin selviä ja kiinnostavia eroja, joita tulkitseen sosiaalisen luottamuksen näkökulmasta. Keskusteluiden sisältöjä on analysoitu toisissa yhteyksissä (Maunu 2018; tulossa b; Maunu & Kiilakoski 2018), ja nämä analyysit osoittavat keskusteluiden sisältöjen olevan hyvin samankaltaisia kaikissa ryhmissä. Tämä tekee vuorovaikutuksen rakenteissa ja prosesseissa ilmenevät erot erityisen kiinnostavaksi, sillä se kertoo, että opiskelijoiden puheen ilmisisältö ja sen analyysi eivät välttämättä kerro kaikkea heidän sosiaalisesta toimintaympäristöstään, sen ominaisuuksista ja mahdollisista vaikutuksista.

Opiskelijaryhmien vuorovaikutusta analysoimassa

Opiskelijaryhmien vuorovaikutuksen analysoinnissa sovellan keskustelunanalyttisiä (*conversation analysis*) näkökulmia ja analyysivälineitä. Keskustelunanalyysi on vahva ja tiiviisti organisoitunut tutkimussuuntaus sosiaalitieteiden kentällä. Se tarkastelee inhimillisen vuorovaikutuksen rakenteita ja prosesseja vuorovaikutuksen itsensä tasolla eikä pyri selittämään niitä keskustelijoiden yksilöllisillä kokemuksilla tai tarkoituksilla eikä muilla vuorovaikutuksen ulkopuolisilla tekijöillä. Joissain keskustelunanalyysin suuntauksissa tarkastellaan yhteiskunnallisissa instituutioissa tapahtuvaa vuorovaikutusta kuten lääkärin ja potilaan vuorovaikutusta, mutta silloinkin tarkastelu kohdistuu vuorovaikutukseen sekä siihen, kuinka instituutio ilmenee tai toteutuu vuorovaikutustilanteissa ja vaikuttaa vuorovaikutuksen logiikkaan. (Peräkylä 2004.) Keskustelunanalyttikko Tanya Stiversin mukaan keskustelunanalyysin tarkoitus on yhtäältä selvittää vuorovaikutustilanteiden rakennetta, järjestymistä ja koostumusta (*composition*), ja toisaalta toimijoiden vuorovaikutuksessaan ilmaismia tai rakentamia asemia (*position*) suhteessa toisiinsa ja keskustelutilanteen konteksteihin (Stivers 2015, 3–5; ks. myös Tainio 1997).

Keskustelunanalyysi tarjoaa monia tarkkoja käsitteitä ja näkökulmia ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen ulottuvuuksien jäsentämiseen. Tämä antaa eväitä opiskelijaryhmien sosiaalisen dynamiikan, niissä muodostuvien toimija-asemien sekä näiden välisten erojen yksityiskohtaiseen analyysiin. Tämä puolestaan antaa mahdollisuuden tulkita ja arvioida sosiaalisen luottamuksen luonnetta ja laatua sekä siihen vaikuttavia tekijöitä opiskelijaryhmien vuorovaikutuksessa ryhmäilmionä. Toisin sanoen operationalisoin analyysissa sosiaalisen luottamuksen ilmiöitä opiskelijaryhmien vuorovaikutusprosessin tapahtumiksi. Hyödynnän vuorovaikutustapahtumien tarkemmassa jäsentämisessä kolmea keskustelunanalyysille tyypillistä ja usein käytettyä näkökulmaa:

1. Keskustelun vuorottelu tai vuorojärjestys (*turn-taking*): Kuinka vuorot ryhmässä jakautuvat ja millaisia puheenvuorot ryhmässä ovat? Kuinka toisten vuoroihin ryhmässä suhtaudutaan, millaisia vuoroja ryhmien jäsenet saavat tai ottavat? (Hakulinen 1997; Heritage & Clayman 2010.)
2. Vuorovaikutuksen sekventiaalinen rakenne: kuinka peräkkäiset vuorovaikutusteot liittyvät ryhmässä toisiinsa ja millaisia yhdistelmiä tai kokonaisuuksia ne ryhmässä muodostavat? (Raevaara 1997; Heritage & Clayman 2010.)
3. Osallistumiskehyks (*participation framework*): millaisia osallistumisen mahdollisuuksia ja rooleja ryhmän vuorovaikutuksessa eri toimijoille muodostuu? (Seppänen 1997a; Goodwin & Goodwin 1992.)

Oletan analyysissa, että vahvaa sosiaalista luottamusta ryhmässä indikoivat puheenvuorojen jakautuminen suhteellisen tasaisesti, useiden puhetekojen ja osallistujien muodostamat, puheen merkityksiä vuorovaikutteisesti rakentavat ja kumuloivat vuorovaikutusketjut sekä näissä muodostuvat osallistumiskehykset, joissa kaikkien ryhmän jäsenten sallitaan osallistua ja heitä rohkaistaan osallistumaan yhteiseen vuorovaikutukseen. Tämä täsmentää ja konkretisoi tutkimuksen teoreettista lähtökohtaa, jonka mukaan sosiaalinen luottamus määrittänyt toimijoiden arkisessa vuorovaikutuksessaan kokemiksi mahdollisuuksiksi osallistua siihen sekä vuorovaikutuksessa jatkuvasti muokkautuviksi odotuksiksi siitä, mitä vuorovaikutukseen osallistumisesta seuraa (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 9–18).

En toteuta analyysissa ”varsinaista” keskustelunanalyysia vaan sovellan sen näkökulmia ja välineitä empiirisen tapaustutkimukseni työkaluna. En

pyri keskustelunanalyysin tavoin tunnistamaan vuorovaikutuksen yleisiä rakenteita tai prosesseja vaan etsin indikaatioita sosiaalisesta luottamuksesta vuorovaikutuksessa ilmenevänä ja muodostuvana ryhmäilmionä. Keskustelunanalyysista poiketen, ja sosiaalipedagogisten lähtökohtien mukaisesti, pyrin tutkimusasetelmassa etsimään myös keskustelutilanteen ulkopuolisia oppilaitosinstituution toimintaan liittyviä tekijöitä sekä tunnistamaan, kuinka ne vaikuttavat opiskelijaryhmien vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen luottamukseen. Tässä tarkoituksessa hyödynnän myös haastateltujen opiskelijoiden kanssa työskentelevien opettajien ryhmäkeskusteluita, joita koottiin kehittämishankkeen yhteydessä samaan aikaan opiskelijoiden haastatteluiden kanssa (Maunu 2016).

Noudatan myös varsinaisesta keskustelunanalyysista poikkeavia litterointikonventioita. Tyypillisesti keskustelunanalyysissa analysoidtavat aineistokatkelmat ovat lyhyitä ja niiden litterointi tekstimuotoon mahdollisimman tarkkaa sisältäen pienetkin äänensävyyn muutokset, henkäykset sekä keskustelussa ilmenevien taukojen mittaamisen sekunnin kymmenesosien tarkkuudella (Seppänen 1997b). Tässä artikkelissa on noudatettu karkeampaa, tavanomaiselle laadulliselle analyysille tunnusomaista litterointitarkkuutta, jossa on eroteltu puhujat, puheenvuorot ja puheen sisältö sekä mahdolliset päällekkäin puhumiset, keskeiset ei-sanalliset ilmaisukeinot kuten nauru, kuiskaus ja äänensävyyn muuttaminen. Puheen ja vuorovaikutuksen rytmi on litteroitu niin, että lyhyet hengenvetotauot merkittiin pilkulla (,) ja pidemmät miettimistauot kolmella pisteellä (...).

Analysoitavasta aineistosta eroteltiin näistä lähtökohdista ensin ryhmäkeskustelun osallistujien puheenvuorojen kokonaismäärät ja jakaumat ryhmäkeskusteluissa. Sen jälkeen analysoitiin sekventiaalisia vuorovaikutusketjuja niiden pituuksien ja osallistujien näkökulmasta. Tämän pohjalta ryhmien vuorovaikutusta analysoitiin osallistumiskehyksen kannalta: millaisia osallistumisen mahdollisuuksia ja muita toimija-asemia ryhmän vuorovaikutus osallistujille antaa ja mahdollistaa? Valtaosan aineiston analyysityöstä teki sosiologi Tero Pajunen Turun yliopistolta ja aineiston analyysissa hyödynnettiin Atlas.ti-aineistonhallintaohjelmaa.

Vuorojen jakautuminen ja sekventiaaliset rakenteet ryhmäkeskusteluissa

Aineiston analyysi osoittaa ryhmien vuorovaikutuksessa huomattavia eroja niin vuorojärjestyksen, sekvenssirakenteen kuin osallistumiskehyksen osalta. Poimin artikkelissa tarkempaan analyysiin aineistosta kaksi

ryhmää, jotka edustivat tässä suhteessa aineiston ääripäitä. Muut ryhmät sijoittuivat näiden ryhmien välille kaikkien vuorovaikutuksen elementtien osalta, joita tulkitseen sosiaalisen luottamuksen indikaattoreina. Nimitän ryhmiä ryhmä A:ksi ja ryhmä B:ksi. Ryhmä A koostuu seitsemästä mies- ja naispuolisesta ravintola-alan opiskelijasta, jotka sijoittuvat opin-

Ryhmä A	Puheenvuorot	Ryhmä B	Puheenvuorot
Jetro	148	Ilpo	51
Isla	9	Jasu	97
Kim	21	Jore	58
Pete	132	Saku	43
Rosa	16	Toni	74
Venla	8	Juuso	20
Mirkka	15	Lauri	13
		Aku	39
Yhteensä	349		395

Taulukko 1: Puheenvuorojen jakautuminen ryhmäkeskusteluissa

noissaan kahteen 1. vuoden opiskelijaryhmään. Ryhmä B koostuu kahdeksasta tekniikan alan miespuolisesta opiskelijasta, jotka sijoittuvat niin ikään kahteen 1. vuoden opiskelijaryhmään.

Ryhmien vuorovaikutuksen erot ilmenevät jo puheenvuorojen jakautumisessa. Tämä on esitetty taulukossa 1. Se osoittaa, että molemmissa ryhmissä on puheliaampia ja hiljaisempia yksilöitä niin kuin kaikissa ryhmissä. Silti ryhmä B:ssä puheenvuorot jakautuvat jäsenten välillä selvästi tasaisemmin kuin ryhmä A:ssa, jota käytännössä dominoi kaksi poikaa, Jetro ja Pete. Vastaavasti ryhmä A:ssa on useampia jäseniä, jotka käyttivät vain muutaman puheenvuoron ja nekin lähinnä silloin, kun haastattelija kysyi heiltä suoraan. Ryhmä B:ssä ei tällaisessa asemassa ollut yksikään opiskelija.

Molemmissa ryhmissä esitetyt puheenvuorot ovat pääsääntöisesti lyhyitä ja tiiviitä, usein hyvinkin lakonisia, mutta tiiviydessään ilmaisuvomaisia. Ammattiopiskelijoilla ei ole tapana jäädä keskusteluissa pohti-

maan ja pyörittelemään asioita vaan etsiä nasevat kommentit, jotka vastaavat haastattelijoiden kysymyksiin ja vievät keskustelua eteenpäin. Molemmissa ryhmissä muodostuu myös sekventiaalisia puheenvuoroketjuja, joissa ryhmän jäsenet jatkavat toistensa puheenvuoroja. Ryhmien välillä on kuitenkin suuria eroja siinä, ketkä puheenvuoroketjuihin osallistuvat ja mitä osallistumisesta seuraa ryhmän vuorovaikutukselle. Ryhmä A:ssa vuoropuhelu oli pääsääntöisesti Jetron ja Peten välistä kaksinpuhelua, mikä samalla passivoi muita ryhmän jäseniä. Ryhmä B:ssä keskusteluihin osallistuivat oma-aloitteisesti kaikki ryhmän jäsenet, toiset enemmän, toiset vähemmän, mutta jokainen jossain vaiheessa.

Nämä ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen piirteet tarkentuvat aineiston lähemmässä analyysissä. Lähemmän analyysin kautta esitän myös tulkintoja vuorovaikutuksen suhteista sosiaalisen luottamuksen ilmiöihin. Analyysin yhteydessä esitän myös tulkintoja siitä, mistä ryhmien erot vuorovaikutuksen ja sosiaalisen luottamuksen suhteen syntyvät. Ryhmän A opiskelijoita ei ole ohjattu opiskelunsa aikana käytännössä lainkaan toimimaan ryhmässä tai ryhmänä, kun taas ryhmän B opiskelijoiden ohjaamiseen on näiltä osin satsattu hyvinkin paljon.

Epätasainen osallistumiskehys: ryhmä A

Ryhmä A:n vuorovaikutus ilmentää keskusteluanalyysin termein epätasaista vuorottelujärjestystä ja laajemminkin osallistumiskehystä. Tämä konkretisoituu seuraavassa keskustelukatkelmassa, jossa ryhmä keskustelee kuntosalille sijoittuvasta kuvasta:

JETRO: Ne on kuntosalilla ja toi yks hakkaa säkkii... Ja ne urheilee ja... niin... (tauko)

#HAAST: Kyllä vain... Mitä tapahtuu seuraavaks?

JETRO: Toi jätkä vahingos lyö tota [kunto]pyöräl olevaa jätkää naamaan, sit se kaatuu pois siit pyörält... (naurahtelua)

PETE: En usko...

JETRO: No kato, sen hanska on puoliks tos säkil

PETE: Niin

JETRO: Ihan hyvin se vois liukuu, siit suoraan sitä naamaan...

PETE: Jaa...

#HAAST: Voisitteko te olla tässä kuvassa?

JETRO: Joo...

PETE: Tuo nyrkkeilijä kyllä...

JETRO: Niin mäkin, koska mä harrastan kamppailulajei ja mä tykkään hakkaa säkkiä...

#HAAST: Joo, entäs muut?

PETE: Hakkaat aina muitaki (naurahtaa)

JETRO: En mä hakkaa ihmisiä... En vaik ne kävis muhun kii...

#HAAST: Käyttkö, tytöt salilla?

ROSA: Joo, joskus...

PETE: Kerran vuodes... (Jetro naurahtaa)

JETRO: Se on niinku, talviunta... (Ryhmä A, haastattelukatkelma.)

Ensimmäisessä puheenvuorossa Jetro sanoo aluksi kommenttinsa, minkä jälkeen päättää vuoronsa ja ikään kuin luovuttaa vuoron muille ("ja... niin"). Kukaan ei kuitenkaan ryhmässä jatka keskustelua, ja haastattelija lähtee viemään tilannetta eteenpäin. Jetro jatkaa sen jälkeenkin, ja Pete alkaa keskustella hänen kanssaan kahdestaan. Keskustelu etenee paljolti Jetron ja Peten kahdenvälisenä vuoropuheluna, vaikka tilanteessa on läsnä viisi muutakin opiskelijaa. Katkelman puolivälin jälkeen haastattelija koettaa tarjota puheenvuoroa epäsuorasti muille keskusteluryhmän jäsenille ("Joo, entäs muut?"). Tämä ei kuitenkaan saa muita ryhmän jäseniä ottamaan vuoroa, ja Pete ja Jetro jatkavat keskustelua edelleen kahdestaan.

Katkelman puolivälin jälkeen Pete pyrkii esittämään Jetron tämän kamppailulajiharrastuksen motiivit kyseenalaisina ("Hakkaat aina muitaki"), minkä Jetro kuitenkin kiistää. Tämän jälkeen haastattelija osoittaa puheenvuoron suoraan "tytöille" konkreettisella kysymyksellä kuntosalilla käymisestä. Rosa vastaa nopeasti ("Joo, joskus"), mihin Pete vastaa samassa hengessä kyseenalaistaen kuin aiemmin Jetrolle ("Kerran vuodes"). Tämä ei kuitenkaan saa Rosaa vastaamaan, vaan seuraavan vuoron ottaakin Jetro, joka jatkaa Rosan haastamista tämän kuntosalikäynnistä ("Se on niinku, talviunta"). Rosa vaikenee eikä vastaa enää Petelle eikä Jetrolle, ja keskustelu jatkuu pääasiassa Jetron ja Peten välillä koko haastattelun ajan. Vain silloin, kun haastattelija aktiivisesti osoittaa puheenvuoron muille ryhmän jäsenille, he osallistuvat keskusteluun ja silloinkin yleensä niukasti ja epävarmasti.

Vuorovaikutuksen osallistumiskehyksen näkökulmasta ryhmässä A hahmottuu kahdenlaisia toimija-asemia vuorovaikutuksen ja omaehtoisen osallistumisen suhteen. Jetro ja Pete toimivat aktiivisessa, osallistuvassa asemassa: heillä on valmiuksia ja resursseja ottaa tilanteessa aloi-

te sekä tarttua ja vastata kaikenlaisiin tarjoumiin, joita keskustelutilanne tuottaa kuvavirikkeiden, haastattelijan toiminnan tai ryhmän oman toiminnan kautta. Tässä asemassa Jetro ja Pete kykenevät myös vastaamaan toistensa haastaviin ja potentiaalisesti kasvoja uhkaaviin (Goffman 1967) vuoroihin, kuten Peten huumorilla kuorrutettuun epäilyyn siitä, että Jetro käyttäytyisi väkivaltaisesti. Toisaalta voidaan tulkita, että Pete ja Jetro eivät varauksetta luota toistensa vuorovaikutustekoihin, mistä kertoo edellisessä katkelmassa Peten tapa haastaa ja kyseenalaistaa Jetron puheenvuoroja.

Muut viisi ryhmä A:n jäsentä puolestaan toimivat passiivisesti ja vuorovaikutuksen näkökulmasta ulkopuolisessa asemassa. He eivät ota tai saa oma-aloitteisesti lainkaan puheenvuoroja Jetron ja Peten vuorojen välissä, vaan heidän vuoronsa edellyttää keskustelua ohjaavan haastattelijan aktiivista puheenvuoron järjestämistä. Näin ryhmän A osallistumiskehys rakentuu epätasaisena tai vinona suhteessa osallistumisen mahdollisuuksiin ja vuorovaikutuksen tarjoumiin. Edellisessä katkelmassa tämä ilmenee myös siinä, että Peten ja Jetron haastava kommentointi kuntosalista passiivisemmassa roolissa olevan Rosan puheenvuoroihin aiheuttaa Rosan vaikenemisen ja vuorovaikutuksen pysähtymisen hänen osaltaan. Rossalla ei ole valmiuksia vastata samalla mitalla Petelle niin kuin Jetro aiemmin tekee. Rosa on ryhmän osallistumiskehyksessä heikommassa tai ulkopuolisemmassa asemassa.

Ryhmän A epätasainen osallistumiskehys ilmenee myös seuraavassa keskustelukatkelmasta. Siinä keskustellaan nuorten kesäisestä biletyskuvasta, jonka keskiössä on viiden noin parikymppisen naisen iloinen porukka:

JETRO: Noi tytöt vetää kauheet kännit ja ne päätyy jonnekin puskaan...

Jätkien kaa viettään hyvää iltaa... (naurahtelua)

PETE (nauraen): Eii...

JETRO: Ja oksennus lentää illan jälkeen...

#HAAST: Entä jos tytöt kirjottais käsikirjotuksen, niin mitä tapahtuis seuraavaks...? (tauko) Mitä vois tapahtua...?

JETRO: Ne lähtis ajeleen kännis kotiin ja sit ne pitäs toistensa hiuksist kiinni ku ne oksentelee (naurahtelua)... ”Siis oikeestii” (kimittävällä äänellä)

#HAAST: Mitäs Mirkka... Mitä sun mielestä vois tapahtuu seuraavaks?

MIRKKA: No, emmä nyt tiitä... sammuu (naurahtaen) johonki...

#HAAST: Nii... entäs Rosa?

*ROSA: No, emmä tiitä, varmaan jatkaa iltaa jonnekin jos pystyy viel...
#HAAST: Joo... Juoko tai bilettääkö tytöt teidän mielestä eri tavalla ku pojat?
JETRO: Mitä?
#HAAST: Juoko tai bilettääkö tytöt eri tavalla ku pojat?
PETE: Kyllä...
JETRO: Kyllä...
#HAAST: Millä, mikä on ero?
PETE: No... tyttöil on aina silleen, ne silleen niinku ottaa iisimmin ja tälleen, et hienommin. Ja pojat sitte osaa, varsinkin jos on poikaporukalla ni... tehään vähän kaikenlaista hölmöö niinku. Tytöt... niinku tytöt on hienostuneemmin
JETRO: Tytöt saattaa vaikka mennä vaan kotiin nukkumaan sen jälkeen ku ne on, mut useimmiten jätkät menee riehuan kaupungille ja rikkoo parit jutut (Pete naurahtaa)... Ja sit ne maksaa asiat sen jälkeen...
PETE: Ei välttämättä ihan näinkään...
JETRO: No
#HAAST: Onko tytöt samaa mieltä?
JETRO: Niin, tottakai pojat enemmän riehuu ja näin...
#HAAST: Onko... eroja...?
JETRO: Siel menee bussipysäkit rikki aina ku kaverit riehuu... (Ryhmä A, haastattelukatkelma.)*

Keskustelun alussa Jetro johtaa keskustelua esittämällä kuvatun biletystilanteen jatkosta karnevaalisia skenaarioita puskaseikkailuineen. Pete, jolla on Jetron tavoin vahva asema ryhmän osallistumiskehyksessä, haastaa Jetron esittämiä näkemyksiä ("Eii..."), mutta Jetro jatkaa samalla tyylillä. Sitten haastattelijä ohjaa vuoroa epäsuorasti muille ryhmän jäsenille ("Entä jos tytöt kirjoittais käsikirjoituksen – –?"), mutta tämä tuottaa ryhmässä pelkkää hiljaisuutta. Kukaan ei ota vuoroa Jetron vahvan puheen jälkeen. Haastattelijan toistettua kysymyksen vuoron ottaa jälleen Jetro ja jatkaa aiemmalla karnevaalisella linjalla oksentelun kuvauksineen.

Tämän jälkeen haastattelijä järjestää vuorot nimeltä mainiten ryhmässä passiivisessa asemassa toimineille, mutta aiemmin keskusteluun jonkin verran osallistuneille Mirkalle ja Rosalle. He kuitenkin vastaavat välttelevästi. "Emmä tiitä" -lausahduksella molemmat pyrkivät ensin keventämään tai vähättelemään omaa vuoroaan ja sen painoarvoa keskustelus-

sa. Mirkka esittää keventävästi naurahten lyhyen skenaarion Jetron maa-laamassa karnevalistisessa maisemassa (”sammuu johonki”). Rosa laajentaa skenaariota neutraalimmaksi biletyksen jatkumiseksi (”varmaan jatkaa iltaa jonnekin”), mutta päättää myös kommenttinsa Jetron aiemmin määrittämään karnevaalin ja holtittoman humalan mahdollisuuteen (”jos pystyy viel”). Näillä vuoroillaan Mirkka ja Rosa pitävät yllä passiivista ja ikään kuin ryhmän aktiivisemmista, vuorovaikutusta ohjaavista toimijoista riippuvaista asemaansa. Tätä voidaan tulkita myös suojautumiskeinona: kun haastattelija osoittaa Mirkalle ja Rosalle vuoron, he pyrkivät monin vuorovaikutuksellisin keinoin pitämään oman roolinsa pienenä ja myötäilemään vahvemmassa asemassa olevien ryhmän jäsenten määrittämiä linjoja. Katkelman loppuvaiheessa Mirkka ja Rosakaan eivät enää ota puheenvuoroa, vaikka keskustelun ohjaaja pyrkii sitä tarjoamaan heille sekä muille tytöille. Jetro jatkaa ikään kuin yksinpuheluna, mitä Pete pyrkii omilla puheenvuoroillaan kyseenalaistamaan ilman, että sillä on vaikutusta Jettoon.

Huomionarvoista on myös, että näissä katkelmissa kuten muuallakaan ryhmän A keskustelussa ei käydä lainkaan omaehtoista neuvottelua siitä, kuka kulloinkin puhuu. Ryhmässä A ei myöskään pyritä rohkaisemaan ryhmän passiivisempia tai hillitsemään aktiivisempia jäseniä. Kukaan ryhmässä ei esitä kysymyksiä toisilleen tai ilmaise muuten kiinnostusta toisten näkemyksiin. Ryhmällä A ei siis vaikuta olevan rutiineja, resursseja tai muita valmiuksia säädellä omaa vuorovaikutustaan itse ja omaehtoisesti. Ryhmässä vaikuttavat viidakon lait: vahvat ja sanavalmiit jäsenet pääsevät dominoimaan, ja muille ryhmän jäsenille asettuu passiivisia rooleja, jotka ovat riippuvaisia vahvojen asemien haltijoista.

Sosiaalinen luottamus ja sen edellytykset ryhmä A:ssa

Sosiaalisen luottamuksen näkökulmasta ryhmä A:n kaltainen vuorovai-
kutus- ja kasvuympäristö on riskialtis ja epävarma. Tämänkaltaisessa ympäristössä toimiminen tuottaa ryhmän jäsenille helposti kokemusta, että omaa toimintaa ei huomioida, siihen ei vastata eikä omasta aktiivisuudesta näin seuraa mitään myönteistä – ja Jetron ja Peten tapauksessa kokemusta siitä, että vain vahvat ja nopeat pärjäävät omilla avuillaan. Vaikka nämä asemat ja niissä muodostuvat kokemukset ovat näennäisesti päinvastaisia, molemmat ruokkivat samankaltaista sosiaalisen epäluottamuksen kehää: toisilta ei saa apua eikä heihin kannata luottaa. Jos ajatellaan, että opiskelijat toimivat ammattipintojensa aikana kenties vuosia ympäristössä, joka

ohjaa heitä toimimaan näistä lähtökohdista, on aiheellista kysyä, saavatko opiskelijat riittävät sosiaaliset valmiudet kiinnittyä yhteiskuntaan ja työelämään, vaikka heidän työtekniset taitonsa kehittyisivätkin.

Tärkeä kysymys tästä näkökulmasta on, mikä selittää ryhmä A:n vuorovaikutuskulttuuria ja -valmiuksia. Osaltaan vuorovaikutuksen epätasapaino voi johtua siitä, että tässä analysoitu keskusteluryhmä muodostettiin kahden eri opiskelijaryhmän jäsenistä, jotka eivät ole olleet paljoakaan tekemisissä keskenään ennen haastattelua. Jetro ja Pete ovat saman ryhmän jäseniä, mikä osaltaan selittää heidän vuorovaikutuksensa vahvuutta ja luonnetta. Tulkitsen kuitenkin, että asiassa on myös muita tekijöitä. Myös ryhmä B, jonka vuorovaikutus oli huomattavasti tasaveroisempaa ja osallistavampaa ja jota analysoidaan jatkossa, muodostui samalla tavalla kahden eri opiskelijaryhmän jäsenistä. Tulkitsen, että ryhmien A ja B erot seuraavat siitä, kuinka niiden jäseniä on oppilaitoksessa integroitu ja orientoitu oppilaitosyhteisöön ja toisten opiskelijoiden kanssa toimimiseen. Ryhmä A:n jäseniä ei heidän oman kertomansa perusteella ollut ohjattu tähän:

#HAAST: Pidetäänkö teillä sellasia tunteja, tai tuntien välissä semmosia tuokioita, joissa te ette tee töitä tai muita aineita, vaan käytte läpi ryhmän ja koulun yhteisiä asioita?

JETRO: Eka viikko oli semmost, mut nyt ei oo enää ollu mitään semmost... – – Tää [haastattelu] on varmaan ensimmäinen semmonen, mis ollaan vaan niinku luokan kaa ja puhutaan asioist

PETE: Näinpä

JETRO: Paitsi toki se, ku me puhuttiin työharjottelusta pidempään, mut se nyt ei ollu sullein mejän luokkaa koskeva asia...

#HAAST: Mitä te tykkäsitte siitä ekasta viikosta?

PETE: No oli se hyvä vähän katella paikkoja ensin...

JETRO: Tutustua ennen ku rupee tekemään heijän, ihmisten kanssa duunii

PETE: En mä tääl oo tutustunu kehenkään... (Ryhmä A, haastattelukatkelma.)

Kummankaan ryhmä A:n muodostaneen opiskelijaryhmän jäseniä ei ollut ensimmäisen puolen vuoden aikana lainkaan ryhmätetty eikä yhteistyötaitoja ollut harjoiteltu. Pete kertoo, että hän ei ole myöskään tutustunut uusiin ihmisiin ensimmäisen puolen opiskeluvuoden aikana.

Ryhmän A opiskelijat ilmaisevat myös varautunutta ja avoimen kielteistä suhtautumista omiin opettajiinsa sekä siihen, kuinka nämä suhtautuvat opiskelijoihin, joskin he esittävät myös positiivisen arvion yhdestä opettajasta:

JETRO: [Opettajan nimi] on rento, sillein välillä rento, kyl se osaa olla niinku semmonen tiukkakin, opettajana

PETE: Se suhtautuu positiivisesti meihin...

JETRO: Nii... se on varmaan aitoo sitte

PETE: Toisin ku muut opettajat... – – [Toisen opettajan nimi] sellanen ketä ei yhtään opiskelijoit kannusta ja näin, koko ajan negatiivist palautetta ja...

JETRO: Ei mitään hyvää, ainakaan mua kohtaan oo... hän on todella negatiivinen (Ryhmä A, haastattelukatkelma.)

Myös ryhmä A:n opiskelijoiden kanssa työskennelleitä opettajia haastateltiin tämän artikkelin aineiston tuottaneessa kehittämishankkeessa. Opettajien parissa vallitsi selvä näkemys, että kiivastahtisessa ja resurssi-leikkausten kiristämässä ammattiopetuksessa ei ole aikaa eikä mahdollisuuksia ryhmien rakentamiseen tai huoltoon.

SISKO: Se on justiin tämä ku sielt tullaan tuolta... Tämmönen porukka lyödään yhteen kuustoist, seittemäntoista- kaheksantoistvuotiait, ja niitten pitäis ruveta yhtäkkii toimimaan yhdessä, ni eihän se käy... Pyörii niis omissaan, on kaveripiirit...

PENA: Niin, ja ajatukset muualla

SISKO: Siin on tosi kova työ et sä saat ne jonkunlaiseen ruotuun – –

AIRA: Eikä siinä voi [työsalissa] ruveta alussa miettimään, kun ne tulee sinne, et jos on jotain uusia [opiskelijoita], jotain ryhmäyttämistä tai mitään, et kyl se on niinku ihan äkkiä saatava [työt käyntiin] (Haastattelukatkelma, ryhmä A:n opettajat.)

Näistä lähtökohdista tulkitsen, että ryhmän A vuorovaikutuksen kulmikkuus ja osallistumiskehyksen epätasaisuus ovat paljon seurausta siitä, kuinka ryhmässä toimineita opiskelijoita on oppilaitoksessa valmistettu vuorovaikutteiseen yhteistoimintaan yhtäältä opettajien itsensä, toisaalta toisten opiskelijoiden kanssa. Tämä tulkinta sisältää myös ajatuksen, että ryhmien vuorovaikutuskulttuuria ei tule selittää pelkästään ryh-

mien jäsenten yksilöllisillä ominaisuuksilla. Ryhmässä aktiiviset ja vahvat Jetro ja Pete eivät haastattelijan näkökulmasta olleet luonteeltaan ilkeitä tai pahantahtoisia pomottajia vaan sanavalmiita, nopeaälyisiä ja toimeliaita nuorukaisia. He eivät vain aina osanneet toimia hiljaisempien, kenties arempien ja introvertimpien opiskelutovereidensa kanssa niin, että myös nämä olisivat päässeet vuorovaikutukseen mukaan. Vastaavasti analysoiduissa keskusteluissa passiivisissa asemissa olevat naispuoliset opiskelijat olivat aktiivisia ja toimeliaita keskustelutilanteen ulkopuolella. Esimerkiksi, kun haastattelutilanne päättyi, he ryhtyivät oma-aloitteisesti järjestämään haastattelutilana käytettyä luokkahuonetta entiselleen. Kuitenkin yksilöllisistä ominaisuuksista riippumatta ne valmiudet, joita opiskelijat saavat oppilaitoksessa toimia toisten, itsensä kanssa erilaisten toimijoiden, kanssa, voivat vaikuttaa suurestikin heidän sosiaaliseen luottamukseensa sekä sen mahdollistamiin toimintavalmiuksiin. Tämä konkretisoituu, kun tarkastellaan ryhmä B:n vuorovaikutusta sekä tekijöitä, jotka erottavat ryhmä B:tä ryhmä A:sta.

Tasaveroinen osallistumiskehys: ryhmä B

Ryhmä B:lle ominaiset, tasaisesti jakautuvat puheenvuorot ja useamman toimijan muodostamat vuorovaikutussekvenssit ilmenevät seuraavassa keskustelussa, jota käydään nuorten vihersalaattia valmistavien miesten kuvan äärellä:

#HAAST2: Mitä aattelette, voisitteko ite olla kuvassa?

ILPO: En...

SAKU: No, ehkä, mutta tuo ruoka ois kyllä erilaista... (naurahtelua)

TONI: Harvoin mie kavereitten kanssa ruokaa kyllä teen, että ei siinä mielessä

#HAAST: Mitä ruokaa te tekisitte...

ILPO: Mäkkiruokaa...

TONI: Jottain... jottain mässyy

JORE: Jottain makaroonia ja jauhelihaa (naurua)

TONI: Varmaan aamulla... aamuyöstä jottain aika helppoo... suolasta... varsinki aamulla...

#HAAST2: Mitä aattelette että... ruoka olis erilaista, mutta oisko jos voisitte olla ite kuvassa niin oisko siinä jotain muutakin erilaista...?

JASU: No... mä oisin varmaan yksin... (naurua)

#HAAST2 (naurahtaen): Joo... ei porukassa...

JASU: Ei... (naurua)

SAKU (nauraen): Ei kavereita...

JORE: No ei ku Jasu vaan syö kaikki ruuat...

JASU: Niinpä (Ryhmä B, haastattelukatkelmä.)

Keskustelussa opiskelijoiden puheenvuorot ovat pääasiassa lyhyitä ja lakonisia kuten ryhmä A:ssakin. Myös keskustelun rytmi on suhteellisen verkkaista, mitä indikoivat kolmella pisteellä merkityt tauot puheenvuorojen väleissä. Vaikka vuorovaikutus on kevyttä ja humoristista, se ei ole nopeatempoista ja pirskahtelevaa niin kuin esimerkiksi biletystilanteissa (Maunu 2014b). Analyysin näkökulmasta huomio kiinnittyy kuitenkin siihen, että puheenvuoroja esittää lyhyessä katkelmassa viisi ryhmän jäsentä. Katkelmassa osallistujien joukko myös muuttuu: alussa aktiivisia ovat Ilpo ja Toni, jotka vaikenivat loppua kohden alussa hiljaisemmän Jasun noustessa esiin. Jore ja Saku osallistuvat koko katkelman ajan. Analyysin näkökulmasta on kiinnostavaa myös, että ryhmä B:n vuorovaikutukseen muodostuu selkeitä sekvenssiketjuja, joihin osallistuu tyypillisesti useampia ryhmän jäseniä ja joissa opiskelijoiden kommentit ruokkivat toisiaan ilman, että haastattelijat keskustelun ohjaajana osoittavat puhujille vuoroja.

Keskustelussa nauretaan paljon, mikä myös indikoi rentoa ja tasaveroista ilmapiiriä (naurun sosiaalisesta merkityksestä ks. Bahtin 2002). Naurun lähde voi yhtäältä liittyä keskustelun sisältöön, jota voi pitää itseironisena. Teknisen alan amisoijat vaikuttavat tuntevan ne stereotyyppiat, joita heidän elämäntapoihinsa liitetään, ja he ikään kuin alleviivaavat haastattelijalle omaa erilaisuuttaan suhteessa virikekuvaan korostamalla syövänsä epäterveellistä, helppoa ruokaa ja vieläpä yksin. Samalla tämän ilmaisemisessa on mukana piilevää ylpeyttä omasta tyylistä ja identiteetistä, mikä luo keskusteluun huumorille tyypillisiä kaksoismerkityksiä ja virallisten arvostusten nurinkääntöjä, eräänlaista karnevalismia (Bahtin 2002). Toisaalta yhteisen naurun ja huumorin edellytyksenä on tasaveroinen ja mukaanottava ilmapiiri, jossa kaikki ryhmän jäsenet ymmärtävät ja samastuvat puheena oleviin asioihin ja niillä leikittelyyn. Ilman tätä pohjaa karnevaalisesta huumorista tulee helposti töykeää ja ulossulkevaa kuten ryhmä A:n keskusteluissa. Yllä olevan keskustelun lopussa Jore esittää karnevalistisessa hengessä pienen haasteen Jasulle, että yhteinen ruokailu ei onnistuisi Jasun ilmeisen vahvan ruokahalun takia. Jasu vastaa liioiteltuun syytökseen samassa hengessä rennon itsevarmasti ”niinpä”, ikään

kuin hän todella olisi kyltymätön syömäri. Keskustelu ruokkii ja vahvistaa yhteistä huumoria ja ilmapiiriä. Puolestaan ryhmä A:ssa, jonka vuorovai-
kutuksessa yhteenkuuluvuuden ja luottamuksen indikaatiot ovat vähäi-
sempiä, toisten osallistujien haastaminen ennemmin jäädytti kuin ruokki
vuorovaikutusta.

Puheenvuorojen tasainen jakautuminen, vuorovaikutuksen sekvenssi-
ketjut sekä naurun ja karnevaalisen huumorin sävyttämä rento ilmapiiri
kertovat, että ryhmän B osallistumiskehys on tasapuolinen ja tasaveroi-
nen. Se sallii kaikille osallistujille samankaltaisia asemia sekä osallistumi-
sen mahdollisuuksia. Kaikki ryhmän jäsenet myös osallistuvat keskuste-
luun eikä vuorovaikutuksessa suojauduta toisilta. Ryhmän kaikkien jäsen-
ten puheenvuorot ruokkivat yhteistä vuorovaikutusta eivätkä pysäytä sitä
niin kuin etenkin Jetron ja Peten kommentit ryhmässä A. Nämä elementit
ilmenevät myös seuraavassa katkelmassa, jossa ryhmä B keskustelee sa-
masta kesäisestä, niitylle sijoittuvasta (tyttöjen) biletyskuvasta kuin ryh-
mä A aiemmin.

*#HAAST: Mitä tuossa tapahtuu seuraavaksi...? Ne on tullu siihen jos-
tain... mitä tapahtuu tän jälkeen?*

*JASU: Ne pistää ton kuvan instagramiin (naurua) ja lähtee jonnekin bi-
lettään... (naurua)*

SAKU: Niin siinä todennäkösesti käy

#HAAST2: Lähteeks ne eri suuntiin, eri paikkoihin bilettään...?

TONI: Varmaa johonkin

*JASU: No, varmaan kylän kaikki baarit läpi, jos ne on täysikäsiä... hyväl-
lä tuurilla... (naurua)*

ILPO: Kunnon maaseutu... (naurua)

#HAAST: Onko niillä hauskaa...?

(useampi opiskelija myötäilee)

ILPO: Näyttähän tuo olevan

TONI: Sehän riippuu ihan humalan asteesta... (naurua)

JASU: On ne varmaan maalta...

ILPO (nauraen): varmaan kaikki...

JASU: Varmaan semmone miitti...

*#HAAST2: Mitä aattelette, voisitteko ite olla kuvassa...? Ja jos oisitte ni
ketä [kuvan henkilöitä] voisitte olla?*

*SAKU (naurua): Tuolla taka-alalla kahtelemassa noita (naurua)... tuol-
la taka-alalla kahtelemassa noita muijia... (naurua)*

TONI: Nii, vaikee on naisekskaan ihteensä kuvitella että...

#HAAST2: Keitä nää muijat vois olla, oisko ne tota koululaisii, onks ne vanhempii...? Niinku koulussa... peruskoulu... lukio, onks ne lukiolaisii...?

JORE (Sakulle): Vastaa sie, sie tiiät

SAKU: Ehkä just kaheksantoista...

TONI: Isin mersulla...

#HAAST2: Joo... voisko ne olla esimerkiksi lukiolaisii tai amiksia?

SAKU: Mahollisesti...

JORE: Aika varmasti lukiolaisii... (naurua)

#HAAST2: Lukiolaisii... entäs nuo sällit taaempänä, ketä ne vois olla?

JORE: No nuo on kyllä amiksia... (naurua)

HAAST: Bilettääkö lukiolaiset ja amikset eri tavalla?

JORE: No joo...

#HAAST: Millä tavalla... missä, mikä on ero...?

JORE: No lukiolaiset juo viinii... (naurua)

TONI: Viiniä ja siideriä

#HAAST: Entä amikset?

SAKU: Ami-

JORE: -no amikset juo, varmaan viinaa enimmäkseen, ja kaljaa...

JASU: Amikset juo kaikkea kyllä mitä suuhun tullee...

SAKU: Kaikki mistä mennee sekasin... (naurua)

JASU (nauraen): Lasoli (Ryhmä B, haastattelukatkelma.)

Verrattuna ryhmä A:n keskusteluun samasta aiheesta ryhmä B:n keskustelu on vuorovaikutukseen osallistumisen näkökulmasta hyvin erilainen. Ryhmä B:ssä vuoro kiertää ja ryhmän jäsenet pallottelevat sitä tasa-veroisesti. Esimerkiksi katkelman puolivälin jälkeen Jore rohkaisee Sakua kommentoimaan asiassa, jota arvelee Sakun pystyvän paremmin arvioimaan. Nekin ryhmän jäsenet, jotka eivät osallistuneet vuorovaikutukseen tässä katkelmassa, osallistuivat siihen oma-aloitteisesti keskustelun muissa vaiheissa.

Myös haastatteliijoille tarjoutuu ryhmä B:n vuorovaikutuksessa toisenlaisia rooleja kuin ryhmä A:n keskustelussa samasta aiheesta. Vaikka haastattelijoiden puheenvuorot ovat edelleen lähinnä kysymysten esittämistä, heidänkin asemansa ryhmän toiminnassa on keskusteleavampi ja vuorovaikutteisempi. Haastattelijoiden kysymykset eivät keskeytä ryhmän omaehtoista vuorovaikutusta eivätkä osoita puheenvuoroja yksittäisille henkilöille, vaan ne liittyvät ja mukautuvat ryhmän yhteiseen kes-

kusteluun. Ryhmä B vastaa kysymyksiin kollektiivisesti, useampien ryhmän jäsenien puheenvuoroilla, ja ensimmäisen vastausvuoron esittäjä vaihtelee. Näin haastattelijoiden rooli mukautuu ja sulautuu ryhmän muiden jäsenten rooleihin. Tätä voidaan tulkita myös niin, että ryhmä B:n vuorovaikutuksen muodostama osallistumiskehys on inklusiivisempi eli sallii ryhmän ulkopuolisten toimijoiden liittymisen ryhmään ja toimimisen sen kanssa helpommin ja joustavammin kuin ryhmä A:n tapauksessa.

Samansuuntaisia tulkintoja voidaan tehdä myös keskustelun sisällöstä. Etenkin keskustelun loppuosassa ryhmä viljelee karnevalistista, itseironista huumoria amis-stereotyyppioista aina Lasolin juomiseen humaltumistarkoituksessa. Kuten aiemmin analysoidussa salaatinvalmistuskuvassa, myös tässä ryhmä ottaa etäisyyttä haastattelijoiden esittämiin virikekuviin ja viestii haastatelijoille, että se ei samastu kuvassa näkyvään toimintaan tai toimijoihin. Kuitenkin etäisyyttä tehdään kohteliaasti, ikään kuin itseä ja omaa ryhmää vähätellen eikä kuvissa esiintyvien toimijoiden toiseutta korostaen, mitä strategiaa Jetro käytti ryhmä A:n keskustelussa. Samalla ryhmä B:n strategia onnistuu lujittamaan sen omaa kokemusta itsestään omanlaisenaan ryhmänä, eli näennäisen vähättelyn takana on myös karnevaalista kunniaa omasta erityisyydestä, toisin sanoen kestävää itseluottamusta ja myönteisen itsetunnistamisen lähteitä.

Sosiaalinen luottamus ja sen edellytykset ryhmä B:ssä

Sosiaalisen luottamuksen näkökulmasta ryhmä B vaikuttaa hyvältä kasvu- ja vuorovaikutusympäristöltä. Ryhmä ruokkii ja motivoi jäsentensä yhteistyötä, aktiivista osallistumista sekä siitä jatkuvasti kasautuvaa myönteistä palautetta kaikille ryhmän jäsenille. Ryhmä B:n jäsenet vaikuttavat oppineen tulemaan hyvin ja arvostavasti toimeen sekä omien kaltaistensa että ulkopuolisten aikuisten kanssa, joita haastattelukatkelmissä edustavat haastattelijat. Vain noin puolen vuoden opiskelun jälkeen ero ryhmä A:han on ilmeinen. Ammatillisen koulutuksen tehtävien näkökulmasta voidaan arvioida, että ryhmä B:n kaltainen kasvuympäristö antaa todennäköisesti parempia valmiuksia sekä työelämässä että laajemmin yhteiskunnassa toimimiselle, vaikka opiskelijoiden työtekniset taidot olisikin tutkintotodistuksessa arvioitu samantasoisiksi. Sosiaalisen luottamuksen tiedetään korreloivan myös esimerkiksi koetun hyvinvoinnin, terveyskäyttäytymisen ja syrjäytymisen kanssa (Maunu 2014a; Kortteinen & Elovainio 2012), joten ryhmä B:n kaltaisia toiminta- ja kasvuympäris-

töjä voidaan perustellusti pitää hyvinä yhteiskuntaan kiinnittymisen, terveyden ja hyvinvoinnin lähteinä.

Kuinka ryhmä B on sitten muodostunut tällaiseksi? Tulkintani mukaan ryhmä B:n vuorovaikutustapa ja valmiudet ovat peräisin näiden aktiivisesta ohjauksesta ja harjoittelusta oppilaitoksessa. Molemmat opiskelijaryhmät, joiden jäsenistä ryhmä B on muodostettu, ovat olleet mukana hankkeessa, jossa ryhmiä on ryhmytetty koko opintojen ajan ja samalla harjoitettu heidän taitojaan toimia yhdessä. Menetelminä ovat olleet muun muassa jokapäiväiset puuroamiaiset, joihin ryhmät ovat osallistuneet ryhmänohjaaja-opettajiensa johdolla, sekä viikonlopun yli kestävä telttaleirit yhdessä oman ryhmän kanssa. Toisen opiskelijaryhmän ryhmänohjaaja kuvaa omasta näkökulmastaan tätä toimintaa ja sen vaikutuksia.

Monen näköstä juttuahan me on sen hankkeen kautta tehty, – – muun muassa ohjattuja aamupaloja käyty syömässä... – – Muutama ensimmäinen ryhmänohjaajan tunti piettiin silleesti että menttiin suoraan ruokalaan, otettiin puurot, ja käytiin siinä se tunti... niin siitä lähti hyvin rullaan. Jos se on maanantai, tiistai, nii ihan viikonlopun kuulumisia ja siitä lähtee mukavasti. – – Sen huomaa, että tunneilla ovat paljon rauhallisempia, keskittyminen on parempi... ja on se filis, en tiitä, ehkä energijuomiakin vähemmän. – – Syksyllä alussa miun ryhmässä neljä söi aamupalaa, ja nyt syöpi kaikki. (Ryhmä B:n osallistujien toinen ryhmänohjaaja.)

Myös ryhmä B:n opiskelijat tunnistavat nämä ryhmänohjaajiensa pyrkimykset ja pitävät niitä arvossa:

JASU: Sami on sinänsä aika hyvä opettaja, et kummiski... Se neuvoa aina ku tarvii apua ja... ottaa kaikki huomioon, saman verran ja...

#HAAST: Joo... tasapuolinen (JASU: niin)... Entäs, muuta?

ILPO: Tullee just kaikkien kans toimeen...

#HAAST: Entäs Jukka... millanen se on...

TONI: No ainakkii positiivinen... (naureskelua)

JUUSO: No semmonen huolehtivainen... käyttää aina aamupuurolla ja...

TONI: Ja se ainakkii panostaa siihen ryhmähenkeen, että kaikilla ois mukava olla, ni se oppiminen ehkä tapahtuis eri lailla... (Ryhmä B, haastattelukatkelma.)

Kaikki ominaisuudet, jotka tutkijan näkökulmasta kuvaavat ryhmä B:n toimintaa – tasapuolisuus, kaikkien kanssa toimeen tuleminen, positii-visuus, huolehtivaisuus ja hyvä ryhmähenki – ovat opiskelijoiden näkökulmasta ryhmän omien ohjaaja-opettajien toimintatapoja. Tulkitsen, että ryhmä A:n ja B:n erot vuorovaikutuksessa sekä sen ilmentämissä sosiaalisen luottamuksen indikaatioissa ja edellytyksissä ovatkin seurausta siitä, millaiseen yhteistyöhön ja toimintakulttuuriin heitä on omassa opilaitoksessaan ohjattu päivittäisten toimintatapojen ja rutiinien kautta. Ryhmä B:n jäsenillä nämä ovat muodostuneet heidän omissa opiskelijaryhmissään niin vahvoiksi, että he kykenevät rakentamaan, kunnioitusta ja sosiaalista luottamusta ruokkivaan vuorovaikutukseen myös erikseen haastattelua varten kahden eri opiskelijaryhmän jäsenistä muodostetussa haastatteluryhmässä. Ryhmä A:n jäsenillä ei tällaisia valmiuksia ole, koska heitä ei olla omissa opiskelijaryhmissäänkään ohjattu tai harjoitettu niihin.

Tämän tulkinnan näkökulmasta ryhmien vuorovaikutuksessa ei ole kyse myöskään erilaisesta ”opiskelija-aineksesta” tai muista opiskelijoiden yksilöllisiin ominaisuuksiin liittyvistä tekijöistä, vaan siitä, kuinka opiskelijoita on ohjattu toimimaan toistensa kanssa erilaisina yksilöinä. Voi olla, että ryhmä B:n vuorovaikutuksen sujuvuutta vahvistaa osaltaan se, että ryhmä on jäsentensä sukupuolen sekä etnisen taustan suhteen homogeenisempi kuin ryhmä A, jossa oli tyttöjä ja poikia sekä useita maahanmuuttajataustaisia nuoria (kuten aktiivinen Jetro). Se ei kuitenkaan poista aktiivisen ryhmäyttämisen merkitystä ja vaikutuksia opiskelijaryhmien vuorovaikutukseen. Myös taustojensa suhteen homogeeniset ryhmät voivat muodostua vuorovaikutukseltaan kulmikkaiksi ja epätasaisiksi, ellei niitä ohjata. Toisaalta, mitä heterogeenisempi ryhmä on jäsentensä yksilöllisiltä ominaisuuksiltaan, sen enemmän sen voi olettaa tarvitsevan ohjausta yhteistoimintaan.

On syytä korostaa, että havaintojen perusteella ryhmien vuorovaikutusvalmiuksien muodostumista eivät ohjaa myöskään ryhmien opettajien yksilölliset ominaisuudet. Ryhmä B:n ohjaajia ei tule pitää jotenkin olemuksellisesti parempina opettajina tai ihmisinä kuin ryhmä A:n, vaan heillä on muun muassa hankkeensa myötä paremmat mahdollisuudet ja valmiudet satsata ryhmiensä vuorovaikutuksen vahvistamiseen. Siksi kyse on viime kädessä oppilaitosten, yksiköiden ja osastojen toimintakulttuureista sekä siitä, mitä niissä mahdollistetaan ja pidetään tärkeänä arjen rutiineissa ja rutiineihin vaikuttavissa valinnoissa.

Sosiaalinen luottamus ja sen vahvistaminen opiskelijaryhmissä

Olen tarkastellut artikkelissa sosiaalisen luottamuksen muodostumista ryhmäilmionä ammattiopiskelijoiden vuorovaikutuksessa opiskelutove-reidensa kanssa. Olen käsitteellistänyt sosiaalista luottamusta vuorovai-kutuksessa relationaalisesti ja intersubjektiivisesti muodostuvana ilmiö-nä, ja pidän sitä keskeisenä resurssina yhteiskuntaan ja sen yhteisöihin kiinnittymisessä. Tutkimusta motivoi sosiaalipedagoginen ajatus siitä, et-tä ammatilliset oppilaitokset ovat opiskelijoilleen keskeisiä instituutioita yhteiskuntaan kiinnittymisen sekä sitä tukevien, yksilöön paikantuvien toimintavalmiuksien kannalta. Tästä näkökulmasta olen tarkastellut, mil-laisia valmiuksia sosiaaliseen luottamukseen ammatillinen koulutus käy-tännössä opiskelijoille tarjoaa.

Empiirisenä tapaustutkimuksena olen hyödyntänyt kahta ammatillisen opiskelijaryhmän ryhmähaastattelua, joissa vuorovaikutuksen tavat eroa-vat voimakkaasti toisistaan. Nimitin ryhmiä A:ksi ja B:ksi ja analysoin niiden vuorovaikutusta ryhmähaastattelussa hyödyntäen keskusteluanalyyt-tisiä työkaluja, joiden avulla tunnistin sosiaalisen luottamuksen indikaatioita ryhmien vuorovaikutuksessa. Ryhmä A:ssa puheenvuorot ja vuoro-vaikutukseen osallistuminen jakautuivat epätasaisesti, eikä ryhmällä vai-kuttanut olevan valmiuksia säädellä itse omaa yhteistoimintaansa. Ryhmä B taas ilmeni vuorovaikutuksen suhteen tasapuolisena. Ryhmä B ruokki jäsentensä yhteistyötä, aktiivista osallistumista ja tuotti tässä siitä kasau-tuvaa myönteistä palautetta kaikille ryhmän jäsenille. Ryhmä B:n jäsenet ottivat myös ulkopuoliset haastattelijat mukaan yhteiseen vuorovaikutuk-seen ikään kuin tasaveroisina ryhmän jäsenenä, mitä ryhmä A:ssa ei tapah-tunut. Esitän, että ryhmä B antaa jäsenilleen paremmat valmiudet sosiaa-liseen luottamukseen sekä sitä tukeviin toimintavalmiuksiin kuin ryhmä A. Edelleen esitän, että erilaiset sosiaaliset toimintaympäristöt ammatilli-sissa oppilaitoksissa antavat erilaisia sosiaalisia valmiuksia löytää ja täyt-tää paikkansa yhteiskunnassa, vaikka opiskelijoille opintojen aikana keh-keytyvät työtekniiset taidot olisivat yhtäläiset. Useat tutkimukset osoittavat, että sosiaalinen luottamus sekä sen pohjana olevat vuorovaikutustilanteet ja -valmiudet ovat keskeinen, jopa työtekniisiä taitoja tärkeämpi, element-ti yhteiskuntaan integroitumisessa, työelämään kiinnittymisessä sekä laa-jemmin hyvinvoinnin rakentumisessa (Kortteinen & Elovainio 2012; Mau-nu 2014a; Pylväs ym. 2017).

Keskeiseksi selittäväksi tekijäksi ryhmien A ja B vuorovaikutuksessa nousee tämän tutkimuksen valossa oppilaitosten ja ryhmänohjaaja-opettajien panos ja rooli ryhmien yhteistyökyvyn rakentajina. Ne opiskelijat (ryhmässä B), joita on aktiivisesti ja päivittäin ohjattu ja rohkaistu toimimaan ryhmässä, osaavat ja uskaltavat toimia ryhmässä. Ne opiskelijat, joita ei ole ohjattu ryhmätaitoihin (ryhmässä A), eivät niitä hallitse. Analyysin valossa ryhmien eroja ei tule selittää niiden jäsenten yksilöllisillä ominaisuuksilla. Molemmissa ryhmissä on yksilöinä äänekkäämpiä ja hiljaisempia, aktiivisempia ja passiivisempia jäseniä. Ne ryhmät, joita on aktiivisesti ryhmätetty ja ohjattu toimimaan yhdessä, näyttävät kuitenkin sietävän ja kunnioittavan paremmin jäsentensä erilaisuutta ja kykenevät joustavaan yhteistoimintaan eroista huolimatta.

Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta tulokset ovat tärkeitä ja kiinnostavia. Ne kertovat, että sosiaalista luottamusta sekä laajemmin yhteisöllisyyttä ja yhteisöihin kasvamista on mahdollista ja suositeltavaa ohjata ja harjoitella aktiivisesti. Koulut ja oppilaitokset ilmenevät tälle tärkeänä ja luontevana toimintaympäristönä, ja keskiössä on tällöin oppilaitosten henkilökunnan, opettajien ja ohjaajien valmiudet ja resurssit tehdä tätä (ks. myös Maunu 2018). Samansuuntaisen argumentin voi esittää koulutuspolitiikalle. Ammatillisen koulutuksen lakiin kirjattu tehtävä on valmistaa osaajia työmarkkinoille sekä kasvattaa opiskelijoita yhteiskunnan täysivaltaisiksi ja sivistyneiksi jäseniksi. Molempien tehtävien toteuttamisessa keskeinen ja ilmeisen toimiva keino on tarjota opiskelijoille ohjausta, valmiuksia ja muita mahdollisuuksia hyvään ja rakentavaan vuorovaikutukseen. Tämän artikkelin perusteella näyttää kuitenkin siltä, että oppilaitosten toimintakulttuureissa ja resurssissa on tässä suhteessa merkittäviä eroja.

Artikkelissa soveltamani keskustelunanalyttiset analyysivälineet ovat nähdäkseni tuoneet esiin selviä ja konkreettisia indikaatioita sosiaalisen luottamuksen ulottuvuuksista opiskelijaryhmien vuorovaikutuksessa. Näin ne kuvaavat havainnollisesti, millaisia toiminta- ja kasvuympäristöjä eri tavoin toimivat ryhmät voivat opiskelijoille olla ja millaisiin valmiuksiin ne opiskelijoita kasvattavat. Tämä kertoo, että sosiaalipedagogiset ja muut humanistisista lähtökohdista ponnistavat työotteet voivat hyötyä tämänkaltaisten, formaalien analyysitapojen käytöstä. Esimerkiksi keskustelussa päätöksentekijöiden kanssa numeroiden retoriikka on usein hyödyllistä. Vastaavasti keskustelunanalyttisen tutkimusperinteen suuntaan artikkeli esittää, että sen välineitä on mahdollista ja mielekästä

soveltaa myös muun tyyppiisiin tutkimustehtäviin kuin yksinomaan vuorovaikutustapahtumien sisäisen logiikan tarkasteluun.

LÄHTEET

- Ahola, S., Saikkonen, L. & Valkoja-Lähteenmäki, L. 2015. Ammatillisen koulutuksen läpääisyn tehostamisohjelma, arviointiraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Arnett, J. J. 2004. *Emerging Adulthood*. Oxford: Oxford University Press.
- Bahtin, M. 2002. *Francois Rabelais – keskiajan ja renessanssin nauru*. Helsinki: Like.
- Cooley, C. H. 2009. *Human Nature and the Social Order*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Durkheim, É. 1990. *Sosiaalisesta työnjaosta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Durkheim, É. 2002. *Moral Education*. Mineola, New York: Dover Publications.
- Giddens, A. 1995. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Chichester: Polity Press.
- Goffman, E. 1967. On face-work. Teoksessa E. Goffman: *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon, 5–46.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. 1992. Context, activity and participation. Teoksessa P. Auer & A. di Luzo (eds.) *The contextualization of language*. Amsterdam: Benjamins, 77–99.
- Hakulinen, A. 1997. Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Helsinki, Gaudeamus, 32–55.
- Heinonen, L., Lindén, M. & Poikonen, K. (toim.) 2015. *Amis hyvin, kaikki hyvin*. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry.
- Herranen, J. & Harinen, P. 2008. Kohti hyvää aikuisuutta. ”Omilleen asettumisen” kulttuurinen kuva. *Aikuiskasvatus* 28 (1), 4–14.
- Heritage, J. & Clayman, S. 2010. *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Herranen, J. 2014. ”Kaikki on iha jees”. *Ammatillinen koulutus nuorten silmin*. *Nuorisotutkimus* 32 (4), 3–18.
- Häkli, J., Kallio, K. P. & Korkiamäki, R. (toim.) 2015. *Myönteinen tunnistaminen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

- Kallio, K. P., Korkiamäki, R. & Häkli, J. 2015. Myönteinen tunnistaminen – näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Teoksessa J. Häkli, K. P. Kallio & R. Korkiamäki (toim.). Myönteinen tunnistaminen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 9–35.
- Keskinen, J. & Teräs, K. 2008. Sosiaalinen pääoma ja luottamus – miten tehdä näkymätön voimavara näkyväksi? Teoksessa J. Keskinen & K. Teräs (toim.) Luottamus, sosiaalinen pääoma, historia. Turku: Turun historiallinen yhdistys, 7–22.
- Korkiamäki, R., Kallio K. P. & Häkli, J. 2016. Tunnustaminen näkökulmana ja käytäntönä lapsi- ja nuorisotyössä. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 17, 9–34.
- Kortteinen, M. & Elovainio, M. 2012. Millä tavoin huono-osaisuus periytyy? Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Monipolvinen hyvinvointi. Nuorisobarometri 2012. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisosiain neuvottelukunta, 153–167.
- Kuusela, P. 2015. Yleistynyt toinen ja muuttuva yhteiskunta – G. H. Meadin ajatuksia ihmisen ja yhteiskunnan välisestä suhteesta. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 16, 9–30.
- Lahelma, E. 2013. Ammatillista koulutusta tutkimaan. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronnot. Helsinki: Gaudeamus, 17–30.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531> (luettu 19.4.2018).
- Marks, S. R. 1974. Durkheim's theory of anomie. *American Journal of Sociology* 80 (2), 329–363. <https://doi.org/10.1086/225803>
- Maunu A. 2013. Ehkäisevän työn alkuaineet: yhteisöllisyys, ryhmät ja sosiaalinen luottamus. Teoksessa M. Tapio & T. Kuula (toim.) Selkenevää, myötätuulta – ehkäisevä päihde- ja mielenterveystyö nuorisosalalla. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Humanistinen ammattikorkeakoulu, 34–43.
- Maunu, A. 2014a. Kuinka terveyttä tehdään? Sosioekonomiset terveyserot ja ammatilliset oppilaitokset niiden kaventajina. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry.
- Maunu, A. 2014b. Yöllä yhdessä. Yökerhot, biletyt ja suomalainen sosiaalisuus. Helsinki: Helsingin yliopisto, sosiaalitieteiden laitos.
- Maunu, A. 2016. Yhteisöjen aika. Ryhmäilmiö-malli ja sosiaalipedagogiikka ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry.
- Maunu, A. 2018. Arjen rytmit ja yhteisöt. Ammattiin opiskelevien hyvä elämä ja haalistuva individualismi. *Nuorisotutkimus* 36 (1), 3–21.
- Maunu, A. tulossa a. Tavallisten yhteiskunta. Ammattiin opiskelevien positiiviset ja negatiiviset tulevaisuuskuvat. Artikkelikäsitelmäkirjoitus.
- Maunu, A. tulossa b. Ammattiin opiskelevien sosiaalinen terveystaju. Artikkelikäsitelmäkirjoitus.
- Maunu, A. & Kiilakoski, T. 2018. Ohjausta osallisuuteen? Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus ammattiin opiskelevien nuorten arjessa. *Aikuiskasvatus* 38 (2), 112–129.
- Mead, G. H. 1967. *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist* (Works of George Herbert Mead, Vol. 1). Chicago: University of Chicago Press.

- Misztal, B. 2013. *Trust in Modern Societies: The Search for the Bases of Social Order*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Myllyniemi, S. & Kiilakoski, T. 2018. Tilasto-osio. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisoasiain neuvottelukunta, 9–117.
- Nivala, E. & Ryynänen, S. 2017. Sosiaalipedagoginen viitekehys nuorisoalan työssä. Teoksessa T. Hoikkala & J. Kuivakangas (toim.) *Kenen nuorisotyö? Yhteisöpedagogiikan kentät ja mahdollisuudet*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu ja Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, 75–92.
- Penonen S. & Ågren S. 2018. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn määrällisen seurannan selvitys lukuvuodelta 2016–2017. Helsinki: Opetushallitus.
- Peräkylä, A. 2004. *Conversation analysis*. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds.) *Qualitative research practice*. London: Sage Publications, 165–179.
- Putnam, R. D., Leonardi, R. & Nanetti, R. Y. 1994. *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Rintala, H. 2017. Finnish Apprenticeship Training Stakeholders' Perceptions of Vocational Expertise and Experiences of Workplace Learning and Guidance. *Vocations and Learning*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9189-4>
- Raevaara, L. 1997. Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Helsinki: Gaudeamus, 75–92.
- Ranne, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä: Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turku: Turun yliopisto.
- Ristikari, T., Törmäkangas, L., Lappi, A., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Merikukka, M., Hautakoski, A., Pekkarinen, E. & Gissler, M. 2016. *Suomi nuorten kasvuympäristönä. 25 ikävuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä. Raportti 9/2016*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL) ja Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.
- Saaranen-Kauppinen, A. 2015. ”Se pitää naamioida jokskuks” – vuorovaikutusosaaminen insinööriopiskelijoiden koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17 (4), 42–51.
- Saarin, R. 2017. *Oppi luottamuksesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Selin, A., Maunu, A., Kannussaari, K. & Heinonen, L. (toim.) 2015. *Ryhmäilmiö. Ryhmän ohjaajan käsikirja*. Helsinki: Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry.
- Seppälä, T., Olakivi, A. & Pirttilä-Backman, A. 2012. Luottamus ja sosiaalipsykologisen selittämisen tasot. *Psykologia* 47 (5/6), 334–347.
- Seppänen, E. 1997a. Osallistumiskehikko. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Helsinki: Gaudeamus, 156–176.
- Seppänen, E. 1997b. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Helsinki: Gaudeamus, 18–31.
- Souto, A. 2014. ”Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu” Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus* 32 (4), 19–35.

Stivers, T. 2015. Coding social interaction: A heretical approach in conversation analysis? *Research on Language and Social Interaction* 48 (1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.993837>

Sulkunen, P. 2009. *The saturated society: Governing risk and lifestyles in consumer culture*. London: Sage.

Tainio, L. (toim.) 1997. *Keskustelunalyysin perusteet*. Helsinki, Gaudeamus.

