

**ROMANIOPPILAS LIIKUNTATUNNILLA - Seitsemän romaninuoren
kokemuksia ja näkemyksiä koululiikunnasta**

Vive-Annika Ronkainen

Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevät 2014
Liikuntakasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vive-Annika Ronkainen. 2014. Romanioppilas liikuntatunnilla - Seitsemän romaninuoren kokemuksia ja näkemyksiä koululiikunnasta. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 82 s., 1 liite.

Romanikulttuurin erityispiirteistä pukeutuminen ja häveliäisyys vaikuttavat erityisesti julkisilla paikoilla tapahtuvaan liikuntaan osallistumiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata seitsemän yläkoulussa ja perusopetuksen lisäopetuksessa opiskelevan romaninuoren kokemuksia ja viihtymistä koululiikunnassa.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja siinä käytettiin fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla, joiden pääteemoina olivat liikunnan merkitys ja harrastaminen, viihtyminen koulun liikuntatunneilla, koululiikuntakokemukset, liikuntamotivaatio, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja romanikulttuurin erityispiirteiden yhteydet koululiikuntaan osallistumiseen.

Tulosten mukaan romanioppilaiden koululiikuntakokemuksiin ovat yhteydessä sisäiset eli oppilaasta itsestään sekä ulkoiset eli muista oppilaista, opettajasta, vanhemmista ja ympäristöstä johtuvat tekijät. Myönteisiin kokemuksiin vaikuttivat oppilaan oma fyysinen pätevyys sekä oppilaiden keskinäinen sosiaalinen yhteenkuuluvuus, hyväksytyksi tuleminen ja toimivat vuorovaikutussuhteet oppilasryhmässä. Kielteisiin kokemuksiin ja viihtymättömyyteen liikuntatunneilla liittyivät oppilaiden kokema puutteellinen autonomia, kuumuus ja huono sää. Myös opettajalla oli keskeinen, monitahoinen yhteys romanioppilaiden koululiikuntakokemuksiin.

Tutkimustulosten perusteella romanikulttuuri ei estä koululiikuntaan osallistumista. Romanikulttuurin erityispiirteet edellyttävät julkisilla paikoilla liikuttaessa romaninuorilta romanivaatteiden käyttämistä sekä opettajalta ylimääräistä selvitystyötä uinninopetuksen yhteydessä. Jatkotutkimusaiheina voisi olla romanioppilaiden ja valtaväestön oppilaiden vuorovaikutussuhteet liikuntatunneilla sekä romanivanhempien suhtautuminen koululiikuntaan ja liikuntaan yleensä.

Avainsanat: romanikulttuuri, koululiikunta, kokemus

ABSTRACT

Vive-Annika Ronkainen. 2014. The Roma student in Physical Education - The experiences and views of seven Roma students on physical education. Department of Physical Education, University of Jyväskylä, Master's thesis, 82 pp., 1 appendix.

The special characteristics of the Roma culture of dressing and coyness affect participation in physical education, especially in public places. The objective of this study was to describe and understand the physical education experiences of seven young Roma students in upper comprehensive school and additional lessons of the basic education.

This study was conducted via qualitative themed interviews with a phenomenological hermeneutic approach. The main themes were the significance of sports, sports as a hobby, general attitude on school's sports education, experiences of school physical education, motivation to do sports, social cohesiveness and the effects of the special characteristics of Roma culture on participating in physical education.

The results showed that the experiences of the Roma students in physical education classes were affected by both internal factors, originating from the student, and external factors, such as other students, teachers, parents and the environment. The positive experiences were linked to factors such as physical capability and acceptance by fellow students; whereas negative feelings were most often connected to the students' insufficient autonomy, heat and bad weather. The teacher also had a fundamental and complex role in the physical education experience of the Roma students.

The study showed that while Roma culture does not prevent participation in school's physical education, it requires acceptance of Romani clothes in certain situations and involves additional preparations from the teacher. Follow-up research themes could be the interpersonal relations of Roma students with others and the attitudes of Roma parents towards school's physical education and to sports in general.

Key words: Roma culture, physical education at school, experience

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	1
2 ROMANIKULTTUURI JA IDENTITEETTI	3
2.1 Suomen romanit.....	3
2.2 Romani-identiteetti	5
2.3 Romanikulttuurin erityispiirteet.....	7
3 ROMANIOPPILAS PERUSKOULUSSA	13
3.1 Romanioppilaan koulunkäynnin haasteet ja mahdollisuudet.....	13
3.2 Romanioppilas liikuntatunnilla.....	17
3.3 Monikulttuurisuus opetussuunnitelmissa	19
4 KOULULIIKUNTA	21
4.1 Koululiikuntakokemukset	21
4.2 Viihtyminen koululiikunnassa.....	23
5 LIIKUNTAMOTIVAATIO	25
5.1 Motivaation määrittelyä	25
5.2 Itsemääräämisteoria	26
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA -MENETELMÄT	31
6.1 Tavoitteet.....	31
6.2 Menetelmät	31
6.2.1 Tutkimusote	31
6.2.2 Haastattelu tiedonhankintamenetelmänä.....	33
6.2.3 Haastateltavien valinta ja esittely	34
6.2.4 Teemahaastattelun suunnittelu ja toteutus.....	36
6.2.5 Haastattelujen nauhoittaminen	39
6.2.6 Aineiston analyysi.....	40

7 TUTKIMUSTULOKSET	43
7.1 Romanioppilaiden koululiikuntakokemukset ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä.....	43
7.2 Romaninuorten viihtyminen koululiikuntatunneilla.....	54
7.3 Romanikulttuurin erityispiirteiden yhteydet koululiikuntaan osallistumiseen	56
8 POHDINTA.....	63
8.1 Keskeisimmät tutkimustulokset ja johtopäätökset	63
8.2 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	68
8.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	70
LÄHTEET.....	72
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Suomessa asuu tällä hetkellä noin 10 000 romania (Suomen romanipoliittinen ohjelma 2009; Romano Missio 2014), joista perusopetuksessa on noin 900 (Rajala ym. 2011, 21). Vaikka romanit ovat merkittävä etninen vähemmistö Suomessa, romanilasten ja -nuorten kokemuksista on hyvin vähän tutkimustietoa (Junkala & Tawah 2009, 4). Romanioppilaiden perusopetuksentilannetta selvitettiin Opetushallituksessa ensimmäistä kertaa lukuvuonna 2000–2001. Tuolloin valtakunnalliseen kyselykartoitukseen *Romanilasten perusopetuksen tila 2004* romanilasten koulunkäynnistä vastasivat opetushenkilöstö ja oppilaiden vanhemmat. Lasten ja nuorten oma ääni ei tullut kuulluksi. *Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010–2011* mahdollisti puolestaan erilaiset vertailut romanioppilaiden perusopetuksen tilanteesta, koska tällä kertaa haastateltiin ensimmäistä kertaa myös romanioppilaita.

Romanien koulunkäynti on aiheena ajankohtainen. Marraskuussa 2009 Sosiaali- ja terveysministeriön toimeksiantona julkaistiin Suomen ensimmäinen romanipoliittinen ohjelma. Ohjelman yleisenä tavoitteena on edistää romanien osallisuutta ja yhdenvertaisuutta elämän eri osa-alueilla (Suomen romanipoliittinen ohjelma 2009, 28). Osallisuuden lisäämisen, nuorten syrjäytymisen ehkäisyn ja perusopetuksesta jatkokoulutukseen siirtymisen kannalta erityisesti koulutuksen nivelvaiheet ovat ratkaisevassa asemassa (Junkala & Tawah 2009, 27–30). Esimerkiksi yläkoulussa romaninuorten tulisi rakentaa niin sanottu ”kaksoisidentiteetti”, joka tarkoittaa identiteetin löytämistä sekä nuorena että romanina (Junkala & Tawah 2009, 29). Tämän vuoksi yläkouluikäisten romanioppilaiden motivointiin tulisikin kiinnittää erityisesti huomiota, jotta mahdolliselta opintojen keskeyttämiseltä ja tarpeettomilta poissaoloilta välttyttäisiin (Suomen romanipoliittinen ohjelma 2009, 41).

Ajatus romaninuoria koskevan tutkimuksen tekemisestä syntyi keväällä 2010 liikuntatieteiden monikulttuurisuusopinnoissa. Opintojen aikana havaihduin siihen, kuinka vähän meillä tulevilla liikunnanopettajilla on tietoa romanikulttuurisista. Liikunnanopettajana tulen kohtaamaan romanioppilaita työssäni, joten kiinnostukseni kohdistui romaninuorten kokemuksiin ja näkemyksiin koululiikunnasta. Erityisesti

romanioppilaiden liikunta- ja koululiikuntakokemuksista ei ole aiempaa tutkimustietoa, vaikka koululiikuntakokemuksia on muuten tutkittu verrattain paljon. Esimerkiksi Yli-Piiparin (2011) laaja suomalaisten koululaisten seurantatutkimus osoitti, että oppilaat ovat keskimäärin voimakkaasti sisäisesti motivoituneita koululiikuntaa kohtaan. Myös Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2011) tutkimuksen mukaan liikunta on erittäin pidetty oppiaine ja siihen suhtaudutaan myönteisemmin kuin koulunkäyntiin yleensä.

Halusin tutkimuksessani saada kuuluville oppilaiden oman äänen ja mielipiteen, minkä vuoksi päädyin tutkimukseen, jossa haastattelen romaninuoria ja kartoitan heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään koululiikunnasta. Haastattelin tutkimustani varten seitsemää Oulun seudulla yläkoulussa ja perusopetuksen lisäopetuksessa (10.luokka) opiskelevaa romaninuorta, joten tutkimuksellani saadaan suuntaa antavaa tietoa romanioppilaiden suhtautumisesta koululiikuntaan. Kohderyhmäksi valitsin yläkouluikäiset, koska kyseiseen ikävaiheeseen liittyy romanikulttuurille tyypilliseen pukeutumiseen siirtyminen sekä häveliäisyys eri sukupuolten välillä. Esimerkiksi nämä romaniväestön tapakulttuurin tekijät saattavat olla yhteydessä koululiikuntaan osallistumiseen.

Työssäni esittelen aluksi lyhyesti Suomen romanien historiaa, romanikulttuurin erityispiirteitä sekä romanioppilaiden koulunkäynnin haasteita ja mahdollisuuksia aiempien tutkimuksien ja alan kirjallisuuden avulla. Tämän jälkeen käsittelen koululiikuntakokemuksia ja viihtymistä koulun liikuntatunneilla sekä liikuntamotivaatiota, jossa keskityn erityisesti itsemääräämisteoriaan. Tutkimustehtävien ja menetelmäosion jälkeen on tulososio, jossa esittelen keskeisimmät tutkimustulokseni romanioppilaiden koululiikuntakokemuksiin ja liikuntatunneilla viihtymiseen yhteydessä olevista tekiöistä sekä romanikulttuurin erityispiirteiden yhteyksistä koululiikuntaan osallistumiseen. Lopuksi pohdin tutkimustuloksieni hyödynnettävyyttä, esittelen jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä arvioin tutkimukseni luotettavuutta.

2 ROMANIKULTTUURI JA IDENTITEETTI

Identiteetin perustana on kulttuuri. Se vaikuttaa välittömästi yksilön selviytymiseen ja suhtautumiseen niin omassa kuin vieraassa kulttuuriympäristössä. Vahva ja elinvoimainen oma kulttuuri on myös terveen itsetunnon perusedellytys. (Åkerlund 1997, 171.)

2.1 Suomen romanit

Ensimmäisten romanien on arvioitu saapuneen Ruotsista Suomeen 1500-luvulla (Pulma 2006, 32). Myöhemmin vuositasoina romaneita on tullut Suomeen myös Venäjältä ja Virosta (Grönfors 1981, 29–31). Tällä hetkellä Suomessa asuu arviolta 10 000 romanian (Suomen romanipoliittinen ohjelma 2009,17), minkä lisäksi Ruotsin puolella asuu noin 3000 suomalaista romanian (Tanner 2000, 10–11). Romanien määrästä, väestön ikärakenteesta ja sosioekonomisesta asemasta ei ole kuitenkaan saatavissa täsmällistä ja kattavaa tietoa, koska henkilöitä ei Suomessa rekisteröidä etnisin perustein (Suomen romanipoliittinen ohjelma 2009, 17). Myöskään romanitaustaisten lasten lukumäärää kouluissa ei tilastoida erikseen. Opetushallituksen *Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsauksessa 2010–2011* romanioppilaisiksi on määriteltä ne, joiden perhe on jollain tavoin viestittänyt koululle olevansa romaniperhe. Kyseisen tilannekatsauksen romanioppilaiden lukumäärät perustuvat siten perheiden omaan määrittelyyn. Tämän määrittelyn perusteella Suomen peruskouluissa opiskeli lukuvuonna 2010–2011 yhteensä 862 romanioppilasta.

Nykyinen romaniväestö on keskittynyt pääasiassa suurille kaupunkiseuduille ja Etelä-Suomeen, mutta myös yksittäisissä kunnissa ja maalaiskaupungeissa on asunut pitkään romaniväestöä. Esimerkiksi joissakin Etelä-Pohjanmaan kunnissa on koko maahan nähden suhteellisesti eniten romanikulttuurin edustajia. (Syrjä & Valtakari 2008, 32.) Tarkkojen tilastotietojen puuttumisen lisäksi myös tulkinnat siitä, kuka on romani vaihtelevat. Esimerkiksi Suomen romanipoliittisessa ohjelmassa (2009, 18–19) noudatetaan itseidentifikaatioon perustuvaa laveaa määrittelyä, jonka mukaan

romaniväestöön katsotaan kuuluviksi ne henkilöt, jotka itse määrittelevät itsensä romaniksi, ovat syntyperältään romaneja tai elävät romaniyhteisön piirissä.

Suomen romanit ovat perustuslaissa tunnustettu vähemmistö. Itsenäistyneen Suomen kansalaisuuslain myötä romanit ovat olleet virallisesti Suomen kansalaisia vuodesta 1919 saakka. (Suomen romanipoliittinen ohjelma 2009, 17.) Vuonna 1956 perustettu Romaniasian neuvottelukunta (alkuperäiseltä nimeltään Mustalaisasiain neuvottelukunta) on kansainvälisesti ainutlaatuinen esimerkki romaniväestön ja viranomaisten toimivasta yhteistyöstä. Nykyisin romaniasiaain neuvottelukunta toimii modernin julkisoikeudellisen säännösten ja neuvottelukunnalle asetuksella määrättyjen neuvoa-antavien tehtävien ja aloiteoikeuden mukaan. Romaniasiaain neuvottelukunta on reilun 50-vuotisen toimintansa aikana vaikuttanut merkittävästi romanien aseman parantamiseen ja Suomen vähemmistöpolitiikan kehittämiseen (Halonen 2006, 45.)

Perusoikeusuudistus vuonna 1995 ja uusi perustuslaki vuonna 2000 vahvistivat romanien lainsäädännöllistä ja muodollista asemaa (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009, 17). Perustuslain 17:3 pykälän mukaan saamelaisilla alkuperäiskansana ja romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus kehittää ja ylläpitää omaa kulttuuriaan. Suomen romaneilla on täydet kansalaisoikeudet ja -velvollisuudet (Lindberg 2006, 21). Romanikielen ja kulttuurin opetus on mahdollistettu vuonna 1999 voimaan tulleessa perusopetuslaissa (628/1998), lukiolaissa (629/1998), laissa ammatillisesta koulutuksesta (630/1998) sekä laissa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998). Toistaiseksi romanikielen erityisasemaa ei ole vahvistettu yliopistolainsäädännössä eli yliopistollista arvosanaa ei ole mahdollista suorittaa romanikielessä.

Pohjoismaisella hyvinvointipolitiikalla on ollut keskeinen rooli Suomen romanien sosioekonomisen aseman tasaajana. Tästä huolimatta romaniväestö ei ole kuitenkaan kyennyt saavuttamaan sosiaalista, taloudellista ja koulutuksellista tasavertaisuutta pääväestön kanssa. Suomen romanipoliittinen ohjelma (2009) on tuorein osoitus järjestelmällisestä keinosta kohentaa romaniväestön asemaa edistämällä laaja-alaisesti heidän yhdenvertaisuuttaan ja osallistumistaan yhteiskunnassa. Ohjelman valmistelussa keskeisellä sijalla on ollut varmistaa romaniväestön omat osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet ohjelman laadintaan. Tästä osoituksena ovat alueelliset

romaniväestölle suunnatut kuulemistilaisuudet. Ohjelman yksi keskeisimmistä sisällöistä on romanien koulutuksellisen tilanteen parantaminen, mikä ilmenee esimerkiksi esiopetukseen osallistumisena, oppivelvollisuuden suorittamisena, sekä peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin hakeutumisena. (Suomen romanipoliittinen ohjelma 2009, 17–18, 39.)

2.2 Romani-identiteetti

Useimmat identiteettitulkinnat ovat yhteneviä Liisa Keltikangas-Järvisen (1994, 112) määrittelyn kanssa: identiteetti on minän kokonaisuus, jonka osia mielikuvat itsestä ja minäkäsitys ovat. Identiteetti syntyy jatkuvuuden ja pätevyyden kokemuksista ja on jotakin pysyvää ihmisen minuudessa (Niemi 2007, 10). Se on siten pysyvyyden ja varmuuden tunnetta siitä, keneksi on kasvamassa (Keltikangas-Järvinen 1994, 112). Identiteetti sisältää yksilön persoonallisuuteen viittaavan yksilöllisen alueen ja sosiaalisen järjestelmän muodostaman kollektiivisen alueen. Sosiaalisella järjestelmällä tarkoitetaan sitä sosiaalista ympäristöä (perhe, suku, heimo ja kansa), jossa yksilö on kasvanut. (Paavola & Talib 2010, 60.)

Liebkindin (1994) mukaan identiteetti voi olla annettu, saavutettu tai omaksuttu. Esimerkiksi fyysinen olemus määrää henkilön naiseksi tai mieheksi (annettu identiteetti), mutta yksilön omien ponnistelujen avulla hän voi saavuttaa jonkin toisen identiteetin (esimerkiksi ammattiin tai koulutukseen liittyvä). Omaksuttu identiteetti antaa puolestaan mahdollisuuden muokata omaa elämää haluamallaan tavalla, kuitenkin koulutuksen tai taloudellisen tilanteen mahdollistamissa rajoissa.

Identiteetti voidaan edelleen jakaa henkilökohtaiseen, sosiaaliseen ja kulttuuri-identiteettiin (Paavola & Talib 2010, 61), joista kahta jälkimmäistä käsitellään seuraavaksi tarkemmin romanikulttuurin kautta. Yksilön sosiaalinen identiteetti on sekä menneisyyden ja historiallisten olosuhteiden että hänen tulevaisuuden suunnitelmiansa tuote (Åkerlund 1997). Koko länsimaisen historiansa ajan Suomen sekä muiden Euroopan maiden romanit ovat käyneet taistelua olemassaolonsa oikeutuksesta. Raskaat kokemukset kuten elämä ilman ihmisoikeuksia ja lainsuojattomana ovat jättäneet jälkensä romanien identiteettiin. Ne vaikuttavat niin romanien kulttuuriin, asenteisiin,

arvoihin, suhtautumiseen yhteiskuntaan kuin kasvatustavoitteisiinkin. (Åkerlund 1997, 171.)

Romani-identiteetin muodostuminen alkaa perheen ja suvun parissa jo lapsuudessa (Åkerlund 1997). Kasvatuksella on erittäin merkittävä vaikutus siihen, minkälaiseksi lapsen tai nuoren identiteetti muodostuu (Paavola & Talib 2010, 60). Tarvitsemme toisia ihmisiä ymmärtääksemme itseämme, sillä määrittelemme identiteettimme ja siis itsemme käymällä dialogia meille tärkeiden ihmisten meissä näkemien identiteettien kanssa (Taylor 1995, 59–73). Romaniväestölle tyypillistä on myös voimakas ryhmäidentiteetti, joka muodostuu kiinteistä perhesuhteista. Sorretun vähemmistön vahvuus on suvun ja ryhmän tuki; vaikeudet ovat lisänneet yhteenkuuluvuuden tunnetta. Romaneille ei ole kuitenkaan kasvanut tarvetta menestyä valtaväestön maailmassa, vaan arvostus oman ryhmän sisällä on riittänyt. (Åkerlund 1997.)

Romaneilla on lisäksi vahva kaksoisidentiteetti: he tuntevat voimakkaasti olevansa sekä romaneja että suomalaisia (Åkerlund 1997; Suomen romanipoliittinen ohjelma 2009, 171). Siljamäki (2013) erottaa lisäksi etnisen ja kansallisen identiteetin, jolloin esimerkiksi romanihenkilö on etniseltä identiteetiltään romani ja kansalliselta identiteetiltään suomalainen. Romani-identiteetti rakentuu toisaalta omaleimaisen pukeutumisen, kielen, yhteisöllisyyden ja kulttuurin varaan. Toisaalta on kyse suomalaisesta identiteetistä, johon usein liitetään isänmaallisuuden korostaminen. Suomalaisuus-identiteetistä kertoo esimerkiksi osallistuminen maanpuolustukseen käydyissä sodissa. (Åkerlund 1997.)

Molemmat (etninen ja kansallinen) identiteettialueet vaikuttavat toisiinsa, ja niillä voi olla erilaisia seurauksia riippuen niiden vahvuuksista (Paavola & Talib 2010, 62). Nuoruudessa identiteetin kehittyminen voi olla haastavaa, erityisesti jos on neuvoteltava erilaisissa yhteisöissä ja jopa niiden välillä (Liebkind 1997). Näin tapahtuu helposti esimerkiksi romaninuorilla, jotka viettävät aikaa ja omaksuvat tapoja valtaväestön nuorilta ollen samalla kuitenkin tiiviisti yhteydessä romaniväestöön ja -kulttuuriin.

On tärkeää huomioida myös se, että romani-identiteetti voi säilyä, vaikka henkilö omaksuu piirteitä valtaväestön kulttuurista ja päinvastoin. Erityisesti nuoren polven romanit tulkitsevat ”myyttistä mustalaisuutta” uusilla tavoilla löytäen siitä erilaisia,

uusia merkityksiä. (Suonoja & Lindberg 1999. 42.) Tämä identiteetin rakentumisen joustavuus ja jatkuva kehittyminen mahdollistaa omalta osaltaan romaniyhteisön siirtymistä yhteiskunnan marginaalista sen keskiöön ja osaksi suomalaista yhteiskuntaa (Grönfors & Tuomi 2006).

2.3 Romanikulttuurin erityispiirteet

Romaniväestön keskuudessa vaikuttaa voimakkaasti oma kulttuuriperinne. Vuosisatojen ajan romanit ovat säilyttäneet omat tapansa, tottumuksensa ja identiteettinsä pysyen omana ryhmänään enemmistökulttuurien joukossa. (Åkerlund 1997, 172.) Airi Markkanen (2003) korostaa mustalaisuuden ilmenemistä romaninaisen elämäkulussa käsittelevässä väitöskirjassaan tapojen merkitystä romanikulttuurissa. Markkasen etnografisessa tutkimuksessa romanit on määritelty etnisyyden, identiteetin ja näihin liittyvien tapojen näkökulmasta. Tutkimuksessa romanit keskustelevat henkilöistä, perheistä, suvuista, jotka noudattavat tapoja oikein, tai jotka eivät tapoja ”osaa” noudattaa. Keskusteluissa joko kiitetään tai moititaan tapojen oikeasta tai väärästä noudattamisesta. (Markkanen 2003, 10.)

Romaneille ominainen tapakulttuuri luo pohjan heidän tavalleen elää, ajatella ja hahmottaa maailmaa. Se ei ole ulkoa opittuja tapoja vaan elämäntapa, joka mukautuu elinolojen mukaan. Romanikulttuuri on elämistä, ei suorittamista, joten se laajuus ja syvyys, jolla kukin romanikulttuuriaan elämässään toteuttaa, on yksilöllistä. (Åkerlund 1997, 172–174.)

Seuraavaksi esittelen romanikulttuurin erityispiirteitä (kohdat a-g).

a) Pukeutuminen

Näkyvin kulttuuriin liittyvä symboli ilmaistaan romaniväestölle tyypillisellä pukeutumisella. Romaninaiset pukeutuvat suomalaisesta talonpoikaispuvusta muuntuneeseen romanipukuun, mikä on maailmanlaajuisesti harvinaista. Erilaisia röyhelöitä ja pitsiä käytetään sekä koristeeksi että peittämään. Korut heijastavat puolestaan asemaa ja vaurautta ryhmän sisällä ja kulkevat perintönä sukupolvelta toiselle. (Opetushallitus 2008a, 20–21.)

Nuoret romaninaiset voivat halutessaan pukea päälleen romaninaisen vaatteet noin 17 vuoden iästä alkaen (Junkala & Tawah 2009, 29). Perinteiseen romanasuun pukeutumisen ajankohta on tytön henkilökohtainen päätös ja perheen sisäinen asia. Romaninaisen puvun ottamisen jälkeen hän ei saa enää kulkea tavallisissa vaatteissa. Puvun käyttämisestä voidaan luopua ainoastaan todella painavan syyn kuten sairauden vuoksi. Päätös on siten käytännössä elinikäinen. (Lindberg 2002, 54–55.)

Ennen varsinaiseen romaninaisen pukuun siirtymistä nuoret romanitytöt pukeutuvat yleensä pitkiin tummiin hameisiin ja peittäviin puseroihin. Pojat pukeutuvat puolestaan tummiin suoriin housuihin ja villatakkeihin tai puseroihin, kuten romanimiehet. Farkut ja verryttelypuvut eivät kuulu romanien pukeutumiseen. (Opetushallitus 2008a, 20–21.) Paavola ja Talib (2010, 134) tuovat esiin romanipukeutumisen mahdollisia haittapuolia; näkyvä erilaisuus julkisissa tiloissa saattaa lisätä syrjintää ja perinteinen romaninaisen puku voi osoittautua työelämässä hyvin epäkäytännölliseksi. Toisaalta he muistuttavat myös siitä, että länsimaisen vaatetuksen käyttö on omiaan vähentämään oman ryhmän kunnioitusta. Näin ollen erityisesti romaninaisen pukeutumisvalinnalla on monitahoisia vaikutuksia.

b) Ihmisyuden arvostus ja yhteisöllisyys

Jokainen ihminen on romanikulttuurissa arvostettu sen mukaan, kuinka hän itse huomioi ja arvostaa kanssaihmiään. Rehellisyyttä, oikeudenmukaisuutta ja elämän eri tilanteiden ymmärtämystä arvostetaan kuten myös elämää ylipäättään sekä yksilön vapautta. (Opetushallitus 2008a, 18.)

Yhteisöllisyys ilmenee romanikulttuurissa monin tavoin; se on vastuuta kanssaihmiesten hyvinvoinnista ja toimeentulosta sekä oikeinmukaisuuden ja ryhmän sisäisen oikeuskäsityksen toteutumisen tae. Romaneille on tärkeää olla yhteisössään arvostettu ja hyväksytty. Vahvan yhteisöllisyyden ansiosta romanikulttuuri myös säilyttää arvonsa ja ominaisen tapakulttuurinsa muuttuvassa maailmassa. Romanien yhteisöllisyyttä uhkaavat kuitenkin samat ongelmat kuin muunkin väestön yhteisöllisyyttä; kaupungistuminen, mielenterveysongelmat ja päihteiden väärinkäytöstä johtuva omasta yhteisöstä vieraantuminen. (Opetushallitus 2008a, 18.)

c) Vanhempien ihmisten kunnioitus

Romanikulttuuriin liittyy vahvasti vanhempien ihmisten kunnioitus, ihmisyyden arvostus ja yhteisöllisyys. Vanhoiksi ihmisiksi luokitellaan edelliset sukupolvet eli ikäluokka, johon omat vanhemmat ja heitä edeltävät sukupolvet kuuluvat. Vanhempien ihmisten kunnioitus ilmenee romaniperheessä kaikissa käytännön toimituksissa arvostuksena ja huomioimisena. (Opetushallitus 2008a, 18.)

Yksi konkreettinen esimerkki vanhempien ihmisten kunnioittamisesta on se, että romanivanhukset hoidetaan vanhainkodin tai muun laitoshoidon sijaan lähes poikkeuksetta kotona, oman suvun voimin (Anttonen 2009, 27). Tuula Åkerlundin (1997) mukaan romanivanhukset koetaan ”henkisenä pääomana” ja rikkautena. Lisäksi romanikulttuurin tyyppisille traditionaalisille kulttuureille on ominaista se, että tieto välittyy yleensä pääasiassa vanhojen ihmisten kautta; lapset oppivat isovanhemmiltaan sekä käytännön taidot että kulttuurietiketin.

d) Puhtaus

Puhtauskäytännöt ovat kunnioituskäytänteiden ohella keskeisimpiä romanikulttuurin tunnuspiirteitä. Romanilapset opetetaan pienestä pitäen erityiseen puhtauteen ruoan ja ruokailun suhteen; kädet pestään ennen ruokailua, ruokiin päin ei yskitä tai aivasteta, leipä ja muu ruoka otetaan niin, ettei käsin kosketa muuhun kuin siihen osaan, jonka itselleen ottaa. (Opetushallitus 2008, 20.) Nämä puhtauteen liittyvät tapakulttuurin osa-alueet heijastavat ennen kaikkea yhteisön sosiaalista eli ikäryhmien ja eri sukupuolten välistä hierarkiaa ja säätelevät siten voimakkaasti romanien käyttäytymistä (Lindberg 2002, 28).

Puhtaus liittyy erityisesti keittiöön ja ruoanlaittoon. Kodin esineet ovat joko likaisia tai puhtaita. ”Likaisia” pintoja ovat tuolit, sängyt ja kaikki muut sellaiset paikat, joilla ihmiset seisovat, istuvat tai makaavat. Puhtaita esineitä ovat puolestaan ruoan ja juoman nauttimiseen yhteydessä olevat esineet. Esimerkiksi pöytä on puhdas esine, koska sen päällä ovat ruoan nauttimisessa käytettävät astiat ja ruokailuvälineet. (Grönfors 1997.) Astiapyyhkeet ja muut keittiön tekstiilit myös pestään erillisessä, niille varatussa astiassa, ei samassa pesukoneessa perheen käyttövaatteiden kanssa (Opetushallitus 2010, 20).

Puhtaudesta huolehtiminen ja esimerkiksi käsien peseminen ovat olleet romaneille tärkeää ennen kaikkea terveyssyistä (Opetushallitus 2010, 20). Kiertämiseen perustuvan elämäntapansa vuoksi romanit ovat olleet erityisen alttiita tarttuville taudeille. Romaneja on usein myös syytetty tarttuvien tautien levittämisestä, ja keskiajan Eurooppa käytti tätä myös hyväkseen sääätessään romanien liikkumista rajoittavia lakeja. Vaikka esimerkiksi Suomen romanit asuvat nykyään pysyvissä asunnoissa, elää hygieniasäännöstö voimakkaana romanikulttuurissa ja vaikuttaa heidän jokapäiväiseen elämäänsä. Suomen romanit esimerkiksi tuntevat vastenmielisyyttä sellaista ruokaa kohtaan, johon joku toinen on saattanut koskea käsin, riippumatta siitä kuka tuo toinen on. (Grönfors 1997.)

e) Häveliäisyys

Häveliäisyys liittyy vahvasti romanikulttuuriin ja ilmenee arkisissa asioissa niin käytöksessä, puheessa kuin pukeutumisessakin. Esimerkiksi eri sukupuolten edustajat eivät keskustele tietyistä asioista kuten seksuaalisuudesta, parisuhteista, seurustelusta, raskaudesta, synnytyksestä tai ihmisruumiin fyysisistä toiminnoista keskenään. Käytöksessä häveliäisyys ilmenee muun muassa siinä, etteivät pariskunnat istu vierekkäin tai ole fyysisessä kosketuksessa toistensa kanssa vanhempien romanien läsnä ollessa. Myöskään eri sukupuolta olevat eivät istu vierekkäin eivätkä oleskele kahdenkesken samassa huoneessa. (Opetushallitus 2010, 20.)

f) Uskonto ja kirkolliset toimitukset

Suomessa romanit kuuluvat yleensä luterilaiseen kirkkoon tai vapaiden suuntien seurakuntiin (Opetushallitus 2008a, 23). Markkasen (2003) tutkimuksessa uskossaolo nousi vahvasti esiin eri-ikäisten romanien haastatteluissa. Usko Jumalaan ja Jeesukseen, rukoukset ja helluntaiseurakunnan kokouksissa käyminen olivat tärkeä osa haastateltujen romaninaisten elämää ja arkea; uskovaiset romaninaiset kertoivat käyvänsä pari-kolme kertaa viikossa helluntaiherätyksen tilaisuuksissa. (Markkanen 2003, 188, 193.)

Romanien peruselämäntapaan kuuluu uskonnollisuus, vaikka he eivät tunnustuksellisia uskovaisia olisikaan. Lapsille opetetaan iltarukous ja uskovia ihmisiä arvostetaan. (Opetushallitus 2008a, 23.) Tein osan haastatteluista romanikodeissa, jolloin kiinnitin

huomiota joihinkin uskonnollisuutta ilmentäviin seikkoihin; ruokapöydällä oli Raamattu ja olohuoneen seinällä uskonnollinen teksti (käsityö).

Kirkolliset juhlapyhät kuuluvat romanien elämään samanlaisin perinnettömyyksiä kuin muidenkin suomalaisten ja romanit käyttävät samoja luterilaisen kirkon peruspalveluita kuin muut seurakuntalaiset. Kirkollisista toimituksista hautajaiset ovat romaneille kaikkein tärkein ja arvostetuin. Tilaisuuteen tullaan pitkienkin matkojen takaa, sillä surun taakkaa halutaan jakaa lähiomaisten kanssa. (Opetushallitus 2008a, 23.) Isoisäni eli avoliitossa romaninaisen kanssa ja hänen kuoltuaan muistan avovaimon sukulaisten tulleen runsain joukon hautajaisiin ja myötäeläneen surua meidän verisukulaisten kanssa. Siunaustilaisuuden lisäksi he halusivat tarjota apuaan hautajaisvalmisteluissa.

g) Sosiaalinen kontrolli

Romanikulttuurissa esiintyy erilaisia sosiaalisen kontrollin muotoja. Suvun piirissä patriarkaatti toimii sosiaalisen kontrollin muotona. Vanhoilla romaneilla on huomattavasti määräysvaltaa nuorempiin, mutta suvun vanhimmilla miehillä on viime kädessä valta muihin nähden. Suvun vanhoja naisia kunnioitetaan myös, mutta kunnioitus on luonteeltaan erilaista. (Grönfors 1997; Opetushallitus 2010, 28.)

Muut sosiaalisen kontrollin muodot vaihtelevat kevyestä kiusoittelusta ja juoruilusta täysmittaiseen sukujen tai perheiden väliseen vihanpitoon. Tämä ilmenee suomalaisten romanien keskuudessa niin sanotun välttämiskäyttäytymisen muodossa siten, että riidoissa olevat perheet välttävät fyysistä kosketusta toistensa kanssa. (Grönfors 1997.) Väistämisvelvollisuus onkin yksi romanien sosiaalisen kanssakäymisen ilmentymä. Väistämisvelvollisuus liittyy sukujen tai perheiden välisiin riitoihin. Yksittäisten romanien väliset ristiriitatilanteet ovat puolestaan joskus saattaneet johtaa eriasteisiin väkivallantekoihin. Käytännössä väistäminen tarkoittaa sitä, että vahingon aiheuttanut suku välttää paikkoja ja tilaisuuksia, joissa on paikalla toisen osapuolen sukua. (Opetushallitus 2008a, 25.)

Edellä kuvatut kahden sopimattoman suvun edustajat eivät voi asua samalla paikkakunnalla. Suurissa kaupungeissa saattaa tosin riittää eri kaupunginosissa asuminen. Lapsia ei laiteta samaan päiväkotiin tai kouluun väistettävään sukuun

kuuluvien lasten kanssa. Väistämismääräys on ennen kaikkea vahingon kärsineen osapuolen surun tai menetyksen kunnioittamista. (Opetushallitus 2008a, 25.)

3 ROMANIOPPILAS PERUSKOULUSSA

Suomessa ihmisiä ei tilastoida etnisin perustein, minkä vuoksi myöskään koulut eivät tilastoi esimerkiksi romanioppilaiden määriä. Lukuvuonna 2010–2011 suomalaisissa peruskouluissa opiskeli Opetushallituksen julkaisemaan Rajalan, Salosen, Blomeruksen ja Nissilän (2011) tutkimukseen vastanneiden rehtoreiden mukaan 862 romanioppilasta. Nämä oppilaat jakautuivat 329 kouluun. Tiedot perustuvat romanioppilaiden perusopetuksen tilanteen sähköiseen rehtorikyselyyn, johon vastasi 1341 perusopetuksen rehtoria.

3.1 Romanioppilaan koulunkäynnin haasteet ja mahdollisuudet

Romanioppilaiden koulunkäynti on ollut Suomessa pinnalla koko 2000-luvun. Opetushallituksen ensimmäinen valtakunnallinen romanioppilaiden perusopetusta käsittelevä selvitys koski lukuvuotta 2000–2001. Selvityksen taustalla oli yhteinen huoli romanilasten perusopetuksen tilasta ja tukimuotojen toimivuudesta sekä tarve edistää romaniväestön kulttuuria peruskoulun aikana. Projektin yhteydessä tehtiin ensimmäinen valtakunnallinen kartoitus romanilasten perusopetuksen tilasta.

Tähän ensimmäiseen valtakunnalliseen selvityskyselyyn vastasi 380 koulua, joissa opiskeli yhteensä 859 romanioppilasta lukuvuonna 2000–2001. Näistä oppilaista 166 eli noin 19 prosenttia oli jäänyt luokalle jossain koulunkäyntinsä vaiheessa. Jatkuvien poissaolojen arvioitiin puolestaan haitanneen merkittävästi koulunkäyntiä kolmasosalla romanioppilaista. Kartoituksen aikana koulunkäynnin keskeytti koulujen arvion mukaan 41 oppilasta, joka on 5 prosenttia kaikista romanioppilaista. Lisäksi koulua vaihtoi kesken lukuvuoden 12 prosenttia kaikista romanioppilaista. Huomionarvoista on myös se, että selvityksen aikana 430 eli noin 50 prosenttia romanioppilaista sai erityisopetusta. Romanioppilaiden vahvuuksiksi selvitys osoitti puolestaan sosiaalisuuden, käytöstavat sekä menestymisen taito- ja taideaineissa. Selvityksen saatteeksi tekijät laativat kehittämissuhteita. (Opetushallitus 2004, 28–31.)

Vuonna 2007 käynnistettiin Opetushallituksessa Perusopetusprojekti 2. Projektin tärkein tehtävä oli siirtää käytäntöön aiemman selvityksen pohjalta laaditut kehittämissuositukset. Toimenpiteet jakautuivat seuraaviin neljään osioon: romanitietoutta kouluille, tietoa romanivanhemmille koulutukseen liittyvistä asioista, kodin ja koulun yhteistyö sekä opiskelun tuki koulussa. Opetushallituksen romaniväestön koulutusryhmä koordinoi toimenpiteitä järjestämällä eri puolella Suomea seminaareja romanihuoltajille ja täydennyskoulutusta opetushenkilöstölle. (Opetushallitus 2008b.) Perusopetusprojekti 2 päättyi vuonna 2009.

Romanilasten perusopetuksen tilaa (2004) kartoittaneen tutkimuksen pohjalta laaditut kehittämissuositukset on koottu myös Suomen ensimmäiseen romanipoliittiseen ohjelmaan, joka valmistui joulukuussa 2009. Ohjelman tavoitteena oli edistää romanien yhdenvertaisuutta ja osallisuutta yhteiskunnassa. Lisäksi ohjelman yksi painopistealueista oli romanilasten ja -nuorten koulutukseen osallistumisen vahvistaminen kaikilla koulutustasoilla. Koulutuksen vähäisyys on syynä huono-osaisuuteen ja työllistymisen este. Tästä syystä tavoitteena oli ottaa käyttöön tukimuotoja romanilasten peruskoulun menestykselliseksi suorittamiseksi, vahvistaa oppilaanohjausta ja oppimista edistäviä tukitoimia sekä tukea romanioppilaiden hakeutumista peruskoulun jälkeiseen jatkokoulutukseen. Ohjelmassa korostettiin ennen kaikkea vanhempien tiedon lisäämistä sekä yhteistyön tiivistämistä koulun ja romaniperheiden välillä. (Suomen Romanipoliittinen ohjelma 2009.)

2000-luvun alun ensimmäisten valtakunnallisten selvitysten jälkeen on romanien suhtautumisessa koulutukseen ja koulutusjärjestelmään tapahtunut myönteisiä muutoksia. Junkala ja Tawah (2009) toteavat lapsiasiavaltuutetun toimiston raportissa Enemmän samanlaisia kuin erilaisia, että ”Huolenaiheita ja erityisen tuen tarvetta romanilasten koulunkäynnissä on edelleen, mutta ei kaikkien lasten kohdalla.” Tämäntapaiset viestit ovat yleisiä myös Opetushallituksen romaniväestön koulutusryhmän järjestämissä tilaisuuksissa, joissa kohderyhmänä ovat olleet romanihuoltajat ja opetushenkilöstö. Monet romaniperheet ovatkin nykyään erittäin kiinnostuneita lastensa koulukäynnistä. Tämän innoittamana Opetushallitus käynnisti uuden romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsauksen vuonna 2008.

Tuorein romanioppilaiden perusopetuksen kehittämistä koskeva hanke toteutettiin vuosina 2008–2011 osana perusopetuksen laadun kehittämistä. Keväällä 2008 kuntien oli ensimmäistä kertaa mahdollista hakea valtionavustusta romanioppilaiden perusopetuksen tukemiseen. Valtionavustusten kokonaismäärä romanioppilaiden perusopetuksen tukemiseen vuosina 2008–2011 oli 1,8 miljoonaa euroa. Kehittämistoiminnan aikana arviolta 80 % kaikista Suomen perusopetusikäisistä romanioppilaista oli tuen piirissä, mikä on erittäin merkittävä määrä. Avustuksella on voitu palkata kouluihin esimerkiksi romanitaustaista henkilöstöä. (Rajala ym. 2011, 11.)

Romanitaustaisen henkilöstön palkkaaminen kouluun tukee romanioppilaiden koulunkäyntiä. He toimivat sekä lasten ja nuorten identiteetin tukijoina että kulttuurin tulkkina pääväestön suuntaan. (Eteenpäin elävän mieli 2007, 31; Suomen romanipoliittinen ohjelma 2009, 35, 39.) Myös Junkalan ja Tawahin (2009, 31) tutkimuksessa haastatellut romanilapset ja -nuoret kertoivat arvostavansa romaniaikuisen läsnäoloa luokassa. He kokivat helpoksi lähestyä romanitaustaista koulunkäyntiavustajaa missä tahansa kysymyksessä ja tunsivat myös tulevansa kuulluksi. Selvityksen haastattelujen pohjalta voidaan todeta sama tulos kuin ROM-EQUAL-hankkeessa (2007): romanitaustainen työntekijä pystyy todella innostamaan romanioppilaita koulunkäyntiin (Eteenpäin elävän mieli 2007, 30). Romanitaustaisella koulunkäyntiavustajalla on myös tärkeä ennakkoluuloja hälventävä vaikutus, koska romanioppilaiden lisäksi hän tukee myös valtaväestön ja maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiä. (Junkala & Tawah 2009, 31).

Valtakunnallisella kehittämistoiminnalla on pyritty toiminnan pitkäkestoisuuteen, valtakunnalliseen vaikuttavuuteen ja kokonaisvaltaisuuteen. Kehittämistoiminnan kohderyhmänä ovat olleet niin oppilaat ja heidän huoltajansa kuin opettajat ja koulut. Kuntien tehtävä on ollut vakiinnuttaa toimenpiteet osaksi koulu yhteisön arkea. Romanioppilaiden perusopetuksen kehittämistoiminnan toimenpiteet ovat kohdistuneet esimerkiksi romanioppilaiden kohtaamiseen, suvaitsevaisuuden ja hyvien etnisten suhteiden edistämiseen sekä romanikulttuurin tuntemuksen lisäämiseen, romanioppilaiden identiteetin kehittämiseen, romanikielen oppimisen edistämiseen sekä erityistä tukea tarvitsevien romanioppilaiden opetuksen kehittämiseen. Valtionavustus

on mahdollistanut sen, että monet kunnat ovat voineet kehittää vuosina 2008–2011 romanioppilaiden perusopetusta. (Rajala ym. 2011, 12–13.)

Rajala ym. (2011) toteuttivat romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsauksen 2010–2011 ja laativat sen pohjalta uusimmat toimenpide-ehdotukset romanioppilaiden perusopetuksen kehittämiseksi. Tilannekatsaus perustuu perusopetuksen rehtorien sekä perusopetuksen romanioppilaiden ja heidän huoltajiensa vastauksiin. Lisäksi romanioppilaiden perusopetuksen kehittämistoimintaan liittyvää kohdennettua lisätietoa kerättiin vuonna 2011 niiltä kunnilta, jotka saivat valtionavustusta romanioppilaiden perusopetuksen tukemiseen vuosina 2008–2011. Tuolloin vastaajina toimivat kuntien ko toiminnan koordinaattorit. (Rajala ym. 2011, 14.)

Vuoden 2011 tilannekatsauksessa pyrittiin ennen kaikkea vertailemaan lukuvuosien 2010–2011 ja 2000–2001 tuloksia (Opetushallitus 2004). Sekä sähköisesti toteutettu rehtorikysely että romanihuoltajien haastattelun kysymykset laadittiin siten, että romanioppilaiden perusopetuksen tilanteen mahdolliset muutokset tulisivat mahdollisimman hyvin esille. Ensimmäisessä tilannekatsauksessa ei kuitenkaan haastateltu lainkaan romanioppilaita, joten oppilaiden osalta vertailu ei ollut mahdollista. (Rajala ym. 2011, 19.)

Keskeisimmät Opetushallituksen selvityksien vertailut kohdistuivat seuraaviin romanioppilaiden perusopetuksen osa-alueisiin: romanilasten osallistuminen esiopetukseen, romanioppilaiden yleinen koulumenestys, romanikotien ja koulun välinen yhteistyö, kiusaaminen ja syrjintä, poissaolot, koulunvaihto ja koulunkäynnin keskeyttäminen, yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, perusopetuksen suorittaminen ja jatkokoulutukseen hakeutuminen sekä romanikieli ja -kulttuuri. Myönteisiä muutoksia kymmenessä vuodessa oli tapahtunut romanilasten osallistumisessa esiopetukseen, romanioppilaiden yleisessä koulumenestyksessä sekä romanikotien ja koulujen välisessä yhteistyössä. Myös romanikielen opetuksessa muutokset olivat myönteisiä, sillä romanikielen opetus on yli kaksinkertaistunut. Kiusaamista ja syrjintää esiintyi molemmissa selvityksissä, mutta ei kuitenkaan merkittävän paljon. Lisäksi yhä useampi romanioppilas suorittaa nykyään perusopetuksen loppuun ja hakeutuu ammatilliseen jatkokoulutukseen. Sitä vastoin lukiokoulutukseen hakeutuvien määrä on pienentynyt entisestään verrattuna lukuvuosien 2000–2001 tuloksiin.

Suurimmat haasteet romanioppilaiden koulunkäynnissä liittyvät edelleen runsaisiin poissaoloihin ja koulunkäynnin keskeyttämiseen. Hälyttävää tuoreimmassa selvityksessä oli se, että kaikki romanihuoltajat ja -oppilaat eivät tuntuneet suhtautuvan poissaolojen suureen määrään riittävän vakavasti. Luvattomien poissaolojen ja koulunkäynnin keskeyttämisen kaltaiset monialaiset ongelmat vaativat tutkijoiden mukaan pitkäkestoista romanikodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä aktiivista lapsen tukemista alakoulusta lähtien. Lukuvuonna 2000–2001 puolet romanioppilaista sai erityisopetusta. 2010–2011 tapahtui monia lainsäädännöllisiä muutoksia yleisen, tehostetun ja erityisen tuen alueella, minkä vuoksi vastauksien tulkinta ei ollut yksiselitteistä. Selvää on kuitenkin se, että romanioppilaat ovat edelleen vahvasti kaikkien tukimuotojen piirissä, ja rehtorien mukaan erilaisen tuen tarve on ollut suurta romanioppilaiden keskuudessa. (Rajala ym. 2011, 75–81.)

3.2 Romanioppilas liikuntatunnilla

Romanioppilaiden koululiikuntakokemuksista tai osallistumisesta koululiikuntaan ei ole aiempaa tutkimustietoa, mutta opetushallituksen selvityksessä (2004) ilmeni, että muutamassa koulussa romanikulttuuriin kuuluva oppilas oli vapautettu liikunnanopetuksesta. Perusopetuslain (1998) mukaan oppilaalla on oikeus perusopetukseen ja vapauttaminen oppiaineiden opiskelusta lukuun ottamatta kulttuurisia syitä on arveluttavaa. Kun oppilas vapautetaan liikunnanopetuksesta ilman riittävää lääketieteellistä perustetta, kyseessä on myös aina tasa-arvokysymys. Jokainen oppilas voisi nauttia liikunnasta ja suhtautua liikuntaan oppiaineena myönteisesti, jos opetuksessa huomioitaisi riittävästi oppijoiden yksilölliset tarpeet. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 11.)

Opetushallituksen (2011) julkaisema *Romanioppilaiden perusopetuksen tuen hyviä käytänteitä* -opas sisältää liikuntaa käsittelevän osion. Sen mukaan liikunta ei ole kuulunut romanien suosimien harrastusten joukkoon, koska romanikulttuurille tyypillinen pukeutuminen hankaloittaa liikunnan harrastamista ja toisaalta kehittynyt teknologia on vähentänyt arkielämässä ja työssä tarvittavaa fyysistä aktiivisuutta. (Nissilä 2011.) Mielestäni romanikulttuurille ominainen vaatetus ei ole este liikunnan

harrastamiselle, vaikka toki esimerkiksi pitkä ja painava hame päällä liikkuminen ei ole varmastikaan niin helppoa ja miellyttävää kuin liikkuminen liikuntaan tarkoitetuissa vaatteissa.

Romanioppilaita koskevat liikunnan opetuksessa samat periaatteet kuin muitakin oppilaita. Kaikilla oppilailta on oikeus laadukkaaseen liikunnanopetukseen ja samalla myös velvollisuus liikunnanopetukseen osallistumiseen. Opettajan tulee huolehtia yhdenvertaisuuslain edellyttämällä tavalla, että kukaan ei joudu muuta huonompaan asemaan esimerkiksi etnisen alkuperänsä tai sukupuolensa takia. Jos koululiikunnassa on esimerkiksi sellaisia sisältöjä, jotka ovat ristiriidassa romanikulttuurin kanssa, voidaan opetuksessa toimia joustavasti siten, että opetussisällöt korvataan sellaisilla sisällöillä, jotka eivät ole ristiriidassa oppilaan edustaman kulttuurin kanssa. (Nissilä 2011.)

Joustavuutta ja soveltamista voidaan tarvita esimerkiksi yläkouluikäisten romanityttöjen liikuntatunnilla, jos liikunta tapahtuu yleisten kulkuteiden läheisyydessä (esimerkiksi urheilukentällä tai luistinradalla). Romaninuori haluaa näyttäytyä itseään vanhemman romanin läsnä ollessa ainoastaan romanipuvussa (tytöt pitkässä hameessa, pojat suorissa housuissa), joten mikäli nuorella on liikuntavaatteet päällään, tulee olla täysi varmuus siitä, ettei paikalle satu häntä vanhempia romaneja. Joissakin tapauksissa voidaan romanitytön liikunta korvata esimerkiksi kävelyllä tai muulla sopivalla liikuntamuodolla, jos varsinainen, aiheena oleva liikuntamuoto edellyttäisi housujen käyttöä (Opetushallitus 2008a).

Omasta mielestäni sellaiset liikuntalajit, joissa pitkä hame olisi selvä turvallisuusriski, ovat kuitenkin hyvin marginaalisia (esimerkiksi kiipeily ja laskettelu), joten pääsääntöisesti romanitytöt voivat mielestäni osallistua koululiikunnassa lajiin kuin lajiin. Toki vaikkapa juokseminen pitkä hame päällä on kömpelömpää kuin housuissa juokseminen, hiki tulee taatusti helpommin ja riskinä on hameenhelmaan kompastuminen, mutta kuitenkin osallistuminen ja liikkuminen on mahdollista.

3.3 Monikulttuurisuus opetussuunnitelmissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, demokratia, tasa-arvo, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Vaikka opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, tulee opetuksessa huomioida myös muun muassa paikalliset erityispiirteet sekä kansalliset vähemmistöryhmät kuten romanit. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista, edistetään suvaitsevaisuutta sekä tuetaan kulttuurien välistä ymmärtämystä. Oppijoiden yksilöllisyyden huomiointi opetuksessa lisää niin alueellista kuin yksilöiden välistä tasa-arvoa. (Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004, 14.)

Jotta romanioppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä muita opetussuunnitelmissa määriteltyjä monikulttuurisuuteen liittyviä tavoitteita voitaisiin tukea koulussa, tulisi myös opettajankoulutukseen lisätä vähemmistötietoutta. Ennen kaikkea opetusmateriaaleihin tulisi sisällyttää tietoa romaniväestöstä, heidän kulttuuristaan sekä historiastaan (Suomen romanit 2004, 12; Suomen romanipoliittinen ohjelma 2009, 42). Myös monikulttuurista opettajankoulutusta tutkineen Hutun (2002) mielestä tehokkain tapa vaikuttaa opettajien asenteisiin ja lisätä heidän romanikulttuurin tietämystään on sisällyttää romanikulttuuria käsittelevä oppijakso opettajankoulutuslaitoksen koulutusohjelmiin. Hänen mukaansa opettajat ovat keskeisessä roolissa vastuuta ja vaikutusvaltaa omaavana toimijana romanilasten koulutustason parantamisessa. (Huttu 2002, 173.)

Romanioppilaiden opetuksessa tulee huomioida Suomen romanien asema niin kulttuurisena kuin etnisenä vähemmistönä. Yksi keskeinen tekijä romanikulttuurin huomioimisesta koulun opetus- ja kasvatustyössä on koulujen velvoite tarjota oppilaille romanikielen opetusta, mikäli opetusryhmässä on vähintään 10 oppilasta. (Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004, 35). Lisäksi kuntien on vuoden 2010 alusta saakka ollut mahdollista hakea Opetushallituksesta valtionavustusta romanikielen opetukseen kahta viikkotuntia kohden, jos opetuksessa on vähintään kaksi oppilasta (Rajala 2010, 13).

Romanikielen opetuksen tulee edistää oppilaiden oman historian ja kielen tuntemusta sekä lisätä tietoisuutta romaneista yhtenä maailman ja Euroopan merkittävistä vähemmistöistä. Lisäksi kieli antaa romanioppilaille luontevan mahdollisuuden ilmaista omaa kulttuuri-identiteettiään myös koulussa ja lisää samalla koulunkäynnin laatua. Opetus ohjaa oppilasta myös ymmärtämään oman kielen merkityksen muiden kielten rinnalla sekä keskeisenä osana romanikulttuurin elinvoimaisuutta ja identiteettiä. (Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004, 35, 84.)

4 KOULULIIKUNTA

4.1 Koululiikuntakokemukset

Yli-Piiparin (2011) laaja suomalaisten koululaisten seurantatutkimus osoitti, että oppilaat ovat keskimäärin voimakkaasti sisäisesti motivoituneita koululiikuntaan. Myös Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2011) tutkimus osoitti, että liikunta on erittäin suosittu oppiaine. Esimerkiksi yhdeksäsluokkalaisista pojista 72 prosenttia ilmoitti pitävänsä koululiikunnasta. Oppiaineen suosion taustalla olivat seuraavat tekijät: lajisältö, myönteiset liikuntakokemukset, sosiaalinen yhteenkuuluvuus, opetuksen monipuolisuus sekä valinnanmahdollisuus. Yhdeksäsluokkalaisista pojista lähes 70 prosenttia ja tytöistä noin puolet toivoi myös lisää liikuntatunteja. Näin ollen oppilaat ovat mitä ilmeisimmin saaneet myönteisiä kokemuksia koululiikunnasta.

Liikuntakokemuksen syntyyn vaikuttavat yksilön sisäiset ja ulkoiset tekijät. Sisäisiin tekijöihin kuuluvat ihmisen fyysinen ja psykologinen minä eli hänen käsityksensä itsestään liikkujana ja toimijana. Sisäisiin tekijöihin vaikuttaa keskeisesti yksilön geeniperimä ja kypsyyssaste. Geenit määrittävät esimerkiksi henkilön fyysiset ominaisuudet ja sukupuolen. Lisäksi ikä ja fyysinen harjoittelu vaikuttavat yksilön minäkäsitykseen ja sitä kautta edelleen kokemukseen. Liikuntakokemuksen taustalla vaikuttavia ulkoisia tekijöitä ovat puolestaan ihmiset ja ulkoiset olosuhteet. (Fox 1998, 1.) Koululiikunnassa ulkoisiin tekijöihin kuuluvia ihmisiä ovat esimerkiksi opettajat, oppilaiden vanhemmat sekä ikätoverit ja olosuhteita erilaiset liikuntatilat ja välineet.

Foxin (1998) kehittämän liikuntakokemusmallin (kuvio 1) keskiössä on yksilön kokemus liikunnasta.



KUVA 1. Liikuntakokemusmalli (Fox 1998, 2).

Liikuntakokemukseen eli liikunnan aikaansaamaan tunnetilaan vaikuttavat sisäiset ja ulkoiset tekijät yhdessä. Liikuntakokemukset muodostuvat nautinnon tunteesta, palkkiojärjestelmistä ja luottamuksesta sekä muista tunnetiloista, joita oppilas liittyy liikuntaan ja tilanteeseen. Kokemukset voivat olla myönteisiä tai kielteisiä ja niillä on keskeinen, ohjaava merkitys myös yksilön tulevalle liikuntakäyttäytymiselle; omistautumiselle, motivaatiolle ja suoritukselle. (Fox 1998, 1-2.)

Liikunnasta saadun ilon ja myönteisten kokemusten kautta liikunnallisen elämäntavan ja säännöllisen liikuntaharrastuksen omaksuminen on helpompaa (Heikinaro-Johansson, Johansson & McKenzie 2009, 11). Toisaalta kielteiset kokemukset vähentävät liikunnan harrastamista ja heikentävät motivaatiota, jolloin myös uusien taitojen oppiminen on vähäisempää (Holopainen 1991, 43). Liukkosen ja Telaman (1997, 11) mukaan myönteisillä liikuntakokemuksilla voi olla keskeinen merkitys sellaisen sisäisen motivaation kehittymiseksi, joka tukee elinikäisen liikunnallisen elämäntavan hyväksymistä. Lapsuuden ja nuoruuden liikuntakokemuksilla, mukaan lukien koululiikuntakokemukset, on näin ollen tärkeä merkitys elinikäisen liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa ja liikunta-asenteiden muodostumisessa.

Myönteisten liikuntakokemusten tarjoaminen on tärkeää myös liikunnan välittömien terveysvaikutusten hyödyntämiseksi, erilaisten liikunnallisesta passiivisuudesta ainakin osittain aiheutuvien sairauksien ehkäisemiseksi tai lievittämiseksi sekä esimerkiksi ylipainon välttämiseksi Nuorten terveystapatutkimuksen (2011) mukaan ylipainoisten nuorten määrä on kolminkertaistunut vuodesta 1977 vuoteen 2011. Ylipainoisuus on puolestaan aiheuttanut aikuisiän eli 2-tyyppin diabeteksen esiintymistä myös lasten ja nuorten keskuudessa (Sääkslahti 2005, 30). Fysiologisten seurauksien lisäksi liikapainoisilla nuorilla on normaalipainoisiin ikätovereihinsa verrattuna huonompi kunto ja fyysinen minäkuva. Liikapainoiset lapset ja nuoret kokevat myös kiusaamista ikätovereitaan useammin. (Fogelholm 2006, 43.)

4.2 Viihtyminen koululiikunnassa

Selitettäessä liikuntakokemuksia ja osallistumismotivaatiota liikunnassa on viihtymisellä keskeinen merkitys (Wankel & Berger 1990; Wankel 1993). Viihtyminen yhdistetään myönteisiin tunnereaktioihin, jotka syntyvät henkilökohtaisten kokemusten tai sosiaalisten tilanteiden kautta (Kimiecik & Harris 1996). Siihen liittyvät muun muassa innostumisen ja pätevyyden tunteet sekä asennoituminen toimintaa kohtaan.(Wankel 1997). Soinin (2006, 16) mukaa viihtyminen voidaan siten ymmärtää tunnetilana tai prosessina, joka lisää motivaatiota ja vaikuttaa myönteisesti niin käyttäytymiseen, motivaatioon, fysiologiaan kuin sosiaaliseen toimintaan. Scanlanin, Carpenterin, Lobelin ja Simonsin (1993) mukaan viihtyminen käsittää myönteiset tunteet ja kokemukset, joita kuvaavat termit hauskuus, ilo, nauttiminen ja pitäminen.

Viihtymistä selitetään pääasiassa kahdesta eri näkökulmasta; sen ajatellaan olevan joko seurausta sisäisestä motivaatiosta (Deci & Ryan 1985; 2000) tai sitten viihtyminen rinnastetaan Csikszentmihalyin (1975) luomaan flow-käsitteeseen (Kimiecik & Harris 1996). Flow tarkoittaa tilaa, jossa ajantaju katoaa. Flowtila syntyy, mikäli yksilön tavoitteet ja kyvyt ovat tasapainossa; siinä tekeminen itsessään toimii tyydytyksen lähteenä. (Csikszentmihalyi 1990.)

Edellä mainittujen viihtymisen teroreettisten näkemyksien keskeisin ero on siinä, että flow-teoriassa viihtyminen nähdään syynä myönteisille tunnereaktioille, kun taas Decin

ja Ryanin (1985; 2000) mukaan se on seurausta sisäisestä motivaatiosta. Csikszentmihalyi (1990) näkee viihtymisen ja flown ikään kuin sisäisen motivaation rakennusmateriaaleina.

Vaikka sisäinen motivaatio ja flow liittyvät läheisesti toisiinsa, ei niitä voi kuitenkaan käyttää toistensa synonyymeina. Sisäisten motiivien kuten taitojen parantamisen lisäksi myös ulkoiset motiivit kuten hyväksynnän saaminen motivoivat ihmistä toimimaan (Scanlan & Simons 1992). Soinin (2006, 17) mukaan olisikin arveluttavaa määritellä sisäinen motivaatio ja flow tarkoittamaan samaa asiaa, koska flow liittyy aina suoritukseen, kun taas yksilö voi motivoitua sisäisesti vaikkapa viihtyisästä sosiaalisesta tilanteesta.

Koululiikunnassa viihtyminen ilmenee halukkuutena osallistua koululiikuntaan ja aktiivisuutena liikuntatunnilla (Wallhead & Buckworth 2004). Penttisen (2003, 72) mukaan oppilaan koululiikuntanumerolla ja liikuntatunnilla viihtymisellä on selkeä yhteys: mitä korkeampi liikuntanumero on, sitä innostuneempi oppilas on liikunnasta. Viihtymättömyys liikuntatunneilla voi puolestaan aiheuttaa ahdistusta ja lisätä stressiä. Tästä seurauksena voi olla esimerkiksi lintsaaminen liikuntatunneilta. (Biddle 1992, 101.) Lisäksi viihtymisen on todettu ennustavan elinikäistä liikuntaharrastusta (Wallhead & Buckworth 2004), mikä lisää viihtymisen merkittävyyttä myös pitkällä aikavälillä.

5 LIIKUNTAMOTIVAATIO

Jaakkola, Liukkonen ja Sääkslahti (2013) määrittelevät koululiikunnan opetussuunnitelmien normittamaksi tavoitteelliseksi oppiaineeksi, jota opetetaan erikikäisille oppilaille viikottain eri oppilaitoksissa vaihtelevia määriä. Koululiikunta tavoittaa koko ikäluokan, minkä vuoksi laadukas liikunnanopetus on tehokkain keino opettaa kaikille oppivelvollisuusikäisille liikuntataitoja ja -tietoja, sekä saada oppilaat ymmärtämään liikunnan ja elinikäisen liikuntaharrastuksen merkitys riippumatta yksilön taidoista, erityistarpeista, sukupuolesta, iästä, rodusta, uskonnosta tai sosiaalisesta taustasta (Heikinaro-Johansson 2004, 8). Liikuntapedagogiikan kaksi päätehtävää ovat kasvattaminen liikuntaan ja kasvattaminen liikunnan avulla (Laakso 2007). Kasvattaminen liikuntaan tarkoittaa ennen kaikkea liikuntamotivaation edistämistä luomalla sellaisia liikuntaympäristöjä ja -tilanteita, joissa osallistujat saavat myönteisiä tunnekokemuksia. Myönteiset emotionaaliset kokemukset luovat puolestaan pohjaa elinikäiselle liikuntaharrastukselle. (Jaakkola ym. 2013.)

5.1 Motivaation määrittelyä

Termi motivaatio pohjautuu latinankieliseen sanaan *movere* "liikkua". Motivaatio on ollut pitkään tutkijoiden kiinnostuksen kohteena. Deci ja Ryan (1985) määrittelevät motivaation seuraavien kolmen näkökulman kautta: 1. Motivaatio on syy, jonka vuoksi toimimme tietyllä tavalla, 2. Motivaatio on tekijä, joka suuntaa toimintaamme, 3. Motivaatio säätelee toimintaamme, koska peilaamme toimintamme merkitystä koko ajan. Aluksi motivaatioteorioissa keskityttiin pääasiassa näkyvään käyttäytymiseen, mutta viime vuosikymmeninä tutkimus on siirtynyt tarkastelemaan yhä enemmän näkymättömiä psykologisia ilmiöitä kuten arvoja ja asenteita. Nykyisin motivaatiotutkimuksessa vallalla on sosiaalis-kognitiivinen näkökulma (Spray ym. 2006; Roberts 2012), jonka mukaan motivaation ajatellaan syntyvän yksilön kognitiivisten tekijöiden ja sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutuksesta.

Motivaatiolla on kaksi päätehtävää käyttäytymisessämme; se toimii energian lähteenä saaden meidät toimimaan tietyllä innokkuudella ja suuntaa käyttäytymistämme tavoitteidemme suuntaan. Esimerkiksi liikuntaan hyvin motivoitunut oppilas on aktiivinen liikuntatunneilla, harrastaa liikuntaa myös vapaa-ajallaan ja valitsee muutenkin elämässään sellaisia toimintatapoja, jotka tukevat liikunnallista elämäntapaa. (Roberts 2012.)

Liukkosen ja Jaakkolan (2013) mukaan motivaatio liittyy aina siihen, että yksilö osallistuu tavoitteelliseen toimintaan, jossa häntä joko arvioidaan tai jossa hän yrittää saavuttaa tietyn suoritustason tai normin. Tästä esimerkkinä on kuntotestin suoritus tilanne liikuntatunnilla. Perusoletuksena on lisäksi se, että ihminen itse on vastuussa toiminnan tuloksesta ja että tehtävä on riittävän haastava.

Motivaatio heijastuu myös suorituksen laatuun, sillä motivaatio ilmenee niin toiminnan voimakkuutena (yritetään kovasti), pysyvyytenä (sitoudutaan toimintaan) kuin tehtävien valintana (valitaan haasteellisia tehtäviä). Esimerkiksi vahvasti motivoitunut oppilas yrittää muita enemmän, sitoutuu harjoitteluun, keskittyy paremmin ja suoriutuu näin ollen tehtävistään laadukkaammin. (Roberts 2012.)

5.2 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoria on nykyään yksi johtavista motivaatiotutkimuksen viitekehyksistä (Deci & Ryan 2000; Ntoumanis 2012) ja tavoiteorientaatioteorian rinnalla toinen koululiikuntatutkimuksissa eniten käytetty motivaatioteoria (Liukkonen & Jaakkola 2013). Tämän vuoksi valitsin itsemääräämisteorian myös oman tutkimukseni teoreettiseksi pohjaksi romanioppilaiden koululiikuntakokemuksia ja liikuntamotivaatiota kartoittaessani.

Itsemääräämisteoria olettaa ihmisellä olevan kolme perustarvetta, joita pyritään tyydyttämään vuorovaikutuksessa vallitsevan sosiaalisen ympäristön kanssa. Nämä psykologiset, ihmisen käyttäytymisessä ilmenevät perustarpeet ovat koettu autonomia, koettu pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Mikäli nämä perustarpeet tyydyttyvät, yksilön itsemäärääminen nousee ja hän kokee tehtävän sisäisesti motivoivaksi. (Deci &

Ryan 2000) Koululiikunnassa sisäinen motivaatio ilmenee esimerkiksi oppilaan lisääntyneenä yrittämisenä, pätevyyden kokemuksina sekä viihtymisenä liikuntatunneilla (Standage ym. 2005).

Sisäinen motivaatio edistää yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia ja vastaavasti ulkoinen motivaatio heikentää sitä. Tilanteet, jotka eivät tyydytä autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeita aikaansaavat ulkoista motivaatiota tai pahimmillaan motivaation täydellisen puuttumisen. Koululiikunnassa tästä on seurauksena esimerkiksi se, että oppilas lakkaa yrittämästä tai ahdistuu. (Deci & Ryan 1985; Hagger & Chatzisarantis 2007.)

Itsemääräämisteoriassa motivaatio nähdään jatkumona alkaen motivaation täydellisestä puuttumisesta eli amotivaatiosta neljän eri ulkoisen motivaatioluokan kautta sisäiseen motivaatioon. Motivaatioluokat eroavat toisistaan autonomialtaan, joka lisääntyy edettäessä jatkumolla amotivaatiosta kohti sisäistä motivaatiota. Ulkoisia motivaatioluokkia ovat ulkoinen motivaatio, pakotettu säätely, tunnistettu säätely ja integroitu säätely. (Deci & Ryan 2000.)

Toiminta, johon osallistutaan palkkioiden tai rangaistusten pelon vuoksi, on ulkoisen motivaation aikaansaamaa. Tällöin toiminta on ulkoapäin kontrolloitua. (Deci & Ryan 1985; 2000.) Liukkosen ja Jaakkolan (2013) mukaan ulkoisena palkkiona voi toimia koululiikunnassa esimerkiksi arvostuksen lisääntyminen muiden oppilaiden silmissä tai opettajan antama liikuntanumero. Tällöin oppilas on esimerkiksi aktiivinen liikuntatunneilla pelkästään hyvien arvosanojen saamiseksi. Rangaistuksena voi puolestaan toimia esimerkiksi opettajan tai vanhempien paheksunta tai pelko kasvojen menettämisestä muiden oppilaiden silmissä. Lyhytaikaisesti ulkoinen motivaatio voi toimia, mutta pitkällä aikavälillä se ei kannata. Mitä voimakkaammin liikunta pohjautuu ulkoisiin motivaatiotekijöihin, sitä heikompaa on sitoutuminen siihen (Vallerand & Ratelle 2002).

Koettu autonomia

Koetulla autonomialla tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta vaikuttaa itse omaan toimintaansa ja säädellä sitä. Ihminen tuntee autonomiaa, jos hän kokee tekevänsä itse

toimintaansa liittyviä valintoja. (Deci & Ryan 2000.) Liukkonen ja Jaakkolan (2013) mukaan koetun autonomian määrään koululiikunnassa vaikuttaa esimerkiksi se, saavatko oppilaat osallistua liikuntatuntien suunnitteluun ja toteutukseen liittyvien päätöksiä tekemiseen. Jos oppilaat kokevat saavansa vaikuttaa oppituntien kulkuun, kokevat he autonomiaa toisin kuin, jos opettaja päättää kaikesta. Autonomian kokemukset ovat erittäin merkityksellisiä liikuntamotivaation kannalta, sillä ne määrittävät osaltaan sen, kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi. Sisäistä motivaatiota tukevat arvostuksen tunne, vaihtoehdot ja itseohjautuvuuden mahdollisuus. Vastaavasti ulkoisen motivaation riskiä lisäävät esimerkiksi aikarajat ja ulkoisen arvostelun uhka. (Deci & Ryan 2000.)

Jaakkolan (2003, 144–145) mukaan myös oppisisältöjen eriyttäminen vahvistaa oppilaiden autonomian kokemuksia. Oppilaiden on hyvä antaa valita itse omalle taito- ja kuntotasolleen sopivan haastavia tehtäviä. Lisäksi yhteisten sääntöjen laatiminen ja vastuun siirtäminen oppilaille lisää oppilaiden koettua autonomiaa, koska tällöin opettaja ei kontrolloi kaikkea toimintaa. Voimakasta autonomiaa kuvastaa myös tilanne, jossa oppilaat esimerkiksi pelaavat keskenään ilman opettajan läsnäoloa, jolloin toiminta on lähtöisin oppilaista itsestään (Liukkonen & Jaakkola 2013). Voimakkaalla autonomian kokemisella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia muun muassa koettuun fyysiseen pätevyteen (Wallhead & Ntoumanis 2004) sekä liikuntaaktiivisuuteen vapaa-ajalla (Hagger ym. 2003).

Koettu pätevyys

Koettu pätevyys tarkoittaa koettua kyvykkyyttä eri tehtävien ja haasteiden parissa (Deci & Ryan 1985). Koettu fyysinen pätevyys puolestaan tarkoittaa yksilön kokemusta kunnostaan, liikuntataidoistaan, kehostaan ja muista fyysisistä ominaisuuksistaan. Yleinen itsearvostus koostuu useista pätevyiden alueista, joita ovat muun muassa fyysinen (eri urheilulajien taidot, tyytyväisyys omaan kehoon ja fyysinen kunto), älyllinen (kyky menestyä opinnoissa, ymmärtää ja tietää elämässä tarvittavia asioita) ja sosiaalinen (kyky saada ystäviä ja tulla toimeen ihmisten kanssa) pätevyys sekä tunnepätevyys (kyky ymmärtää omia ja toisten tunteita). Nämä pätevyysalueet voidaan edelleen jakaa yhä eriytyneempiin osatekijöihin. Esimerkiksi fyysinen pätevyys voi ilmetä tyytyväisyytenä johonkin tiettyyn kehonosaan. (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Liukkosen ja Jaakkolan (2013) laatimassa *itsearvostuksen muodostuminen pätevyyshierarkiassa* -kuviossa korostuu kunkin pätevyysalueen yksilöllinen merkitys itsearvostukselle. Se kuinka tärkeäksi tietty pätevyysalue koetaan, määrittää sen vaikutukset itsearvostukseen. Jollekin oppilaalle kyvykkyys tietyllä pätevyysalueella voi olla lähes merkityksetön, ja toiselle se voi olla hyvinkin keskeinen itsearvostuksen kannalta. Onnistumisen kokemukset jollakin yksittäisellä pätevyysalueella voivat nousta hierarkiassa ylöspäin ja kohentaa yksilön yleistä itsearvostusta. Näin ollen kasvatuksella ja esimerkiksi koululiikunnalla voi olla hyvinkin laajoja vaikutuksia oppilaan itsearvostukseen. Parhaimmillaan koululiikunta voi tukea lapsen ja nuoren itsearvostuksen suotuisaa kehitystä antamalla pätevyyden kokemuksia esimerkiksi lajitaidoissa tai fyysisessä kunnossa.

Koetun pätevyyden on todettu olevan yhteydessä muun muassa koulun liikuntatuntien fyysiseen aktiivisuuteen, koulun ulkopuoliseen liikuntaan osallistumiseen (Carrol & Loumidis 2001; Deci & Ryan 2010; Taylor ym. 2010) sekä sisäiseen motivaatioon (Deci & Ryan 2010). Jaakkolan, Soinin ja Liukkosen (2006) mukaan liikunnallista pätevyyttä kokevat saavat myös muita parempia arvosanoja koululiikunnassa. Lisäksi korkea koettu fyysinen pätevyys on avainasemassa liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa (Lintunen 1995, 70; Wallhead & Buckworth 2004). Liukkonen ja Jaakkola (2013) toteavatkin seuraavasti: “Kukapa viitsisi vapaaehtoisesti lähteä harrastamaan sellaista liikuntamuotoa, jossa kokee olevansa huono.”

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus ilmenee itsemääräämisteorian yhteydessä yksilön pyrkimyksenä aikaansaada myönteisiä ryhmäkokemuksia. Myönteisillä ryhmäkokemuksilla tarkoitetaan kokemusta ryhmään kuulumisesta sekä turvallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunnetta ryhmässä toimittaessa (Ryan & Deci 2007). Yhteenkuuluvuus näkyy yksilön pyrkimyksenä etsiä kiintymyksen, läheisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta toisten ihmisten kanssa sekä luontaisena tarpeena olla osa ryhmää (Deci & Ryan 2000). Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset puolestaan lisäävät yksilön motivaatiota; toimivassa ja hyväksyvässä ryhmässä on innostavaa olla ja toimia (Standage ym. 2005).

Koululiikunta voi siten joko lisätä tai heikentää oppilaan sisäistä motivaatiota riippuen siitä, tukeeko se sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeita vai ei (Deci & Ryan 2000). Reis, Sheldon, Gable, Roscoe Ja Ryan (2000) ovat määritelleet seuraavat seitsemän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkkiä: 1) ryhmässä keskustellaan henkilökohtaisista asioista, 2) ryhmässä otetaan osaa jaettuihin tehtäviin, 3) ryhmän jäsenet viettävät aikaa yhdessä myös vapaa-ajallaan, 4) yksilö kokee tulevansa ymmärretyksi ja arvostetuksi ryhmässä, 5) osallistuminen ryhmän toimintaan on miellyttävää, 6) ryhmässä vältetään sellaista toimintaa, joka etäännyttää ryhmäläisiä toisistaan, 7) ryhmässä vältetään sellaista toimintaa, joka saa aikaan itsekäitä ja epävarmoja tunteita.

Edellä mainitut Reisin ym. (2010) laatimat yhteenkuuluvuuden tarpeita tyydyttävät tunnusmerkit ovat myös koululiikunnan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnuspiirteitä (Liukkonen & Jaakkola 2013). Taylorin ym. (2010) mukaan liikuntatunneilla koetut ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteet ovat yhteydessä oppilaiden yrittämiseen liikuntatunneilla. Lisäksi oppilaat viihtyvät paremmin sellaisilla liikuntatunneilla, jotka tukevat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeita (Soini 2006, 45–51).

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA -MENETELMÄT

6.1 Tavoitteet

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata seitsemän yläkoulussa (7-9. luokat) ja perusopetuksen lisäopetuksessa (10.luokka) opiskelevan romaninuoren kokemuksia ja viihtymistä koululiikunnassa oppilaan näkökulmasta, hänen kokemanaan ja arvioimanaan. Romanioppilas on koulussa sekä yksilö että oman kulttuurinsa edustaja. Tämän vuoksi selvityksen kohteena on myös romanikulttuurin erityispiirteiden yhteydet koululiikuntaan osallistumiseen.

Tutkimuskysymykset:

- 1) Millaiset tekijät ovat yhteydessä romaninuorten koululiikuntakokemuksiin?
- 2) Millaiset tekijät ovat yhteydessä romaninuorten viihtymiseen koulun liikuntatunneilla?
- 3) Millaisia yhteyksiä romanikulttuurin erityispiirteillä on koululiikuntaan osallistumiseen?

6.2 Menetelmät

6.2.1 Tutkimusote

Yläkoulussa ja perusopetuksen lisäopetuksessa opiskelevien romanioppilaiden koululiikuntakokemuksia kuvaava pro gradu -tutkielmani on laadullinen tutkimus, jossa käytetään fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat ihmisten omat kuvaukset koetusta todellisuudestaan (Varto 1992, 23–24). Tutkimuksessa tarkastellaan Vilkan (2005, 97) sekä Varton (1992, 23)

mukaan ihmisten välistä merkitysten maailmaa. Merkitykset viittaavat ihmiselle ominaiseen olemassaolon tapaan; hahmotamme maailmaa aina tietyn merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta (Eskola & Suoranta 2008, 45).

Hirsjärven ym. (2009, 152) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa on huomioitava se, että monet tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toisiaan. Tämän vuoksi kohdetta tulisi tutkia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja pyrkiä paljastamaan odottamattomia seikkoja sekä tosiasioita, ei niinkään todentamaan jo olemassa olevia totuusväittämiä. Eskola ja Suoranta (2007, 13–18) tuovat esiin puolestaan sen, että kvalitatiiviselle tutkimukselle on lisäksi tyypillistä muun muassa tutkimussuunnitelman muotoutuminen tutkimuksen edetessä, aineiston koonti luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa, ihmiset tiedonkeruun instrumentteina sekä jokaisen tapauksen käsittely ainutlaatuisena.

Tutkimuksessani on piirteitä fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusotteesta. Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita henkilöiden kokemuksista, ja tutkimushenkilöiksi valitaan ne joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta aiheesta (Lehtomaa 2006, 163–165). Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä korostuvat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tietokysymyksistä nousevat esiin puolestaan ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2001, 26–27; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

Fenomenologiassa kokemus käsitetään hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa. Kokemukset muodostuvat merkitysten mukaan, ja merkitykset ovat tutkimuksen varsinainen kohde. Olennaista on myös se, että tutkija paljastaa, mikä on hänen oma tutkittava asia tai ilmiötä koskeva merkitysten ymmärtämisen edellytyksensä eli esiymmärryksensä. Tutkijalla tulisi siten olla taustalla aina jotakin, joka antaa perustan tutkittavan asian ymmärtämiselle. (Laine 2001, 30–31; Varto 1992, 86–87.) Kokemuksen tutkimisessa lähtökohtana on kuitenkin aina objektiivisuus eli se, miten hyvin tutkija kykenee tavoittamaan ilmiön sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee (Lehtomaa 2006, 164).

Hermeneutiikka on puolestaan vuorovaikutusta tulkitsijan ja tulkittavan välillä (Hankamäki 2003, 167). Tulkitsijan ja tutkittavan välisen dialogin merkitys korostuu

erityisesti aineiston hankintavaiheessa (Latomaa 2009). Tässä pro gradu -tutkielmassa aineisto kerättiin haastattelemalla. Haastattelussa korostuu vuorovaikutus ja dialogi haastattelijan ja haastateltavan välillä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204–205).

6.2.2 Haastattelu tiedonhankintamenetelmänä

Haastattelu on yksi keskeisimpiä tiedonhankkimisen menetelmiä yhteiskunnan eri alueilla. Arkielämän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kysyminen on luonteva tapa saada tietoa, koska oletuksena on, että kysyjälle vastataan. (Tiittula & Ruusuvuori 2005.) Tutkimushaastattelu on puolestaan systemaattinen tapa kerätä tietoa ja laadullisen tutkimuksen perusmenetelmä. Haastattelu on etukäteen suunniteltu ja valmisteltu ja sillä on tietyt tavoitteet. (Hirsjärvi ym. 2009, 205–208.) Eskolan ja Suorannan (2008, 85) mukaan se on myös aina keskustelua, jossa tutkijalla on aktiivinen ohjausrooli.

Tutkimushaastattelut jaetaan kysymysten valmiuden ja sitovuuden perusteella strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Strukturoitujen ääripään muodostavat lomakehaastattelut, joissa on valmiit kysymykset ja vastausvaihtoehdot sekä tietty ehdoton järjestys kysymysten esittämiselle. Strukturoitujen ja strukturoimattomien haastattelujen välimaastossa ovat puolistrukturoidut tai puolistandardoidut haastattelut, joista tunnetuimpia on tässäkin tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmänä käytetty teemahaastattelu. Teemahaastattelussa käydään kaikkien haastateltavien kanssa läpi samat teemat eli aihepiirit, mutta kysymysten muotoilu ja järjestys voivat vaihdella. Strukturoimattomassa eli avoimessa haastattelussa haastattelun rakenne puolestaan muotoutuu ennen kaikkea haastateltavan ehdoilla. (Tiittula & Ruusuvuori 2005; Eskola & Suoranta 2008, 86.)

Valitsin tutkimukseni tiedonhankintamenetelmäksi haastattelun, koska siinä ollaan suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavan henkilön kanssa; haastattelu on haastattelijan ja haastateltavan välistä keskustelua ja vuorovaikutusta, jossa lopputulos syntyy osallistujien yhteisen toiminnan tuloksena (Tiittula & Ruusuvuori 2005). Koska halusin saada romaninuorten oman äänen kuuluviin ja henkilökohtaiset kokemukset esille, koin teemahaastattelun olevan paras mahdollinen tiedonhankintamenetelmä. Esimerkiksi

haastattelulomakkeella en uskonut saavani riittävän syvällistä tietoa oppilaiden kokemuksista ja näkemyksistä.

Laadullisen tutkimushaastattelun tavoite on tuottaa haastateltavan puhetta tutkimusaineistoksi. Rastan (2005) mukaan lähtöoletuksena on, että haastattelu voi onnistua vain jos haastattelija haastateltava ymmärtävät toisiaan. Jos haastattelija ja haastateltava ovat eläneet esimerkiksi eri kulttuurien piirissä, heidän kokemuksensa eroavat toisistaan ja voidaan olettaa, että he myös tulkitsevat ympäröivää todellisuutta eri tavoin. Tämä puolestaan heikentää haastattelijan ja haastateltavan mahdollisuuksia ymmärtää toisiaan.

Haastattelin tutkimustani varten romaninuoria, enkä itse kuuluu romaniväestöön, mikä toi haastetta haastattelujen onnistumiselle; voimmeko ymmärtää toisiamme, jos olemme kasvaneet eri kulttuureissa? Kulttuurierot muodostuvat ongelmaksi, jos ne estävät haastattelijaa ja haastateltavaa ymmärtämästä toisiaan (Rastas 2005). Muutamissa haastatteluissa minusta tuntui siltä, ettei haastateltava täysin ymmärtänyt mitä tarkoitin, mutta johtuiko tämä ymmärtämättömyys kulttuurieroista vai kenties haastateltavan ikä- ja kehitystasosta on asia erikseen. Ymmärtämättömyydestä johtuvien ongelmien ratkaisuksi on esitetty sitä, että tutkija perehtyy mahdollisimman hyvin tutkimiensa ihmisten kulttuuriin ennen haastatteluja (Rastas 2005). Näin tein myös minä; perehdyin romanikulttuuriin niin kirjallisuuden, Median kuin romaniväestöön kuuluvien henkilöiden kanssa käymieni keskustelujen kautta.

6.2.3 Haastateltavien valinta ja esittely

Tutkimukseni kohderyhmänä on Oulun seudulla yläkoulussa ja perusopetuksen lisäopetuksessa (10.luokka) opiskelevat romaninuoret. Haastateltavat valikoituivat romanitaustaisen koulunkäynninohjaajan avustuksella. Hän otti yhteyttä potentiaaliin haastateltaviin ja kysyi heidän kiinnostuksestaan ja mahdollisuuksistaan osallistua tutkimukseen. Kaikki seitsemän ehdokasta suostuivat haastateltaviksi, joten haastattelin joulukuussa 2013 kolmea romanityttöä ja neljää romanipoikaa.

Se kuinka monta haastateltavaa on riittävästi, ei ole yksiselitteistä. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 58) ehdottavat seuraavaa: ”Haastattele niin monta kuin on välttämätöntä, jotta

saat tarvitsemasi tiedot.” Yksi yleisesti käytetty laadullisen aineiston koon määrittäjä on saturaation menetelmä, jonka mukaan aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimuskysymysten kannalta uutta tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 60; Eskola & Suoranta 2008, 60).

Toisaalta saturaation käyttäminen aineiston koon määrittämisessä on ristiriidassa sen perusoletuksen kanssa, että laadullisessa tutkimuksessa jokainen tapaus on ainutlaatuinen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 60). Aineiston koon määrittämisessä tulee lisäksi mielestäni huomioida esimerkiksi se, että saturaation saavuttaminen voisi edellyttää kohtuuttoman paljon työtä huomioiden opinnäytetyön laajuus. Eskolan ja Suorannan (2008, 60–62) mukaan haastateltavien määrällä ei ole kuitenkaan välitöntä vaikutusta tai merkitystä tutkimuksen onnistumiseen.

Omassa tutkimuksessani päädyin seitsemään haastateltavaan, koska tällöin haastattelujen järjestäminen onnistui ilman kohtuuttomia ponnisteluja ja samoin analysointityö pysyi kohtuullisena. Lisäksi haastateltavakseni suostui tasaisesti molempien sukupuolten edustajia, kuten olin etukäteen toivonutkin. Seuraavaksi esittelen haastateltavat lyhyesti (haastateltavien nimet on muutettu, jotta heidän henkilöllisyytensä pysyy salassa):

Armas, 13

7.luokkalainen Armas suhtautuu sekä liikuntaan että koululiikuntaan myönteisesti. Hän ei harrasta vapaa-ajallaan mitään liikuntalajia, mutta kävelyttää päivittäin perheen koiraa ja kävelee usein koulumatkat (muutama kilometri suuntaansa). Liikuntalejeista hän pitää eniten koripallosta ja salibandysta.

Ramona, 15

9.luokkalainen Ramona suhtautuu koululiikuntaan myönteisesti, mutta ei pidä liikuntaa erityisen tärkeänä osana elämäänsä. Hän ei harrasta liikuntaa, mutta kävelyttää koiraa päivittäin. Liikuntalajeista hän pitää ennen koripallosta ja lentopallosta.

Kyösti, 14

8.luokkalainen Kyösti käy aktiivisesti kuntosalilla ja on aiemmin harrastanut nyrkkeilyä. Koululiikunnassa häntä kiinnostaa eniten juokseminen ja kuntosaliharjoittelu.

Leif, 13

7. luokkalainen Leif ei juuri pidä liikunnasta, eikä liiemmin myöskään koululiikunnasta. Ainoa liikuntamuoto joka häntä kiinnostaa, on kuntosaliharjoittelu.

Taisto, 15

8. luokkalainen Taisto suhtautuu sekä ylipäättään liikuntaan että koululiikuntaan erittäin myönteisesti. Hän harrastaa liikuntaa aktiivisesti vapaa-ajallaan (myös kilpaurheilua) ja osallistuu innokkaasti koululiikuntatunneilla. Taiston suosikkilajeja ovat yleisurheilu ja parkour. Hän haaveilee liikunnanopettajan tai liikunnanohjaajan ammatista.

Nadja, 18

Nadja opiskelee peruskoulun lisäopetuksessa 10.luokalla. Hän on aiemmin harrastanut disco-tanssia, mutta nykyään hänen vapaa-ajanliikuntansa muodostuu päivittäisistä kävelylenkeistä. Nadja suhtautuu koululiikuntaan myönteisesti ja pitää erityisesti tanssimisesta.

Tanja, 16

9.luokkalainen Tanja harrastaa monipuolisesti eri tanssilajeja. Hän suhtautuu koululiikuntaan myönteisesti, mutta osallistumisaktiivisuus vaihtelee. Hänellä on myös melko paljon poissaoloja liikunnasta terveydellisten syiden vuoksi.

6.2.4 Teemahaastattelun suunnittelu ja toteutus

Avoin tai syvähaastattelu olisi ihmisen yksilöllisen kokemuksen tutkimiseen paras menetelmä, mutta se vie myös paljon aikaa ja edellyttää useita haastattelukertoja. Lisäksi avoimessa haastattelussa korostuu haastattelijan aktiivinen ohjausrooli ja haastattelutaidot, koska haastattelu ei tukeudu mihinkään kiinteään runkoon. (Hirsjärvi ym. 2009, 196.) Mielestäni minulla ei ollut riittävää osaamista ja kokemusta tutkimushaastatteluista, jotta olisin voinut päätyä syvähaastattelun tekemiseen.

Valitsin teemahaastattelun, koska puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti sen, että pystyin tarvittaessa muokkaamaan kysymyksiä haastattelun aikana, reagoimaan esiin tulleisiin seikkoihin ja esimerkiksi tarkentamaan kysymyksiä tarvittaessa, mutta minulla oli kuitenkin selkeä pohja valmiina. Puolistrukturoidussa haastattelussa on mahdollisuus myös syventää saatavia tietoja perustelujen ja lisäkysymysten kautta (Hirsjärvi ym. 2009, 205–206). Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) korostavat teemahaastattelun etuina esimerkiksi haastattelijan mahdollisuutta toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä ja selventää ilmausten sanamuotoa.

Teemahaastattelussa olennaista on, että haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa, ei niinkään yksittäisten kysymysten (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Haastattelujen pohjana käytin etukäteen laatimaani haastattelurunkoa (liite 1), jossa olin jakanut tutkittavat osa-alueet seuraaviin teemoihin: 1) Liikunnan merkitys ja harrastaminen, 2) Viihtyminen koulun liikuntatunneilla, 3) Koululiikuntakokemukset, 4) Liikuntamotivaatio (koettu fyysinen pätevyys ja koettu autonomia), 5) Sosiaalinen yhteenkuuluvuus, 6) Romanikulttuurin erityispiirteiden yhteydet koululiikuntaan osallistumiseen.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 66) sekä Gormanin ja Claytonin (2003, 133–134) mukaan teemahaastattelun yksi tärkeimmistä asioista on haastattelun teemojen ja kysymyksien suunnittelu. Haastatteluni teemat pohjautuvat tutkimustehtäviini ja nousevat laatimastani kirjallisuuskatsauksesta. Kävin teemat läpi yhdessä opinnäytetyönohjaajani sekä opinnäytetyöseminaarin muiden opiskelijoiden eli vertaisten kanssa. Pääteemojen tueksi laadin apukysymyksiä, joiden tarkoituksena oli auttaa syventymään kuhunkin teemaan. Apukysymykset tarkentuivat edelleen tekemieni harjoitus- eli esihaastattelujen jälkeen.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 73) mukaan esitestauksen tarkoituksena on ennen kaikkea lisätä tutkijan haastattelukokemusta, mikä vähentää virheitä varsinaisessa haastattelussa. Esihaastatteluissa haastattelin kahta valtaväestöön kuuluvaa nuorta, koska en onnistunut saamaan haastateltaviksi romaniväestöön kuuluvia henkilöitä. Toisaalta olin keskustellut useiden romaniakuisten kanssa romanikulttuurista, haastatteluissa mahdollisesti ilmenevistä haasteista ja muista tutkimukseeni liittyvistä asioista ennen

varsinaisia tutkimushaastatteluita. Romaniaaikuiset pyrkivät näin omalta osaltaan edesauttamaan haastattelujen onnistumista ja lisäämään itsevarmuuttani romaninuorten haastattelijana.

On eettisesti perusteltua, että haastateltavalle kerrotaan etukäteen, mitä aihetta haastattelu koskee (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Romanitaustainen koulunkäynninohjaaja kertoi antamieni tietojen perusteella jokaiselle haastateltavalle etukäteen haastattelun nauhoittamisesta, tutkimukseni tarkoituksen, haastattelun aiheen, arvioidun keston, toteutusajankohdan sekä painotti haastateltavan henkilöllisyyden pysyvän salassa. Lisäksi kerroin henkilökohtaisesti jokaiselle haastateltavalle ennen haastattelun alkua vielä uudelleen kaikki edellä mainitut asiat, esittelin itseni ja korostin sitä, että tutkimuksen tarkoituksena on kuvata romaninuorten omia kokemuksia ja näkemyksiä; ”Kaikki vastaukset ovat oikein!”. Lisäksi muistutin nuoria siitä, että he voivat missä vaiheessa tahansa keskeyttää minut ja kysyä tarkennusta tai pyytää toistamaan kysymys, jos eivät olleet jotakin kohtaa ymmärtäneet.

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina Oulunseudulla joulukuussa 2013. Kaksi haastatteluista tapahtui haastateltavien kodissa ja loput oppilaitoksissa, joissa haastateltavat opiskelevat. Eskolan ja Vastamäen (2010) mukaan haastattelutilaksi tulisi valita mahdollisimman rauhallinen ja virikkeistä vapaa ympäristö, koska tarkoituksena on keskittyä pelkästään haastatteluun. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta haastattelut onnistuivat hyvin, ilman ulkoisia häiriötekijöitä. Yhdessä haastattelussa (haastateltavana *Tanja*) jouduin katkaisemaan haastattelun kaksi kertaa yllättävien ulkoisten häiriötekijöiden vuoksi. Molemmat häiriöt johtuivat informaatiokatkoksesta; ensimmäisellä kerralla koulun siivoaja tuli vahingossa paikalle ja toisella kertaa vapaatuntia viettävät oppilaat laittoivat musiikin soimaan viereisessä tilassa. Häiriöt eivät mielestäni kuitenkaan vaikuttaneet merkittävästi haastateltavaan ja haastattelun kulkuun, koska katkaisin nauhoituksen nopeasti häiriön ilmaannuttua ja jatkoimme haastattelua vasta tilanteen tasaannuttua.

Haastattelussa korostuu se, miten haastateltava tuo kokemuksensa esille, ei vain se, mitä hän kertoo. Hirsjärven ym. (2009, 205) sekä Sarajärven ja Tuomen (2009, 73) mukaan haastattelijan tulee aktiivisesti havainnoida haastateltavan ilmeitä ja eleitä. Tekemissäni haastatteluissa huomasin esimerkiksi joidenkin kysymyksien aiheuttavan selvää

hilpeyttä vastaajissa, jolloin jouduin tulkitsemaan, johtuvatko naurunpyrskähdykset esimerkiksi nolostumisesta vai puhtaasta huvittuneisuudesta. Vuorovaikutus minun ja haastateltavien välillä oli mielestäni pääosin luonnollista ja toimi hyvin. Yhden haastateltavan pojan kohdalle huomasin vuorovaikutuksen olevan kuitenkin hieman epäluontevaa ja väkinäistä ja uskon tämän osaltaan vaikuttaneen haastattelun lyhyeen keston (13 minuuttia).

Haastattelut etenivät laatimieni pääteemojen mukaisesti. Kysymykset vaihtelivat eri haastatteluissa ja joissakin haastatteluissa käytin huomattavasti enemmän apukysymyksiä ja tarkennuksia kuin toisissa. Haastattelut kestivät 13 minuutista 34 minuuttiin ja haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 2 tuntia 45 minuuttia. Romanikulttuurin erityispiirteisiin liittyvässä teemassa haastateltavien vastaukset olivat hyvin yhteneviä ja siinä saavutettiin saturaatio. Koululiikuntakokemuksiin ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla liittyvät vastaukset ja kokemukset olivat puolestaan hyvin yksilöllisiä, eikä saturaatiota saavutettu.

6.2.5 Haastattelujen nauhoittaminen

Äänitin haastattelut Oulun yliopistolta lainaamalla digitaalisella nauhoittajalla. Haastattelun nauhoittaminen antaa Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 14) mukaan ennen kaikkea mahdollisuuden palata haastattelutilanteeseen uudelleen, jolloin nauhoitus toimii sekä muistiapuna että tulkintojen tarkistamisen välineenä. Lisäksi nauhoittaminen mahdollisti sen, että saatoin keskittyä täysin keskusteluun ja mahdollisimman luonnolliseen vuorovaikutukseen haastateltavan kanssa. Nauhurin käyttöön sain opastusta yliopiston henkilökunnalta ja teknisesti nauhuri toimi moitteettomasti ja äänenlaatu oli hyvä.

Nauhoittaminen mahdollistaa haastatteluvuorovaikutuksen tarkastelun ja analysoinnin jälkikäteen. Haastattelutilanteessa haastattelija tarkkailee haastateltavaa, jolloin on vaarana unohtaa se, että molemmat osapuolet vaikuttavat toinen toisiinsa. Näin ollen myös haastattelijan toiminnalla on vaikutusta haastateltavaan. Nauhoituksen uudelleen kuuntelu tuo yleensä esiin uusia seikkoja, jotka voivat liittyä esimerkiksi haastateltavan epäröintiin tai siihen, että haastattelija johdattelee haastateltavaa tietynlaiseen vastaukseen. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14.)

Huomasin yhdessä haastattelussa olleeni selvästi liian malttamaton ja ikään kuin vastanneeni kysymykseen haastateltavan puolesta. Kuunneltuani nauhoitusta huomasin myös jossakin vaiheessa siirtyneeni liian nopeasti uuteen aiheeseen. Kyseisessä haastattelutilanteessa en huomannut, että haastateltava olisi halunnut kertoa vielä lisää aiheesta, vaan jatkoin suoraan seuraavaan aiheeseen ja uuteen kysymykseen. Kokonaisuutena onnistuin haastattelijana mielestäni melko hyvin huomioiden se, ettei minulla ollut aiempaa kokemusta tutkimushaastattelusta.

6.2.6 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja tulkinta kietoutuvat yhteen (Mäkelä 1990, 45). Aineiston analysoinnilla pyritään saamaan aineistoon selkeyttä ja sitä kautta luomaan tutkitusta aiheesta uutta tietoa merkitysten tulkinnan avulla (Eskola & Suoranta 1999, 138). Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan haastateltavien tulkinnat ja kysyttävälle asioille antamat merkitykset ovatkin keskeisessä asemassa vastauksia analysoitaessa ja tulkittaessa.

Tutkimusaineistoni analyysi perustuu teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Sen avulla voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti erilaisia dokumentteja kuten kirjoja, artikkeleita, haastatteluita ja päiväkirjoja. Sisällönanalyysissä tarkastellaan tekstin merkityksiä ja pyritään antamaan tutkittavasta ilmiöstä sanallinen ja mahdollisimman selkeä kuvaus. Tavoitteena on järjestää aineisto tiiviisti ja selkeästi niin, että sen sisältämä informaatio säilyy. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93-110.) Sisällönanalyysi jaetaan seuraaviin vaiheisiin: aineiston hajottaminen osiin, käsitteellistäminen ja uudelleen koonti uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Käytän tutkimukseni analysointimenetelmänä teemoittelua, joka on yksi laadullisen sisällönanalyysin metodeista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Eskolan ja Vastamäen (2010) mukaan teemahaastattelua analysoidaan usein teemoittelun ja tyypittelyn avulla. Teemoittelussa aineisto pelkistetään etsimällä tekstistä olennaisimmat asiat, tekstin merkityksenantojen ydin (Moilanen & Rähä 2001, 53). Aluksi aineistosta etsitään

teemoja eli aiheita, minkä tarkoituksena on löytää tiettyä teemaa kuvaavat näkemykset. Tällä tavoin voidaan myös vertailla, miten tietyt teemat esiintyvät aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Sisällönanalyysiä voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110). Käytän tutkimuksessani teoriaohjaavaa analyysia. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoilla, mutta teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina. Tällöin alaluokat muodostuvat aineistolähtöisesti, mutta yläluokat tulevat valmiina tiedettyinä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 117.)

Taustateoria on vaikuttanut tutkimukseni tekemiseen ja esimerkiksi teemahaastattelun teemoihin, jotka ohjaavat tiedonhankintaani ja jäsentävät aineistoani. Lähestymistapani aineistoon ei ole kuitenkaan täysin teorialähtöistä, koska lähestyn aineistoa avoimesti ja pyrin myös rakentamaan sen omaa sisällöllistä logiikkaa. Vaikka etsin aineistosta etukäteen määrittelemiäni teemoja, annan myös aineiston puhua; pyrin selvittämään sitä, mitä tutkittavat kuhunkin teemaan liittyen puhuvat ja millaisia merkityksiä he asioille antavat. Teemojen avulla etsin aineistosta tutkimustehtävän kannalta keskeisiä asioita, mutta suhtaudun avoimesti myös mahdollisiin muihin aineistosta nouseviin tutkimukseni kannalta mielenkiintoisiin asioihin.

Aineiston läpikäymisestä käytetään nimitystä litterointi tai koodaaminen. Sen avulla jäsennetään aineistoa ja koodaus toimii myös tekstin kuvailun apuvälineenä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.) Käytin ajansäästämiseksi haastatteluaineistoni litterointiin tutkimustoiminnan tukipalveluihin erikoistunutta yritystä (Tutkimustie), joka litteroi aineistoni muutamassa viikossa helmikuussa 2014. Saatuaani litteraatit tein jokaiseen haastatteluun useita ”pistoja”, jotta pystyin varmistumaan siitä, että koko haastattelu oli varmasti litteroitu. Lopuksi kuuntelin vielä kaikki haastattelut läpi seuraten samalla litteraatteja. Olin erittäin tyytyväinen litterointipalveluun, koska aineisto oli litteroitu todella tarkasti, sain litteraatit nopeasti, eikä palvelun hintakaan ollut mielestäni kohtuuton. Olen 1-vuotiaan lapsen äiti, joten litteraattipalvelun käyttäminen ja sitä kautta tutkimukseni raportoinnin nopeutuminen sopi hyvin elämäntilanteeseeni. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 62 sivua Times New Roman -fontilla 12 ja rivivälillä 1.

Luin litteroidut haastattelut tarkasti useaan kertaan läpi. Huolellisen lukemisen jälkeen aloitin aineiston ryhmittelyn aihepiireittäin. Poimin aineistosta tutkimustehtäväni mukaisesti olennaisia ilmauksia ja jätin epäolennaisia pois. Analysointiyksiköiksi muodostui haastateltavien sanoja, lauseita ja pitempiä kerrontaosuuksia. Etsin tekstistä tiettyyn aihepiiriin liittyviä näkemyksiä ja luokittelin ne samojen teemojen alle. Numeroin teemat ja koodasin aineiston ilmauksia numeroilla aiheiden mukaan analysoinnin ja ryhmittelyn helpottamiseksi. Teemojen pohjana olivat aiemmin laatimani haastatteluteemat.

Perehdyttyäni aineistoon päädyin kuitenkin työn liiallisen laajuuden välttämiseksi vähentämään hieman teemojen lukumäärää ja pääteemoiksi muodostuivat koululiikuntakokemukset, viihtyminen koulun liikuntatunneilla ja romanikulttuurin erityispiirteiden yhteydet koululiikuntaan osallistumiseen. Nämä kolme teemaa olivat niin teorian kuin aineiston perusteella keskeisimmät teemat. Seuraavaksi luokittelin ilmauksia alaluokiksi eli etsin yhteneviä vastauksia kunkin pääteeman alle. Esimerkiksi teeman romanikulttuurin erityispiirteiden yhteydet koululiikuntaan osallistumiseen alle muodostui alakategorioiksi uinti, ulkoliikunta, sisäliikunta, hikoilun välttely ja häveliäisyys. Tämän jälkeen etsin ilmauksista vielä yhteneväisyyksiä yhdistelemällä analysointiyksiköitä ja tiivistin ne lopulta ydinajatuksiksi. Romanikulttuurin erityispiirteiden yhteydet koululiikuntaan osallistumiseen -teema tiivistyi romanikulttuurille soveliaaseen pukeutumiseen julkisilla paikoilla, ruumiintoimintoihin liittyvään häveliäisyyteen ja uintiin liittyviin erityishuomioihin. Tällä tavoin etenin analysoinnissani käyden läpi kunkin teeman.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia romaninuorten koululiikuntakokemuksia ja viihtymistä koululiikuntatunneilla sekä romanikulttuurin erityispiirteiden yhteyksiä koululiikuntaan osallistumiseen. Haastattelin seitsemää 13–18-vuotiasta romaninuorta. Tulosluvun alussa raportoin teemahaastattelun tuloksia romaninuorten koululiikuntakokemuksista ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä. Tämän jälkeen esittelen tuloksia romaninuorten viihtymisestä koululiikuntatunneilla. Lopuksi tuon esille keskeisimmät tutkimustulokset romanikulttuurin erityispiirteiden yhteyksistä koululiikuntaan osallistumiseen. Aineistosta poimimani sitaatit sekä kunkin sitaatin kertoneen haastateltavan nimen (ei henkilön oikea nimi) olen erottanut muusta tekstistä kursivoinnilla.

7.1 Romanioppilaiden koululiikuntakokemukset ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä

Ensimmäisenä tutkimustehtävänäni oli tutkia yläkoulussa ja perusopetuksen lisäopetuksessa eli 10.luokalla opiskelevien romanioppilaiden koululiikuntakokemuksia ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä. Teoriakatsauksessa toin esille Foxin (1998) liikuntakokemusmallin, jonka mukaan liikuntakokemukseen vaikuttavat pääasiassa yksilön sisäiset ja ulkoiset tekijät. Tarkastelen haastattelun tuloksia eli oppilaiden koululiikuntakokemuksia sisäisten eli oppilaasta itsestään johtuvien tekijöiden ja ulkoisten eli muista ihmisistä ja olosuhteista johtuvien tekijöiden kautta. Olen erottanut otsikoinnilla toisistaan keskeisimmät koululiikuntakokemuksiin yhteydessä olevat sisäiset ja ulkoiset tekijät. Otsikkojen alkuun olen kirjannut kursivoidulla tekstillä aineistosta poimimiani otteita oppilaiden kokemuksista.

”Oon mä ihan hyvä nyrkkeilyssä ja tommosessa” - Oppilaaseen itseensä liittyvät tekijät

Sisäisillä tekijöillä tarkoitetaan ihmisen käsitystä itsestään liikkujana ja toimijana. Sisäisiä eli oppilaaseen itseensä liittyviä tekijöitä ovat muun muassa saavutukseen liittyvät tekijät kuten itsensä kokeminen päteväksi liikunnassa. (Fox 1998, 1.) Koetulla

fyysisellä pätevyydellä tarkoitetaan ihmisen kokemusta fyysisistä ominaisuuksistaan, kuten kehostaan, kunnostaan ja liikuntataidoistaan (Liukkonen & Jaakkola 2013). Sillä miten oppilas kokee oman fyysisen pätevyytensä, on selkeä yhteys sisäiseen motivaatioon (Sas-Nowosielskin 2008).

Tutkimukseni tukee aiempaa tutkimustietoa koetun fyysisen pätevyyden ja sisäisen motivaation välisistä yhteyksistä. *Taisto* kokee olevansa pätevä fyysisen pätevyyden eri osa-alueilla; hänellä on oman kokemuksena mukaan monipuoliset liikunnan lajitaidot sekä hyvä kunto. Lisäksi hänen liikunnallisesta osaamisestaan kertoo menestyminen koulun yleisurheilukilpailuissa lajissa kuin lajissa: ”*Meil on ollu olympialaiset, olympiakisat. Pärjäsin hyvin. Mä juoksin..., kuuluu ja korkeushyppyä ja pituushyppyä, keihäänheittoa.*” Hän nauttii koululiikunnasta ja liikunnasta todella paljon. Kysyessäni häneltä, minkä takia liikunta on hänelle tärkeää, *Taisto* vastasi: ”*Se on kivvaa.*” Ja jatkoi vielä, että ”*Kivointa on ku saa, saa liikkua.*” Lisäksi hän kertoi, että liikkumisesta tulee hänelle hyvä mieli.

Taiston sisäisestä motivaatiosta liikuntaa ja koululiikuntaa kohtaan kertoo myös hänen vastauksensa kysyessäni häneltä, miten liikunnanopettaja voisi lisätä hänen kiinnostustaan koululiikuntaan. *Taisto* vastasi kysymykseeni yksinkertaisesti: ”*Enemmän liikuntaa!*” Hän osallistuu pakollisten liikuntatuntien lisäksi kaikille valinnaisliikuntakursseille, jotka koulussa on mahdollista valita, mutta tästä huolimatta hän toivoisi kouluun lisää liikuntaa.

Edellä kuvaamani *Taiston* kokemukset ja näkemykset koululiikunnasta tukevat sekä Yli-Piiparin (2011) tutkimustuloksia, joiden mukaan suomalaiset koululaiset ovat keskimäärin voimakkaasti sisäisesti motivoituneita koululiikuntaan että Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2011) tuloksia, joiden mukaan noin 70 prosenttia yhdeksäsluokkalaisista pojista toivoi lisää liikuntatunteja. *Taisto* on kahdeksannella luokalla mutta 15-vuotias eli yhdeksäsluokkalaisten ikäinen, joten tulokset ovat vertailukelpoisia.

Lisäksi koetulla fyysisellä pätevyydellä on todettu olevan yhteyksiä vapaa-ajan fyysisen aktiivisuuden intensiivisyyteen (Taylor ym. 2010) sekä koulun liikuntatuntien fyysiseen aktiivisuuteen ja koulun ulkopuoliseen liikuntaan osallistumiseen (Carrol & Loumidis

2001; Taylor ym. 2010; Wallhead & Buckworth 2004). Myös tältä osin tutkimukseni tukee aiempia tutkimuksia, sillä kaikki ne haastateltavat, jotka kertoivat olevansa taitavia liikunnassa, harrastavat tai ovat ainakin aiemmin harrastaneet liikuntaa myös vapaa-ajallaan.

Taisto harrastaa monipuolisesti ja lähes päivittäin intensiivistä liikuntaa, esimerkiksi yleisurheilua, kuntosaliharjoittelua ja parkouria. Myös *Tanjalla* on omasta mielestään hyvät lajitaidot ja hän kertoo osallistuvansa koululiikuntaan aktiivisesti, jos terveydentila vain sallii osallistumisen. Lisäksi hän on harrastanut useita vuosia tanssia, mutta tosin lopettanut harrastuksen terveydellisten syiden vuoksi. *Taiston* ja *Tanjan* kokemusten perusteella voidaan havaita koetun fyysisen pätevyyden ja vapaa-ajan fyysisen aktiivisuuden sekä liikuntatuntien fyysisen aktiivisuuden ja yrittämisen välillä olevan selkeä yhteys.

Myös Luken ja Sinclairin (1991, 31-46) tutkimuksessa havaittiin koetulla pätevyydellä olevan selkeä vaikutus liikunnan kokemiseen. Kyseisen tutkimuksen oppilaat olivat sitä mieltä, että taitavuus ja siihen liittyvä osaamisen ja menestymisen tunne aikaansaa myönteisen asenteen liikuntaa kohtaan. Tutkimuksessani ilmeni, että oppilaat nauttivat eniten sellaisista liikuntalajeista, joissa kokevat olevansa hyviä. Esimerkiksi *Armas* kertoo lajimieltymyksistään näin: ”*Salibandy ja koris. Mä tykkään niistä eniten. Oon niissä ihan hyvä.*” Myös *Ramona* kertoi pitävänsä eniten koripallosta ja perusteli vastaustaan näin: ”*Koripalloo osaan pelata. Se on jotenki siistii tehdä niitä koreja...*” *Tanja* puolestaan kokee olevansa taitava luistelussa ja sählyssä ja mainitsee mukavimmaksi koululiikuntakokemuksekseen luistelemisen pitkä hame päällä. *Leif* puolestaan ei koe olevansa missään liikuntalajissa erityisen hyvä, eikä myöskään nauti koululiikunnasta tai liikunnasta. Näin ollen tutkimukseni tukee aiempaa teoriatietoa, sillä haastateltujen romaninuorten fyysisen pätevyyden kokemuksilla ja liikunnan aikaansaamilla kokemuksilla on selkeä yhteys.

”*Ei ne mitenkään syrji tai kiusaa*” - Muiden oppilaiden yhteydet kokemuksiin

Lapsen ja nuoren kehitykselle on erittäin tärkeää, että hän kokee hyväksyntää itselleen tärkeässä ryhmässä (Himberg ym. 2004, 84). Yli-Luoman (2003, 105) mukaan kavereilta saatu hyväksyntä vaikuttaa ratkaisevasti siihen, millainen kokemus oppilaalle

jää liikuntatunnista. Lisäksi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yksi tunnuspiirre koululiikunnassa on se, että yksilö kokee tulevansa ymmärretyksi ja arvostetuksi ryhmässä toimiessaan (Reis ym. 2000). Viisi haastatelluista kokee, että muut oppilaat hyväksyvät heidät omana itsenään ja he kertoivat myös pitävänsä koululiikunnasta. *Ramona* kuvailee hyväksytyksi tulemisen kokemustaan näin: ”*Ei ne mitenkään syrji tai kiusaa, että kaikkien kans ollaan kavereita.*” *Armaan* mielestä toiset oppilaat suhtautuvat häneen ”*ihan normaalisti.*”.

Tanja puolestaan koki aiemmin tullessa syrjityksi ja kiusatuksi ”*No ne vältteli ja sitte puhuvat nurkissa.*” Hänen mielestään syrjinnän taustalla oli romaniväestöön kohdistuvat ennakkoluulot: ”*Saattaa ne olla ennakkoluulosia, ku jotkuthan romanit on semmosia et ne tekkee kaikkee...*” Junkalan ja Tawahin (2009, 31) mukaan romanitaustaisella koulunkäyntiavustajalla on tärkeä ennakkoluuloja hälventävä vaikutus. Romanitaustaisen henkilöstön palkkaaminen kouluun tukee romanioppilaiden koulunkäyntiä esimerkiksi siten, että he toimivat kulttuurin tulkkeina pääväestön suuntaan (Eteenpäin elävän mieli 2007, 31; Suomen romanipoliittinen ohjelma 2009, 35; 39.) *Tanjan* kokemukset tukevat tältä osin aiempaa tutkimustietoa, sillä kiusaaminen ja syrjintä loppuivat, kun liikunnanopettaja ja romanitaustainen koulunkäynninohjaaja kertoivat yhdessä *Tanjan* kanssa romanikulttuurista muille oppilaille.

Myös *Armas* koki, että romanikulttuurista kertominen helpotti hyväksytyksi tulemistä ja jopa aikaansai ihailua valtaväestön oppilaiden taholta: ”*Kyllä ne ymmärtää meiän koulussa, ku mä oon ollu niin pitkään siellä. Sillon ku mä olin vitosluokalla, ni mä alotin jo puhumaan silleen, että mä silloin ja silloin pistän suorat housut, ja tälleen näin. Sitte ne ymmärsi et ”vähän siistii, että miks sä laitat”, ja kaikkee tämmöstä. Ja sitte mä selittelin niille kaikkea, ja sitte ne ymmärsi ja ne sano, et ”vähän mäki haluisin olla romani, oikeesti”, ja kaikkee tommosta.*”

Oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet sekä opettaja-oppilassuhteet muodostavat liikuntatunnin ilmapiirin, jolla on vaikutusta oppilaan viihtymiseen ja motivoitumiseen. Esimerkiksi Smithin ja Pierren (2009) tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden nautinnon kokemus liikunnassa väheni, kun oppilaiden välillä oli negatiivista vuorovaikutusta ja palautetta. Myös Huismanin (2004, 133) tutkimuksessa ilmeni, että poikien yksi kielteisimmistä asioista koululiikunnassa olivat epämiellyttävät tappelut.

Neljä haastateltavaa kertoi tulevansa nykyään kaikkien oppilaiden kanssa hyvin toimeen. Esimerkiksi *Ramona* kuvailee suhtautumistaan toisiin liikuntaryhmän oppilaisiin seuraavasti: *"Pyrin olemaan silleen kaikille mukava, ja etten kiusaa tai mitään."* *Ramona* myös ilmaisi pitävänsä koululiikunnasta ja viihtyvänsä koulun liikuntatunneilla. *Leif* puolestaan kertoi tulevansa toimeen vain joidenkin oppilaiden kanssa, mutta ei kuitenkaan halunnut eritellä syitä tarkemmin. *Leif* ei pidä koululiikunnasta, joten hänen kokemuksensa kielteisen vuorovaikutuksen ja koululiikunnassa viihtymättömyyden yhteydestä tukevat teoriaa.

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus ilmenee itsemääräämisteorian yhteydessä yksilön pyrkimyksiä myönteisiin ryhmäkokemuksiin (Ryan & Deci 2007). Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkkejä koululiikunnassa ovat esimerkiksi se, että otetaan osaa jaettuihin tehtäviin ja että ryhmässä vältetään sellaista toimintaa, joka etäännyttää ryhmäläisiä toisistaan (Reis ym. 2000; Liukkonen & Jaakkola 2013).

Armas ilmoitti voivansa tarvittaessa tehdä yhteistyötä kenen tahansa kanssa, vaikka ei kaikista oppilaista pidäkään: *"Jotku on semmosia vähän ärsyttäviä, tai semmosia ketkä puhuu muista semmosia, mitä ei pidä paikkaansa. Ni en mä kaikkien kans oo tekemisissä, tai silleen. Kyllähän mä, jos pakotetaan että nyt te ootte pari ja ryhmä, ni kyllä mä silloin teen sen mitä pitää niitten kans."* Näin ollen *Armas* tukee toiminnallaan ryhmän sosiaalista yhteenkuuluvuutta, koska hän ottaa osaa jaettuihin tehtäviin ja välttää sellaista toimintaa, joka etäännyttäisi ryhmäläisiä toisistaan. Etäännyttävää toimintaa voisi tässä tapauksessa olla esimerkiksi kieltäytyminen yhteistyöstä jonkun tietyn oppilaan tai oppilasryhmän kanssa.

Kyösti kertoi puolestaan, ettei ole koskaan tullut toimeen joidenkin kansalaisryhmien kanssa: *"En mä tuu suomalaisten kaa hyvin toimeen. En mä oo ikinä ollu ruottalaisten kaa, enkä suomalaisten kaa."* *Kyösti* on asunut ja käynyt koulua sekä Ruotsissa että Suomessa, mutta kertoo viettäneensä aikaa vain ulkomaalaisten kanssa ja tulevansa parhaiten toimeen heidän kanssaan: *"Mä tuun ulkomaalaisten kans hyvin toimeen. Mä oon pienestä asti liikkunu niitten kans. Mä oon aina ollu ulkomaalaisten kaa."* *Kyöstin* koululiikuntaryhmässä on sekä kantaväestöön kuuluvia että eri maista muuttaneita oppilaita, joten *hän* voi osittain tyydyttää sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeitaan

koululiikunnassa. *Kyöstin* asenne koululiikuntaan on melko välinpitämätön, mitä voi osaltaan selittää kyvyttömyys ja haluttomuus tulla toimeen kaikkien oppilaiden kanssa.

”Semmonen rento, joka ymmärtää romanikulttuurista ainaki jonkin verran” - Opettajan yhteys kokemuksiin

Aution, Nenosen ja Louhialan (1995, 19–20) mukaan ohjaajalla on merkittävin vaikutus lasten liikunnan oppimisprosessissa. Opettaja luo olosuhteet oppimiselle, ohjaa oppimaan ja samalla asennoitumaan oppimiseen. Hänellä tulisi olla halua ja innostusta, koska ne heijastuvat opettajan opetustyyliin ja käyttäytymiseen. Opettajan myönteinen asenne ja innostuneisuus vaikuttavat keskeisesti myös oppilaan myönteiseen suhtautumiseen, jolla puolestaan on suora, positiivinen yhteys oppimistuloksiin ja motivaatioon.

Smithin ja Pierren (2009) tutkimuksen mukaan opettajalla, hänen opetustyyllillään ja ohjaustavallaan, oli keskeinen vaikutus oppilaiden koululiikuntakokemuksiin. Opettajan kersanttimaisuus, kovuus, välinpitämättömyys sekä opettajalta saatu huono palaute vähensivät nautinnon kokemuksia. Myönteisesti koululiikuntakokemuksiin vaikuttivat puolestaan opettajan innostuneisuus, huolehtivaisuus ja huumorintajuisuus. Myös opettajan aktiivinen osallistuminen, mukanaolo ja esimerkiksi peleihin osallistuminen lisäsivät oppilaiden nautinnon kokemuksia.

Tutkimustulokseni tukevat Smithin ja St Pierren (2009) havaintoja myönteisesti koululiikuntakokemuksiin vaikuttavista opettajan ominaisuuksista. Kolme haastateltavaa arvostivat liikunnanopettajassa huumorintajuisuutta ja rentoutta. *Armas* kuvailee hyvää liikunnanopettajaa näin: *”Sellanen huumorintajuinen, normaali, ei hirveen kiree ja semmonen ketä ymmärtää nuoria...”* *Ramona* arvostaa liikunnanopettajassa puolestaan huumorintajuisuuden ja rentouden lisäksi romanikulttuurin tuntemusta: *”Semmonen rento, joka ymmärtää romanikulttuurista ainaki jonkun verran.”* *Nadja* puolestaan toivoisi, että *”liikunnanopettaja ei pakottaisi tekemään sellaista, mitä ei itse halua tehdä.”*

Opettajan aktiivinen osallistuminen ja mukanaolo nousivat myös useammassa haastattelussa esiin. *Tanjan* mielestä tärkeintä on, että liikunnanopettaja on iloinen ja

innokas. *Taisto* puolestaan kuvailee hyvää liikunnanopettajaa seuraavasti: ”*Semmonen, että se itekki tykkää urheilemisesta ja semmonen, että se tykkää liikkuu. Et se liikkuu meiän kanssa...*” Esimerkkinä *Taisto* kertoi oman liikunnanopettajansa osallistuvan usein peleihin, mitä *Taisto* arvosti kovasti.

Smithin ja St. Pierren (2009) tutkimusta tukee myös *Armaan* näkemys ikävästä liikuntatunnista, jota hän kuvailee näin: ”*Semmonen mis opettaja on hirveen tiukalla päällä, ja sitte se valittaa joka asiasta. Se on ärsyttävää.*” Näin ollen kokemus opettajan liiallisesta kersanttimaisuudesta ja kovuudesta vähensivät nautinnon kokemuksia myös *Armaan* mielestä.

Flemingin, Mainan ja Stun (2003) tutkimuksessa tuli esille muun muassa se, että oppilaat arvostavat sitä, jos opettaja osaa samaistua heihin. Tutkimuksessani kolme haastateltavaa kertoivat arvostavansa sitä, että opettaja ymmärtää nuoria. *Armas* kertoi matematiikanopettajastaan, joka hänen mielestään ymmärsi nuoria hyvin: ”*Meil oli matikan ope hirveen mukava, ku se ymmärsi kaikkea mitä me puhuttiin sille ja tälleen näin. Ja sitte jos me valitettiin jotaki, että tää koulu on semmonen ja semmonen, ni sitte se meni aina kertomaan rehtorille kaikki ne asiat, että oppilaat on sitä ja sitä mieltä, ja pitäiskö tähän jotenki puuttua.*” *Nadja* ja *Ramona* puolestaan uskovat, että liikunnanopettaja ymmärtäisi nuoria paremmin, jos hän tietäisi enemmän romanikulttuurista. Samastuminen nuorten ajatusmaailmaan ja nuorten ymmärtäminen on heidän mielestään tärkeä piirre opettajassa.

Tiettyjen opettajan ominaisuuksien lisäksi oppilaiden myönteisiä kokemuksia lisää mahdollisuus vaikuttaa itse liikuntatuntien sisältöön. Useiden tutkimuksien mukaan koetulla autonomialla on selkeä yhteys liikunnasta saatuun iloon, nautintoon, yrittämiseen ja viihtymiseen (Goudas ym. 1995; Ntoumanis 2001). Esimerkiksi Luken ja Sinclairin (1991) mukaan oppilaat kokivat mielekkäänä mahdollisuuden päästä tekemään itse valintoja ja päätöksiä liikuntatunneilla. Smithin ja Pierren (2009) tutkimuksessa oppilaat puolestaan kokivat kielteisenä sen, että opettajaa eivät kiinnostaneet oppilaiden ajatukset ja mielipiteet. Myös esimerkiksi Luken ja Copen (1994) sekä Lubansin ym. (2011) tutkimuksissa tuli esille, että oppilaat kaipaisivat enemmän valinnanvaraa liikuntatunteihin.

Tutkimukseni tukee aiempia tutkimustuloksia autonomian kokemisen tärkeydessä osana myönteisiä liikuntakokemuksia. *Taisto* suhtautuu liikuntaan ja koululiikuntaan erittäin myönteisesti, harrastaa monipuolisesti liikuntaa myös vapaa-ajallaan ja haaveilee liikunnanopettajan ammatista. *Taiston* mukaan oppilaat saavat vaikuttaa liikuntatuntien sisältöön ja kulkuun: ”*No yleensä me aina, aina ku me sanotaan et me halutaan tehdä ni me tehään sitte sitä.*” *Taiston* mielestä liikunnanopettaja kuuntelee oppilaiden mielipiteitä, eikä hän keksi liikunnanopettajastaan mitään kritisoitavaa.

Armas puolestaan kokee, etteivät oppilaat hänen liikuntaryhmässään saa vaikuttaa lainkaan liikuntatunteihin. *Armas* kertoo opettajajohtoisesti toimivasta liikunnanopettajastaan näin: ”*Se on ite tehny semmosen jännän monisteen, mikä kuu on mitäki, tai mikä viikko on mitäki urheilulajia. Ei sitä voi oppilaat määrätä, tai että mitä siellä tehään. Se ite määrää kaikki jalkapallot ja tennikset, ja kaikki.*” Kysyessäni häneltä, muistaako hän sellaista liikuntatuntia, että opettaja olisi kysynyt oppilailta, mitä he haluaisivat tänään tehdä, vastaus oli: ”*Ei oo koskaan mun kouluaikana ollu ainakaan.*” *Armas* myös kokee, että liikunnanopettaja uskoo enemmän vanhemman ihmisen sanaa kuin nuoren ja se tuntuu hänestä pahalta.

Vaikutusmahdollisuuksien niukkuus näkyy *Armaan* mukaan myös oppilaiden ja liikunnanopettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Hän kuvaa opettajan ja oppilaiden suhdetta seuraavaan esimerkin kautta: ”*Saattaa se, jos me viitataan, ni saattaa se antaa jolleki puheenvuoron. Mutta ei meillä hirveesti asioita oo kyllä liikuntatunnilla sanottavaks.*” Opettajan välinpitämättömyys oppilaiden mielipiteitä kohtaan heijastuu näin ollen vastavuoroisesti myös oppilaiden passiivisuutena opettajan aloitteita kohtaan.

Ramonan, *Nadjan* ja *Tanjan* kokemukset oppilaiden mahdollisuuksista vaikuttaa liikuntatunteihin olivat keskenään yhtenevät. Heidän mukaansa opettaja kuuntelee oppilaiden mielipiteitä ja oppilaat saavat ainakin toisinaan vaikuttaa liikuntatuntien sisältöön ja kulkuun. *Tanja* kertoo oppilaiden vaikutusmahdollisuuksista näin: ”*No se joskus kysyy että mitä me halutaan tehdä liikuntatunneil ja meidän pitää sanoo et mitä me haluttais tehdä ni, sitte opettaja suunnittelee sitä että millon me voitais tehdä sitä justiin...*” *Ramonan* mielestä opettaja kuuntelee oppilaiden toiveita, mutta ”*...välillä se ei saata ymmärtää jotaki, mut sitte ku selittää uudelleen, ni sitte se on silleen et okei.*”

Opettaja siis hänen mukaansa kyllä toteuttaa oppilaiden toiveita, mutta ei aina heti ymmärrä, mistä on kyse.

”Silleen saattaa muistuttaa, et sulla on sitte tänään liikuntaa” - Vanhempien yhteys kokemuksiin

Vaikka vanhempien merkitys ei olekaan keskeisessä roolissa koululiikuntakokemuksiin yhteydessä olevia tekijöitä tutkittaessa, haluan käsitellä aihetta, koska vanhempien suhtautuminen merkitys nousi esiin lähes kaikissa haastatteluissa. Opetushallituksen (2004; 2008a; 2008b; 2010) selvityksien perusteella monet romaniperheet ovat nykyään erittäin kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. Armaan kokemukset vanhempiensa suhtautumisesta koululiikuntaan ja koulunkäyntiin ylipäättään tukevat tätä havaintoa: *”Ne sanoo paljon, että pitää osallistua... Siks että sais paremman numeron koulusta. Ku niille on hirveen tärkeätä, et pitäs käydä kouluja... Siks että pärjää elämässä.”*

Romanikulttuuriin liittyy voimakkaasti vanhempien ihmisten kunnioitus, mikä ilmeni myös haastattemieni nuorten puheissa. Vanhempien mielipiteillä ja suhtautumisella esimerkiksi koululiikuntaan vaikuttaisi olevan romaninuorten kohdalla tärkeä merkitys.

Armaan lisäksi myös neljä muuta haastateltavaa kertoivat vanhempiensa suhtautuvan hyvin myönteisesti ja kannustavasti koululiikuntaan. Ramonan, Nadjan ja Tanjan vanhemmat osoittavat kiinnostustaan lastensa koululiikuntaan esimerkiksi muistuttamalla edellisenä päivänä seuraavan päivän liikuntatunnista ja liikuntavaatteiden mukaan ottamisesta. Nadja kertoo äitinsä suhtautumisesta koululiikuntaan näin: *”Meiän äiti sanoo, et pitäs osallistua, laittaa aina sitte housut.”* Ramona puolestaan arvioi, että hänen vanhempansa pitävät koululiikuntaa *”aika tärkeänä.”*

Tammelinin (2008) mukaan vanhempien lapsilleen antamalla sosiaalisella tuella ja kannustuksella on tärkeä merkitys lasten ja nuorten fyysiseen aktiivisuuteen. Kannustus voi ilmetä esimerkiksi myönteisenä asennoitumisena liikuntaan, sosiaalisena tukena ja rohkaisuna, esimerkkinä olemisena lapsille, lasten liikuntaan kohdistuvien odotusten esittämisenä, ohjeiden antamisena ja taloudellisena tukena. Viiden haastateltavan vanhemmat antavat lapsilleen sosiaalista tukea ja kannustavat osallistumaan

koululiikuntaan. Näin ollen tutkimustulokseni tukevat Tammelinin (2008) havaintoa siitä, miten vanhempien kannustus voi ilmetä.

Liikunta ei ole kuitenkaan perinteisesti kuulunut romanien suosimien harrastusten joukkoon (Nissilä 2011), joten romanivanhemmat eivät usein toimi liikunnallisena esimerkkinä lapsilleen. Haastatteluissa ilmeni, etteivät yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kenenkään vanhemmat harrastaneet satunnaisia kävelylenkkejä kummempaa liikuntaa. Esimekiksi *Ramona* kuvailee vanhempiensa ja perheensä liikunnallisuutta näin: *”Ei ne silleen harrasta kukaan, mutta mun vanhemmat käy joskus illalla kävelemässä pihalla huvikseen.”*

Leif puolestaan arvioi vanhempiensa fyysisen passiivisuuden johtuvan romanikulttuurista. Myös *Tanja* vetoaa kulttuurisiin tekijöihin: *”No ei me romanit silleen ku me kasvetaan tiettyyn ikään ni silleen tehä mitään (liikunnallista).”* *Ramona* puolestaan kokee aikuisena liikunnan harrastamisen epämiellyttäväksi romaneille tyypillisen pukeutumisen vuoksi: *”Kun mulla on se iso hame, ni miten siinä sitte haluttaa mitään (liikkua).”*

Haastatelluista ainoastaan *Taiston* vanhemmat harrastavat liikuntaa (lenkkeilyä) vapaa-ajallaan. *Taisto* on myös haastatelluista ainoa, joka on selvästi liikunnallisesti aktiivinen koululiikuntatuntien ulkopuolella: *”Mä harrastan kaikenlaisia lajeja. Yleisurheilusta tykkään eniten.. Käyn salilla kolme kertaa viikossa. ...Ulkona harrastan parkouria.”* *Taiston* vanhemmat kannustavat lastaan liikunnallisten harrastusten pariin myös vapaa-ajalla, *”Ne haluaa että mä meen semmosiin, liikunnallisiin juttuihin...”*. Hänen kohdallaan vanhempien liikunnallinen esimerkki on mitä todennäköisimmin yhteydessä lapsen fyysiseen aktiivisuuteen. Tältä osin tutkimustulokseni tukevat Tammelinin (2009) havaintoa vanhempien fyysisen aktiivisuuden ja liikunnallisena esimerkkinä olemisen yhteyksistä lapsen fyysiseen aktiivisuuteen.

Taiston lisäksi vapaa-ajallaan jonkin verran liikkuvat *Kyösti* ja *Leif*, jotka ovat harrastaneet kuntosaliharjoittelua noin kolmen kuukauden ajan. Lisäksi *Nadja* ja *Tanja* ovat harrastaneet aiemmin tanssia, mutta lopettaneet harrastuksen noin vuosi sitten. *Nadja* kertoi lopettamisen johtuneen kiinnostuksen puutteesta. *Tanjan* tanssiharrastus puolestaan loppui terveydellisten syiden vuoksi, mutta hän toivoo voivansa jatkaa

tanssimista tulevaisuudessa tervehtyttyään sairaudesta. Tanja kuvailee tanssiharrastuksensa syitä seuraavasti: *”Tanssi oli se mun juttu! ...tanssiessa saa olla silleen vapaasti...”*.

”Jos on hirveen kuuma eikä siellä kierrä ilma, ni se on sitte ärsyttävä liikuntatunti” -
Liikuntaympäristön yhteys kokemuksiin

Suomalaiseen liikuntakulttuuriin kuuluvat olennaisena eri vuodenajat ja sitä kautta hyvin vaihtelevat ilmasto- ja luonnonolosuhteet (Laakso 2007). Liikunnan harrastaminen tapahtuu erilaisissa ympäristöissä. Ympäristöt vaikuttavat puolestaan mahdollisuuksiin ja halukkuuteen liikkua. Esimerkiksi kylmyys, kuumuus, sade, pimeys sekä liikuntavälineiden, -alueiden ja -rakennusten puutteet tai puuttuminen voivat vähentää liikkumishalukkuutta (Vuori 2003, 96).

Tutkimuksessani nousi kahdessa haastattelussa esille kuumuuden vaikutus liikuntakokemuksiin. *Ramona* kertoi useammassa yhteydessä kuumuuden vaikuttavan kielteisesti hänen osallistumisaktiivisuuteensa ja viihtymiseensä koululiikuntatunneilla. Hän viittasi liialliseen kuumuuteen kuvaillessaan huonoa liikuntatuntoa: *”Just se, että jos on hirveen kuuma eikä silleen ilma kierrä.”* sekä hyvää liikuntatuntoa: *”Semmonen rento, ettei oo hirveen kuuma...”*. Lisäksi kysyessäni hänen aktiivisuudestaan liikuntatunneilla hän vastasi seuraavasti: *”Mutta sitte joskus, jos on hirveen kuuma tai jotaki, ni en mä sitte välttämättä jaksa, et saatan istua siellä tai jotaki.”*

Myös *Armas* toi esiin kuumuuden kielteisen vaikutuksen liikuntatunnilla viihtymiseensä: *”Ku on liikuntasaleja ja sitte siel on hirveen kuuma eikä siellä kierrä ilma, ni se on sitte ärsyttävä liikuntatunti. Mutta sitte ku siellä kiertää ilma, sitte se on ihan kiva tunti.”* Lisäksi *Nadja* mainitsi mieliliikuntatunneikseen sellaiset rauhalliset tunnit, jolloin ei ole kuuma. Näin ollen tutkimukseni tukee aiempaa tutkimustietoa liikuntaympäristön liiallisen kuumuuden vaikutuksista liikuntakokemuksiin ja viihtymiseen.

Ympäristöön liittyvistä tekijöistä kuumuuden lisäksi yhdessä haastattelussa tuli esiin sääolosuhteiden yhteydet liikuntakokemuksiin. *Armas* kertoo sääolosuhteisiin liittyvästä koululiikuntakokemuksestaan näin: *”Jos me mennään ulos ja on suunnistusta, ni se*

(liikunnanopettaja) *käskää meidän mennä hirveen pitkälle. Ja vaikka oisikin vähän huono sää, että vähän ripsii vettä, ja tälleen näin. Sitte jos mulla sattuu olemaan just joku sellanen takki... ja se saattaa mennä vähän pilalle vesisateessa. Ni sitte jos mä sanon, että voinko mennä sisäliikuntaan että täällä sataa vähän vettä, ni sitte ei välitä koskaan. Se vaan sanoo et täällähän on vällan mainio ilma...*”

Toinen *Armaan* kertoma sääolosuhteisiin liittyvä epämiellyttävä kokemus on tällainen: *”Sitte jos on ollu hirveen kylmää ja mulla on unohtunu hanskat tai lakki kotio, ni mä oon saattanu sanoo siitä, että on hirveen kylmä, että voinko mä mennä sisälle. Sitte jos se on väittäny että, ei kun nyt lähetään kaikki, ni mä oon saattanu salaa soittaa isälle, että tää pakottaa mut meneen juokseen tonne vesisateeseen ja kylmään, että mä en haluu että mä tuun kipeäks..”* Esimerkiksi Luke ja Sinclair (1991) havaitsivat tutkimuksessaan, että eniten ympäristöön liittyvistä tekijöistä oppilaiden kielteisiin kokemuksiin vaikutti sääolosuhteet. *Armaan* kertomat kielteiset koululiikuntakokemukset liittyivät molemmat sääolosuhteisiin (sade, kylmyys), joten tältä osin tutkimukseni tukee aiempaa tutkimusta.

7.2 Romaninuorten viihtyminen koululiikuntatunneilla

Toisena tutkimustehtäväni oli tutkia haastattemieni romanioppilaiden viihtymistä koululiikuntatunneilla. Viihtyminen liitetään myönteisiin tunnereaktioihin, jotka syntyvät henkilökohtaisen kokemisen tai sosiaalisten tilanteiden kautta (Kimiecik & Harris 1996) ja se on yksi keskeisimmistä tekijöistä selitettäessä kokemuksia ja osallistumismotivaatiota liikunnassa (Wankel & Berger 1990; Wankel 1993). Viihtyminen koululiikunnassa ilmenee halukkuutena osallistua koululiikuntaan ja aktiivisuutena liikuntatunneilla (Wallhead & Buckworth 2004).

Haastatelluista kaksi suhtautui koululiikuntaan erittäin myönteisesti ja viihtyi koululiikuntatunneilla erinomaisesti, neljä suhtautui koululiikuntaan melko myönteisesti ja yksi ei pitänyt koululiikunnasta lainkaan. *Taistolla* ei ollut yhtään ikävää kokemusta koululiikunnasta, vaan päinvastoin hän kertoi nauttivansa koululiikunnasta todella paljon: *”Ihan mitä vaan saa olla, nii mä tykkään. Kivointa on että saa liikkua.”* *Taiston* kokemus koululiikunnasta kuvastaa voimakkaasti viihtymistä ja se voidaan

rinnastaa flow-käsitteeseen, jossa tekeminen itsessään toimii tyydytyksen lähteenä (Csikszentmihalyi 1990). Lisäksi *Taisto* kertoo, että liikunnasta *tulee hyvä mieli*. *Taisto* vaikuttaa hyvin sisäisesti motivoituneelta liikuntaan, koska liikunta itsessään on hänen toimintansa motiivi ja liikunta synnyttää hänessä myönteisiä tunnereaktioita. Liikunnan aikaan saamat myönteiset tunnereaktiot kuvastavat lisäksi viihtymistä.

Ramona kertoi osallistuvansa mielellään koululiikuntaan lukuun ottamatta uintitunteja. Samoin *Nadja* ja *Armas* ilmoittivat pitävänsä koululiikunnasta ja osallistuvansa siihen säännöllisesti. *Tanja* puolestaan kertoi pitävänsä koululiikunnasta ja liikkumisesta, mutta hänen terveydentilansa ei aina salli tunneille osallistumista. *Kyösti* viihtyy liikuntatunneilla vaihtelevasti; hän kertoi osallistuvansa liikuntatunneille, ”*Jos on jotakin mukavaa*”. Mukaviksi lajeiksi hän mainitsi kuntosaliharjoittelun, mihin vaikuttaa oma henkilökohtainen kiinnostus lajia kohtaan. Haastatelluista *Leif* suhtautuu selvästi kielteisimmin koululiikuntaan, eikä mielellään osallistu liikuntatunneille. Syitä tähän hän ei kuitenkaan osannut tai halunnut eritellä.

Osallistumishalukkuuden lisäksi viihtymistä koululiikuntatunneilla kuvaa osallistumisaktiivisuus. *Armas* kuvailee osallistumisaktiivisuuttaan näin: ”*Osallistun mä ihan normaalisti. Joskus saattaa olla vähän väsyny aamu tai jotaki, ni sitte mä en saata tehdä ehkä mitään. Saatan jotaki tehdä, mutta en silleen niin ahkerasti.*” Hänen osallistumisaktiivisuuteensa vaikuttaa näin ollen sen hetkinen vireystila.

Vireystilan vaikutus osallistumistehoon ei välttämättä olisi näin merkittävä kuin se *Armaan* kohdalla on, jos oppilas olisi sisäisesti motivoitunut liikuntaan ja viihtyisi liikuntatunneilla hyvin. *Armaan* joistakin vastauksista voisi päätellä, että hänen motivaationsa koululiikuntaan ei ole puhtaasti sisäistä, koska siihen vaikuttaa esimerkiksi vanhempien odotukset koulumenestyksestä. Hän ei myöskään koe liikuntaa mitenkään tärkeäksi osaksi elämäänsä, mikä sekin osaltaan heijastuu koululiikuntaa osallistumiseen ja motivaatioon.

Taisto puolestaan kertoo olevansa aina, lajista tai liikuntamuodosta riippumatta, todella aktiivinen ja innostunut liikuntatunneilla: ”*Nii ihan mitä vaan ni, mä teen sitä.*”. Tällainen voimakas aktiivisuus, toimintaan sitoutuminen ja yrittäminen kuvastavat selvää viihtymistä koululiikuntatunneilla ja sisäistä motivaatiota.

7.3 Romanikulttuurin erityispiirteiden yhteydet koululiikuntaan osallistumiseen

Kolmantena ja viimeisenä tutkimustehtävänäni oli tutkia romanikulttuurin erityispiirteiden eli romaniväestölle ominaisen tapakulttuurin yhteyksiä koululiikuntaan osallistumiseen. Tapakulttuuri luo pohjan romaniväestön tavalle elää, ajatella ja hahmottaa maailmaa. Vuosisatojen ajan säilyneet tavat ja tottumukset ohjaavat romanien elämää ja heijastuvat kaikkeen toimintaan (Åkerlund 1997, 172), myös koululiikuntaan osallistumiseen.

Tutkimukseni mukaan selkeimmät yhteydet romanikulttuurin erityispiirteiden ja koululiikuntaan osallistumisen välillä liittyvät romaneille tyypilliseen pukeutumiseen ja häveliäisyyteen. Haastattelemieni romaninuorten mukaan voimakkaimmin heidän kulttuurinsa vaikuttaa koululiikunnassa ulkoliikuntaan ja uintiin osallistumiseen, joissa kulttuuriset tekijät tulee huomioida esimerkiksi soveliaalla pukeutumisella julkisilla paikoilla.

”Enhän mä pysty collegehousuilla mennä sinne kylille hyppimään” - Ulkoliikuntaan liittyvät erityispiirteet

Koululiikunnassa joustavuutta ja soveltamista voidaan tarvita esimerkiksi yläkouluikäisten romanioppilaiden liikuntatunnilla, jos toiminta tapahtuu yleisten kulkuteiden läheisyydessä. Romaninuori haluaa näyttäytyä itseään vanhemman romanin läsnä ollessa ainoastaan romanipuvussa (tytöt pitkässä hameessa, pojat suorissa housuissa), joten mikäli nuorella on liikuntavaatteet päällään, tulee olla täysi varmuus siitä, ettei paikalle satu häntä vanhempia romaneja. (Opetushallitus 2008a.)

Tässä yhteydessä tutkimustulokseni tukevat voimakkaasti teoriaa. Kaikki haastatteleman romaninuoret toivat esille sen, että liikuttaessa julkisilla paikoilla, esimerkiksi metsässä tai urheilukentällä, liikuntavaatteissa, täytyy olla varmaa, ettei paikalle ilmaannu itseä vanhempia romaneja. *Ramona* ilmaisee asian näin: *”Voi osallistua, kunhan ei oo hirveesti näkyvällä paikalla. Ku meilläki on se kenttä siinä koulun vieressä, missä on puita ympärillä, ni siinä on helppo olla, että ei sinne romaneja tuu.”*

Haastateltujen keskinäinen suhtautuminen ulkoliikuntaan osallistumisen helppoudesta poikkeaa kuitenkin jonkin verran toisistaan. Osan mielestä esimerkiksi metsässä liikkuminen onnistuu hyvin liikuntavaatteissa. Esimerkiksi *Taisto* kertoo pitävänsä aina liikuntavaatteita koululiikuntatunneilla ja samoin harrastaessaan liikuntaa vapaa-ajallaan: ”*Mulla on aina kaikki liikuntavaatteet. Ei ne yleensä kävele metsässä.*” Samoin *Tanja* kokee metsässä liikkumisen helpoksi, koska: ”*mä tiään että ku ei romanit silleen lähe kävelemään, et mene minnekkään metsään.*”

Joidenkin haastateltujen mielestä puolestaan metsässäkään ei voi liikkua kuin hame tai suorat housut päällä, koska on olemassa mahdollisuus, että paikalle sattuu joku itseä vanhempi romani. Esimerkiksi *Armas* kuvailee toimintaansa koulun suunnistustunnilla näin: ”*Jos on just jotaki suunnistusta, että pitää mennä ulos jonnekki pitkälle kiertämään, jonnekki toiselle puolelle kaupunkia, tai jonnekki. Nii sillon jos se (liikunnanopettaja) käskee olla liikuntavaatteilla, niinku collegehousuilla, ni enhän mä sillon pysty mennä collegehousuilla sinne jonneki kylille hyppimään. Että mun on pakko olla noilla (osoittaa jalassaa olevia suorja housuja). Niin sillon mä saatan sanoa, että en mä lähe tai tälleen näin, ni sitte se (liikunnanopettaja) saattaa ymmärtää, ja mä saan vaihtaa nää housut. Ja näillä housuilla sitte juosta sinne, tai käydä siellä ja tulla takas, hakemassa se rasti.*”

Julkisilla paikoilla liikkumisen lisäksi itseä vanhempia romaneja voi sattua paikalle myös esimerkiksi koulun sisällä. Muutama haastateltava toi esiin koululla työskentelevän romanitaustaisen koulunkäynninohjaajan. Heidän mukaansa sisäliikunnassakin tulee aina varmistaa etukäteen, että koulunkäynninohjaaja on varmasti tietoinen heidän liikuntatunnistaan, ettei hän vain vahingossakaan satu tulemaan paikalle. Esimerkiksi *Kyösti* kertoo asian näin: ”*Vaikka jos mä meen sinne (liikuntatunnille) shortseilla ja t-paidalla, ni tuo Pirkko (nimi muutettu) ei saa tulla sinne.*”

On kuitenkin syytä muistaa, että romanikulttuuri on ennen kaikkea elämistä, ei suorittamista, joten se laajuus ja syvyys, jolla kukin romanikulttuuriaan elämässään toteuttaa, on yksilöllistä (Åkerlund 1997, 172). Tämä kulttuurin vaihteleva toteutustapa näkyy myös haastateltujen vastauksissa. *Taisto*a lukuun ottamatta kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, ettei ole soveliasta näyttäytyä itseä vanhemmista romaneista

puhuttaessa kummankaan sukupuolen edustajan nähden muissa kuin romanikulttuurille ominaisissa vaatteissa. *Taiston* mielestä romanipoika voi sitä vastoin olla liikuntavaatteissa itseään vanhempien miesten, mutta ei naisten läsnä ollessa: ”*Jos liikuntavaatteet päällä, miehiä saa tulla mut ei naisia.*”

Haastateltujen keskinäinen suhtautuminen poikkesi toisistaan myös heidän pohtiessaan samanikäisten, mutta eri sukupuolta olevien romaninuorten näyttäytymisessä toisilleen liikuntavaatteissa. *Kyöstin* mielestä samanikäiset nuoret voivat olla toistensa nähden liikuntavaatteissa, mutta esimerkiksi *Armas* on sitä mieltä, ettei samanikäisten, eri sukupuolta olevien romaninuorten ole soveliasta näyttäytyä toistensa seurassa kuin hameessa tai suorissa housuissa. *Armas* pohtii samanikäisten, mutta eri sukupuolta olevien romaninuorten soveliasta pukeutumista, tuoden esille myös sisarusnäkökulman: ”*Jos nyt ois enemmän romaninuoria samassa koulussa, samassa luokassa, ja jos niil ois samoja liikuntatunteja, ni ei sitte ehkä vois olla liikuntavaatteet. Jos joku ei-sukulainen, mutta kumminki romani, ni ois siinä meiän koulussa, ni ei ehkä ois collegehousuissa sen edessä.*”

Myöskään *Ramonan* mielestä ei ole soveliasta näyttäytyä eri sukupuolta olevien nuorten nähden liikuntavaatteissa, mutta sisarusten kesken kyllä. *Ramona* ilmaisee näkemyksensä näin: ”*Ku tytöt ei voi olla niinku poikien..., tai se on vähän outoa, tai silleen. Tytöt on ilman hametta poikien eessä, tai silleen. Mutta ei se mulle ja veljelleni silleen mitään, koska me ollaan viel sisaruksia.*” *Ramona* kuitenkin täsmentää, etteivät sisaruksetkaan voi olla toistensa nähden aivan missä tahansa vaatteissa: ”*Mutta ei me kumminkaan vähissä vaatteissa voida olla toisten eessä silleen.*”

Sen lisäksi, että julkisilla paikoilla liikuttaessa romanioppilaiden tulee tarvittaessa saada käyttää romanikulttuurille soveliaita vaatteita (ei liikuntavaatteita), voidaan koululiikuntaan osallistumista joutua soveltamaan myös muilla tavoin. Joissakin tapauksissa romanitytön liikunta voidaan korvata esimerkiksi kävelyllä tai muulla sopivalla liikuntamuodolla, jos varsinainen, aiheena oleva liikuntamuoto edellyttäisi housujen käyttöä (Opetushallitus 2008a).

Haastattelemani romanitytöt eivät muistaneet sellaista koululiikuntatuntia, etteivät olisi voineet osallistua liikuntaan pitkän hameen vuoksi. Esimerkiksi *Tanjan* mielestä hame

ei estä liikuntaan osallistumista: ”Pystyn osallistumaan jos sen vaan käärii silleen, et se ei ihan tuolla alhaalla et se on vähän kääritty. Pystyt kumminki tekemään.” Lisäksi kysyessäni hänen suosikkiliikuntalajiaan koululiikunnassa, hän vastasi pitävänsä eniten tanssimisesta ja luistelemisesta. Luistelemisen mukavuutta hän perusteli näin: ”No ku me vejetään tämä hame päällä siellä ni, luistimet meil on luistimet jalassa ni...” Hame siis tuntui liittyvän hyvin tärkeänä osana hänen luistelemisesta saamaansa nautinnon kokemukseen.

Toisaalta *Tanja* kertoo romaninaisen pukeutumiseen liittyvien korkeakorkoisten kenkien aiheuttavan hänelle kipuja: ”Ku mulla on aika useesti kaikki paikat kippeenä ja, mulla on toinen jalka lyhyempi ja toinen pitempi. Ni sitte ku mä kävelen kaikilla, niin ku justiin tämmösillä kengillä, korkeilla kengillä, niin tulee välil jalat kippeeks.” Korkeakorkoisilla kengillä kävelystä aiheutuneet kivut ovat vaikeuttaneet *Tanjan* osallistumista koululiikuntaan: ”No kyllä se (liikunnanopettaja) sen hyväksyy, että antaa sitte ihan vaan istua tai sitte pittää mennä kävelemään jonku avustajan kanssa.”

Edellä kuvatussa *Tanjan* tapauksessa varsinaista liikuntamuotoa ei korvattu kävelyllä hameen vuoksi, mutta syynä osallistumattomuuteen oli kuitenkin romanikulttuurille tyypillinen pukeutuminen, korkeakorkoiset kengät. Näin ollen *Tanjan* kokemus tukee osittain tutkimustietoa, jonka mukaan romanityttöjen osallistuminen koululiikuntaan voidaan joissakin tapauksissa korvata esimerkiksi kävelyllä (Opetushallitus 2008a).

”Se on itellä semmonen että hävettää tai silleen” - Häveliäisyys liikunnan yhteydessä

Häveliäisyys liittyy vahvasti romanikulttuuriin ja ilmenee arkisissa asioissa niin käytöksessä, puheessa kuin pukeutumisessakin (Opetushallitus 2010, 20). Häveliäisyys nousi esiin haastatteluissa useammassa yhteydessä. Oppilaiden käytökseen liittyen häveliäisyys ilmeni muun muassa siinä, ettei *Tanja* ollut halukas tanssimaan romanitaustaisen koulunkäynninohjaajan läsnä ollessa edes hame päällään. Vaikka hän kertoi nauttivansa tanssimisesta todella paljon, ”tanssi on se mun juttu”, ei hän voisi kuvitellakaan tanssivansa romaniaikuisen nähden.

Haastateltavien puheissa häveliäisyys ilmeni esimerkiksi termien ”hiki” ja ”hikoilla” välttämisenä. Useampi haastateltava kertoi kokevansa epämiellyttävänä sellaiset

liikuntatunnit ja liikuntatilat, joissa on kuuma, eikä salin ilmanvaihto toimi riittävän tehokkaasti. Vaikka esitin edelleen tarkentavia kysymyksiä aiheesta, ei yksikään haastateltava maininnut hikoilua, vaan kiersi tämän sanan viittaamalla kuumuuteen ja epämukavuuteen. Ihmisruumiin fyysisistä toiminnoista puhuminen on romanikulttuurissa häpeällistä (Opetushallitus 2010, 20), mikä selittää sen, etteivät haastateltavat maininneet hikoilua edes keskustellessaan minun, valtaväestöön kuuluvan, henkilön kanssa. Näin ollen tutkimukseni tulokset tukevat aiempaa tutkimustietoa romanikulttuuriin liittyvästä häveliäisyydestä ihmisruumiin toiminnoista ja eritteistä puhuttaessa.

Tutkimukseni mukaan romaninuoret kokevat itseään vanhemman romanin edessä liikuntavaatteissa näyttäytymisen häpeällisenä. Esimerkiksi kysyessäni *Ramonalta*, mitä tapahtuisi, jos hän olisi vaikkapa lenkkeilemässä metsässä collegehousut jalassa ja vastaan tulisi aikuinen romani, hän vastasi näin: ”*Varmaan juoksisin pois siitä nopeaan.*” *Ramona* naurahti vastauksensa lopuksi, minkä vuoksi halusin vielä tarkentaa paikalta poistumisen, ”pakoon” juoksemisen syyä ja kysyin, tulisiko hänelle jälkikäteen sanomista tapauksesta. *Ramona* vastasi: ”*Ei, mut se on itellä semmonen, että hävettää tai silleen.*” Myös esimerkiksi *Leif* ja *Kyösti* kokivat itseään vanhemman romanin nähden liikuntavaatteissa olemisen hävettävänä.

”*Jos mä menisin uimaan ni mun pitää kysyy, et onko muita tummia*” - Uintiin liittyvät erityispiirteet

Romanikulttuurille ominaisen pukeutumisen yksi tarkoitus on peittää vartaloa (Opetushallitus 2010, 20). Tämän vuoksi on ymmärrettävää, etteivät esimerkiksi nuoret halua esiintyä liikuntavaatteissa, kuten t-paidassa ja shortseissa, saati uima-asussa, vanhempien romanien läsnä ollessa. *Armas* kertoo, että aiemmin he kävivät perheen kanssa yhdessä uimassa, mutta ”*ku tota ikää on tullu lisää, ni sitte en mä viihdy tässä iässä enää noitten eessä. Tai semmonen kulttuuritapa, että ei nuoret oo vanhempien eessä vähissä vaatteissa, tai silleen.*”

Uinti ja siihen liittyvät erityispiirteet nousivat esiin lähes kaikissa haastatteluissa. Uinti on myös ainoa koululiikuntamuoto, johon osa haastateltavista ei osallistu lainkaan ja johon osallistuminen herättää yhdessä haastateltavassa selvää pelkoa. Couturierin ym.

(2005) tutkimuksen mukaan uinti on yksi kolmesta suurimmasta syystä haluttomuuteen osallistua liikuntaan. Haastattelemistani romaninuorista kaksi ei osallistu lainkaan koulun uinninopetukseen ja yksi suhtautuu kielteisesti uintiin, joten tältä osin tutkimukseni tulokset tukevat Couturierin ym. (2005) havaintoja. Tosin romaninuorten haluttomuus osallistua uintiin selittyi enemmänkin kulttuurisilla kuin esimerkiksi omaan kehoon ja fyysiseen minäkuvaan liittyvillä tekijöillä.

Esimerkiksi *Armas* kertoo suhtautumisestaan uintiin näin: ”*Uintia mä vihaan. Koska se on niin pelottavaa, että sinne tulee joitaki muita romaneja.*” Toisaalta kysyessäni häneltä, pitäisikö hän uimisesta, jos olisi aivan varmaa, ettei paikalle tulisi häntä vanhempia romaneja, oli vastaus myöntävä. Pelko aikuisen romanin läsnä olosta uimahallissa on kuitenkin niin voimakas, ettei *Armas* halua osallistua enää lainkaan uinninopetukseen ja on saanut opettajalta suostumuksen uinnin korvaamiseksi muilla liikuntamuodoilla: ”*Mä en nyt enää oo joutunu uimaan, ku mä sanoin että mä en haluu uida, että mua pelottaa että sinne tulee muita ihmisiä. Ja sitte se (liikunnanopettaja) ei uskonu mua, ja sitte se soitti tänne kotiin. Ja sitte isä selitti sille koko stoorin, ja sitte se ymmärsi. Ja sitte se sano, että tämmösessä tilanteessa me ei voida pakottaa, ja tälleen näin.*”

Armaan tavoin myös *Ramona* kokee uimisen epämiellyttävänä ja häpeällisenä: ”*Ku jos sinne sitte sattuu tuleen joitaki vanhempia romaneja, nii sitte on silleen noloo tai silleen.*” , eikä tämän vuoksi osallistu lainkaan uintitunneille. *Ramona* on *Armaan* tavoin saanut vapautuksen uinnista: ”*Ku mun isä soitti ja kerto että miksi, ni sitte se (liikunnanopettaja) ymmärsi silleen, että ei tarvi uida.*”

Tanja ja *Kyösti* puolestaan kertovat voivansa mennä uimaan, kunhan vain varmistavat ennen lipunostoa, ettei uimahallissa ole samaan aikaan muita, itseä vanhempia, romaneja. *Tanja* kertoo uimaan menemisestä näin: ”*No mun pitää jos mä menisin uimaan ni mun pitää kysyy et onko muita tummia. Jos ne sanoo että ei oo, ni sit mä voin mennä.*” Samoin *Armas* kertoo uimisen olevan mahdollista, mutta häntä pelottaa, että halliin tulisi häntä vanhempia romaneja: ”*Ku joskus ku sanoo niille myyjille, tai niille ketä on siinä kassoilla, jos niille sanoo että älä päästä tänne ketään muita (romaneja), ni silti niitä saattaa päästä.*”

Muista haastateltavista poiketen *Taisto* ei koe uintiin liittyvän mitään epämiellyttävää tai uimaan menemisen edellyttävän erityistoimia. Kysyessäni häneltä, vaikuttaako romanikulttuuri mitenkään uimiseen tai uimahalliin menemiseen, hän vastasi, ettei se vaikuta mitenkään. Tämä oli mielestäni hyvin mielenkiintoista erityisesti sen vuoksi, että kaikki muut haastateltavat korostivat uimaan mennessä sen selvittämistä, ettei hallissa ole samaan aikaan muita, itseä vanhempia romaneja.

8 POHDINTA

Pohdintaluvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia tuoden esille keskeisimmät tutkimustulokset ja johtopäätökset. Ensimmäiseksi esittelen tärkeimmät tulokset liittyen romanioppilaiden koululiikuntakokemuksiin ja niihin yhteydessä oleviin tekijöihin. Tämän jälkeen selvitän vastauksia toiseen tutkimustehtävääni, eli romanioppilaiden viihtymiseen ja siihen yhteydessä oleviin tekijöihin koululiikuntatunneilla. Kolmantena tutkimustehtävänäni oli tutkia romanikulttuurin erityispiirteiden eli romaniväestölle ominaisen tapakulttuurin yhteyksiä koululiikuntaan osallistumiseen. Tuon esiin tutkimuksessani nousseet keskeisimmät koululiikuntaan osallistumiseen yhteydessä olevat romanikulttuurin erityispiirteet. Pohdin myös tuloksieni merkittävyyttä ja hyödynnettävyyttä liikuntakasvatuksessa. Lisäksi esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita ja tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta.

8.1 Keskeisimmät tutkimustulokset ja johtopäätökset

Tutkimustulokseni osoittavat, että hieman yli puolet haastattelemistani seitsemästä yläkoulussa ja perusopetuksen lisäopetuksessa opiskelevista romaninuorista suhtautuu koululiikuntaan joko erittäin myönteisesti tai myönteisesti ja heillä koululiikuntakokemukset ovat pääosin miellyttäviä. Yksi tutkimukseeni osallistunut romaninuori ei pidä koululiikunnasta lainkaan ja kokee koululiikuntatunnit epämiellyttävinä. Lisäksi yhden haastateltavan koululiikuntakokemukset ovat melko neutraalit ja muutamat myönteiset kokemukset pohjautuvat tiettyihin, hänelle ennalta tuttuihin liikuntalajeihin.

Koululiikuntakokemuksiin vaikuttavat sekä oppilaasta itsestään johtuvat sisäiset tekijät että muista ihmisistä ja ympäristöstä johtuvat ulkoiset tekijät. Sisäisistä tekijöistä keskeisimmäksi nousi fyysisen pätevyyden yhteys myönteisiin koululiikuntakokemuksiin, sisäiseen motivaatioon sekä fyysiseen aktiivisuuteen niin koululiikuntatunneilla kuin vapaa-ajalla. Muihin oppilaisiin liittyivistä tekijöistä merkittävimmin koululiikuntakokemuksiin olivat yhteydessä sosiaalinen

yhteenkuuluvuus, hyväksytyksi tulemisen kokemus ryhmässä toimittaessa sekä oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet. Myös opettajalla ja hänen käyttäytymisellään ja ohjauksellaan on keskeinen vaikutus oppilaiden liikuntakokemuksiin. Tutkimuksessani nousi lisäksi esille vanhempien asennoitumisen ja esimerkin yhteys romaninuorten liikuntakokemuksiin sekä liikuntaympäristöstä johtuvien tekijöiden yhteys erityisesti kielteisiin koululiikuntakokemuksiin.

Opettajan toiminnalla ja persoonalla näytti olevan keskeinen merkitys romanioppilaiden koululiikuntakokemuksiin ja viihtymiseen liikuntatunneilla. Tuloksista nousee vahvasti esiin opettajan monitahoinen vaikutus niin oppilaiden myönteisiin kuin kielteisiin kokemuksiin. Myönteisesti haastateltavat kokivat opettajan innostuneisuuden, huumorintajuisuuden, aktiivisen osallistumisen ja mukanaolon sekä opettajan kyvyn samaistua nuoriin. Kolme haastateltavista uskoi, että opettajat ymmärtäisivät romaninuria paremmin, jos he tietäisivät enemmän romanikulttuurista. Yksi haastateltava toi esiin myös sen, että hänen mielestään olisi kaikkien osapuolten kannalta järkevää ja yhteistyötä helpottavaa, jos jo opettajankoulutuksessa käsiteltäisiin romanikulttuuria ja erityisesti siihen liittyvää tapakulttuuria. Kielteisiin liikuntakokemuksiin olivat puolestaan yhteydessä opettajan kersanttimaisuus ja kovuus.

Tiettyjen opettajan ominaisuuksien lisäksi oppilaiden myönteisiä kokemuksia lisäsi mahdollisuus vaikuttaa itse liikuntatuntien sisältöön. Osa haastatelluista koki voivansa vaikuttaa liikuntatunteihin, osa koki opettajan päättävän yksin kaikesta. Tutkimuksessani nousi esiin myös vähäisen autonomian kokemisen yhteys oppilaiden ja opettajan väliseen heikkoon vuorovaikutukseen. Yksi haastatelluista kertoi, etteivät oppilaat enää edes halunneet tuoda omia mielipiteitään esiin liikuntatunneilla, koska liikunnanopettaja joka tapauksessa teki yksin oppitunteihin liittyvät päätökset.

Opettajan ja muiden oppilaiden lisäksi tutkimuksessani nousi vahvasti esiin oppilaiden vanhempien koululiikuntaan suhtautumisen yhteys kokemuksiin. Ne oppilaat, jotka kertoivat pitävänsä koululiikunnasta, kokivat vanhempiensa suhtautuvan koululiikuntaan myönteisesti ja kannustivat lapsiaan osallistumaan liikuntatunneille. Vastaavasti haastateltava, joka ei pitänyt lainkaan koululiikunnasta, ei kokenut myöskään vanhempiensa olevan kiinnostunut koululiikunnasta. Romanikulttuuriin vahvasti liittyvä vanhempien ihmisten kunnioitus ilmenee näin ollen esimerkiksi omien

vanhempien mielipiteiden ja näkemyksien arvostamisena ja hyväksymisenä ilman kyseenalaistamista.

Liikuntaympäristöön liittyvistä tekijöistä tutkimuksessani korostui sään ja kuumuuden yhteys kokemuksiin. Moni haastatelluista romaninuorista toi esiin liikuntasalin riittämättömän ilmanvaihdon ja siitä aiheutuvan kuumuuden, vähentävän liikuntatunnin miellyttävyyttä ja nautittavuutta. Ruumiineritteistä kuten hiestä puhuminen koetaan romaniväestön keskuudessa häpeällisenä, mikä saattaa osaltaan selittää liiallisen kuumuuden kokemista hyvin epämiellyttävänä. Liikuntasalin liiallisen kuumuuden lisäksi kielteisiä koululiikuntakokemuksia liittyi myös kylmässä tai sateisessa säässä liikkumiseen.

Tutkimukseni mukaan osa romanioppilaista viihtyy liikuntatunneilla erinomaisesti, osa melko hyvin ja osa ei lainkaan. Tarkastelin viihtymistä halukkuutena osallistua koululiikuntaan, aktiivisuutena koululiikuntatunneilla sekä koululiikunnan aikaansaamien tunnereaktioiden kautta. Koska jokainen oppilas kokee koululiikunnan eri tavalla, vaikuttaa oppilaiden viihtymiseen tai viihtymättömyyteen myös hyvin erilaiset tekijät. Keskeisimmiksi osallistumishalukkuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi nousivat lajisäily, innostava ja ymmärtäväinen opettaja sekä itsensä kokeminen fyysisesti päteväksi. Osallistumisaktiivisuuteen olivat yhteydessä puolestaan selkeimmin sen hetkinen vireystila ja motivaation laatu. Sisäisesti motivoituneet oppilaat viihtyivät liikuntatunneilla parhaiten ollen sekä aktiivisia että innokkaita osallistumaan.

Romanikulttuurin erityispiirteiden yhteyttä koululiikuntaan osallistumiseen käsittelevän tutkimustehtäväni keskeisimmät tulokset liittyivät romanikulttuurille tyypilliseen pukeutumiseen ja häveliäisyyteen. Tuloksistani ilmeni voimakkaasti se, että romanioppilaat kokevat julkisilla paikoilla liikuntavaatteissa liikkumisen pelottavana, jos on pienikin mahdollisuus, että paikalle sattuu oppilasta itseään vanhempi romani. Oppilaat kertoivat vanhempien romanien läsnä ollessa muissa kuin tytöillä hameessa ja pojilla suorissa housuissa näyttäytymisen olevan hyvin noloa ja ristiriidassa romanien tapakulttuurin kanssa.

Liikunnanopetuksessa tämä pukeutumiseen liittyvä kulttuuritapa olisikin syytä huomioida niin, että tarvittaessa romanioppilaat saisivat julkisilla paikoilla liikuttaessa pukeutua liikuntavaatteiden sijaan romanikulttuurin kannalta soveliaisiin vaatteisiin. Tutkimukseeni osallistuneet romanitytöt eivät kokeneet pitkän hameen haittaavan liikkumista, kunhan hameen vain käärii hieman lyhyemmäksi. He olivat myös osallistuneet koulussa esimerkiksi hiihtoon ja luisteluun, ja kokivat talvilajienkin onnistuvan hame päällä.

Romanioppilaiden identiteettiin liittyvä vahvasti kuuluminen romaniväestöön, jonka yksi ilmentämismuoto on tietynlainen pukeutuminen. Esimerkiksi yksi haastateltavista romanitytöistä kertoi mukavimmaksi koululiikuntakokemukseen luistelemisen hame päällä. Kyseisen liikuntakokemuksen nautinnollisuus liittyi vahvasti juuri hame päällä liikkumiseen, jonka oppilas koki vapauttavana ja esteettisesti miellyttävänä. Pukeutuminen ilmentää osaltaan romanien identiteettiä, mikä selittää varmasti ainakin osaksi edellä kuvatun liikuntakokemuksen nautinnollisuutta. Pukeutumisen liittyminen identiteettiin on mielestäni tärkeää huomioida pohdittaessa koulun liikuntakasvatuksessa esimerkiksi romanityttöjen osallistumismahdollisuuksia liikuntaan tai mahdollisesti joidenkin lajien korvaamista esimerkiksi kävelyllä hameen käyttämisen vuoksi.

Tuloksistani ilmeni kuitenkin oppilaiden keskinäisessä suhtautumisessa julkisilla paikoilla tapahtuvaan liikuntaan osallistumisen helppoudesta olevan suuria eroja. Osa haastatelluista koki kaikilla julkisilla paikoilla kuten urheilukentillä, metsissä ja luistelukentillä liikkumisen liikuntavaatteissa pelottavana vanhempien romanien paikalle tulo - mahdollisuuden vuoksi. Puolestaan osa haastateltavista koki voivansa liikkua liikuntavaatteissa esimerkiksi metsässä hyvin huolettomasti, koska heidän mielestään romaniaikuiset eivät koskaan kulje metsissä.

Ulkoliikunnan lisäksi tutkimuksessani korostui romanikulttuurin erityispiirteiden yhteydet uintiin osallistumiseen. Tutkimukseni mukaan romanioppilaat voivat ja haluavat osallistua uinninopetukseen, jos heille voidaan taata, ettei paikalle tule heitä vanhempia romaneja. Liikunnanopetuksessa tämä tarkoittaisi sitä, että liikunnanopettaja ilmoittaa uimahalliin hyvissä ajoin, milloin uimaan on tulossa minkäkin ikäisiä romaninuoria. Näin uimahallin henkilökunta pystyy edelleen tiedottamaan paikalle

mahdollisesti tuleville romaniaikuisille tilanteesta. Haastattelemieni romaninuorten mukaan romanit eivät tule yhtä aikaa uimaan, jos tietävät uimahallissa olevan samaan aikaan eri-ikäisiä romaneja.

Soveliaan pukeutumisen lisäksi romanikulttuuri heijastuu joihinkin liikuntalajeihin liittyvänä häveliäisyytenä. Tutkimuksessani ilmeni esimerkiksi tanssin olevan sellainen liikuntamuoto, etteivät romanioppilaat halua tanssia itseään vanhemman romanin nähden. Tässä tapauksessa häveliäisyys ei liity pelkästään liikuntavaatteisiin, vaan jo liikuntamuoto, jossa on tarkoitus heittäytyä tunteiden vietäväksi ja nauttia omasta kehostaan, aikaansaa romaninuoreissa häveliäisyyden tunteita.

Liikunnanopetuksessa on kuitenkin syytä muistaa, että romanikulttuuri on ennen kaikkea elämistä, joten on hyvin yksilöllistä, miten kukin romani toteuttaa ja tulkitsee kulttuuriaan ja siihen liittyviä tapoja. Näin ollen liikunnanopettajan tulisikin keskustella jokaisen romanioppilaan ja oppilaiden vanhempien kanssa heidän henkilökohtaisista näkemyksistään, toiveistaan ja tavoistaan. Tätä kautta oppilas voisi myös varmasti paremmin nauttia koululiikunnasta, solmia aiempaa luottamuksellisemman suhteen liikunnanopettajaansa ja näin saada mahdollisimman monipuolisia ja myönteisiä liikuntakokemuksia.

Romanikulttuuri ei tutkimukseni mukaan estä osallistumasta koululiikuntaan, eikä kulttuuri siten ole peruste esimerkiksi vapauttaa oppilasta jostakin tietystä liikuntalajista tai korvata jotakin liikuntamuotoa toisella. Romanikulttuurin erityispiirteet edellyttävät liikunnanopetuksessa joiltakin osin soveltamista (esimerkiksi tarvittaessa sallitaan romanityön suunnistaa hame päällä) ja hieman ylimääräistä tiedotus- ja selvitystyötä (esimerkiksi uinninopetuksen yhteydessä), mutta nämä ovat mielestäni pieni vaiva opettajalle, kun huomioidaan, että niiden avulla myös romanioppilaat voivat osallistua täysipainoisesti ja tasavertaisesti koulun liikuntakasvatukseen.

Työtä tehdessäni koin oppivani niin tutkimuksen tekemisestä, romanikulttuurista kuin oppilaiden koululiikuntakokemuksiin yhteydessä olevista tekijöistä. Tutkimusta tehdessäni sain arvokasta tietoa romanioppilaiden kokemuksista, ajatuksista ja näkemyksistä liittyen koululiikuntaan ja liikuntaan ylipäätään. Erityisen merkittäväksi havainnoksi koin romaninuorten näkemykset opettajien ja liikunnanopettajien liian

vähäisestä romanikulttuurin tuntemuksesta, minkä vuoksi nuoret eivät koe tulevansa ymmärretyiksi opettajien tahoilta. Jos opettaja ei tunne oppilaan kulttuuritaustaa ja siihen liittyvää tapa- ja käyttäytymiskulttuuria, on hänen vaikeaa samaistua nuoren ajatus- ja käyttäytymismaailmaan.

Lisäksi opettajan heikko romanikulttuurintuntemus ei ainakaan lisää muiden oppilaiden tietomäärää romanikulttuurista. Tutkimukseni mukaan romaninuoret kokivat, että toiset oppilaat hyväksyvät heidät ja ymmärtävät heitä paremmin, jos oppilaille kerrotaan romanikulttuuriin liittyvistä tavoista ja tottumuksista. Opettaja ja mahdolliset muut opetushenkilöstöön kuuluvat aikuiset kuten esimerkiksi koulunkäynninohjaajat ovat tässä kulttuurintuntemuksen levittämisessä avainasemassa. Ihanteellisinta niin oppilaiden kuin opettajan kannalta olisi tietysti, jos romanikulttuurin tuntemus sisältyisi opettajankoulutukseen eli opettajalla olisi jo työelämään tullessaan riittävät tiedot romanikulttuurista ja siihen liittyvistä koululiikuntaan osallistumiseen yhteydessä olevista tekijöistä.

8.2 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimukseni tuloksia voi hyödyntää jokainen lasten ja nuorten liikunnan parissa työskentelevä. Tulokset antavat etenkin yläkoulun ja toisen asteen oppilaitosten liikunnanopettajille tärkeää tietoa romanikulttuurin erityispiirteiden yhteyksistä romaninuorten koululiikuntaan osallistumiseen. Lisäksi tutkimuksestani nousee esille niin myönteisesti kuin kielteisesti romanioppilaiden koululiikuntakokemuksiin yhteydessä olevia tekijöitä. Näiden tekijöiden tunteminen auttaa opettajia ymmärtämään romaninuoria paremmin, tarjoamaan heille myönteisiä liikuntakokemuksia sekä motivoimaan oppilaita niin koululiikuntaan kuin vapaa-ajan liikuntaankin.

Lisäksi tutkimuksestani käy ilmi keskeisiä asioita romaninuorten ajatus- ja kokemusmaailmasta kuten esimerkiksi koetusta fyysisestä pätevyydestä, oppilaiden yhteishengestä ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksista sekä vanhempien mielipiteiden ja asennoitumisen merkityksestä nuorten ajatusmaailmaan. Laatimani teoriakatsaus toimii myös hyvänä perustietopakettina romanikulttuurista ja sen yhteyksistä oppilaiden koulunkäyntiin ja erityisesti koululiikuntaan osallistumiseen.

Tutkimustulokseni tukevat osaltaan aiempaa tutkimustietoa oppilaiden koululiikuntakokemuksista, mutta niissä painottuu hieman eri asiat kuin valtaväestöön kuuluvien oppilaiden koululiikuntakokemuksissa. Esimerkiksi vanhempien mielipiteillä ja asennoitumisella liikuntaan ja koululiikuntaan on yllättävän suuri merkitys romanioppilaiden kokemuksiin ja näkemyksiin liikunnasta ja koululiikunnasta. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia romanivanhempien näkemyksiä liikunnasta ja koululiikunnasta. Tutkimuksessani ilmeni, ettei liikunnan harrastaminen ole yleistä romaniperheissä, mitä olisi myös mielenkiintoista selvittää tarkemmin. Aiempi tutkimustieto kertoo, ettei liikunta ole perinteisesti kuulunut romaniväestön suosimien harrastusten piiriin, mutta syitä tähän ei ole eritelty kovinkaan syvällisesti. Esimerkiksi haastattelututkimuksella olisi uskoakseni helppo selvittää eri-ikäisten romanien näkemyksiä tästäkin aiheesta.

Lisäksi romanioppilaiden ja muiden oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita ja etenkin sosiaalista yhteenkuuluvuutta liikuntatunneilla voisi jatkossa tutkia laajemmin. Tutkimukseni mukaan romanioppilaat uskovat tulevansa paremmin hyväksytyiksi ja ymmärretyiksi sekä muiden oppilaiden että opettajan taholta, jos ihmiset tunsivat paremmin romanikulttuuria. Tieto perinteisesti vähentää turhia ennakkoluuloja, mutta toisaalta romaniväestöä on asunut Suomessa yli 500 vuoden ajan ja silti osa valtaväestöstä suhtautuu heihin edelleen epäluuloisesti. Lisäksi yhteiskunnallisesti romanien heikompi asema näkyy edelleen muun muassa romanien valtaväestöä heikompana työllistymisenä ja koulutuksen puutteellisuutena. Jatkotutkimuksena voisi kartoittaa myös esimerkiksi valtaväestön oppilaiden kokemuksia ja suhtautumista romanioppilaisiin ja heidän romanikulttuurin tietämystään.

Yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi lisäksi olla liikunnanopettajien näkemykset ja kokemukset romanioppilaista koululiikunnassa ja romanikulttuurin yhteyksistä koululiikuntaan osallistumiseen. Romanioppilaisiin ja etenkin koululiikuntaan liittyviä tutkimuksia on tehty Suomessa hyvin vähän, minkä vuoksi aihetta voisi tutkia monesta eri lähtökohdasta.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa korostuvat kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 131). Eskolan ja Suorannan (1999, 210–220; 2005, 210–212) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen tiedostaminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline ja luotettavuuden kriteeri. Tutkijan subjektiivisuus näkyy koko tutkimusprosessissa, koska tutkija vaikuttaa omilla valinnoillaan ja tekemillään ratkaisuillaan tutkimuksen etenemiseen ja toteutumiseen. Hän valitsee esimerkiksi tutkimushenkilöt, suunnittelee tutkimuskysymykset sekä poimii aineistosta mielestään olennaisimmat asiat. Perttulan (2006, 145) mukaan tutkijan tulee lisäksi tunnistaa, millaisia merkityssuhteita hän on etukäteen liittänyt tutkittavaan ilmiöön ja yrittää pitää ne syrjässä tutkimusta tehdessä.

Tiedostan oman tulkintani ja esiymmärrykseni aiheesta vaikuttaneen omalta osaltaan tutkimukseeni. Olen kuitenkin saanut ohjausta tutkimuksen tekemiseen sekä liikuntakasvatukseen että romanikulttuuriin perehtyneiltä ohjaajilta. Lisäksi graduseminaariin osallistuneet muut liikuntapedagogiikan opiskelijat ovat antaneet minulle ohjeita ja tuoneet esille mielipiteitään ja näkemyksiään. Tutkimusta toteuttaessani pyrin tiedostamaan mahdollisimman hyvin oman osuuteni tutkimuksessa ja pitämään henkilökohtaiset näkemykseni ja mielipiteeni mahdollisimman erillään tutkimuksesta.

Toki omakohtaiset koululiikuntakokemukseni sekä ennakkokäsitykseni romanikulttuurista ja romaniväestöstä varmasti osaltaan heijastuivat tutkimukseni tekemiseen. Toisaalta omakohtaisista kokemuksistani, niin oppilaan kuin liikunnanopettajan näkökulmasta koettuna, saattoi olla myös hyötyä, sillä niiden avulla pystyin uskoakseni samaistumaan paremmin haastateltavien ajatus- ja kokemusmaailmaan.

Kokonaisuudessaan pyrin suhtautumaan tutkimuksen toteuttamiseen mahdollisimman neutraalisti ja olemaan avoin haastateltavien näkemyksille, ja heidän tutkittaville asioille antamilleen merkityksille ja tulkinnoille. Annoin myös aineiston puhua puolestaan ja

pyrin tekemään kaikki valinnat harkiten ja perustellen, aineiston ehdoilla edeten. Tutkimusteksti sekä heijastaa tutkimuksen kohteena olevaa todellisuutta että on itse todellisuus. Tämän vuoksi esimerkiksi tulosten kuvaamisessa tulisi sitaatteja valitessa hyödyntää koko aineistoa, eikä perustaa tulkintoja vain satunnaisiin poimintoihin tekstistä. (Mäkelä 1990, 53.) Valitessani sitaatteja tulososioon pyrin hyödyntämään ja käyttämään tutkimusaineistoani mahdollisimman monipuolisesti.

Luotettavuuden arviointi tulisi kohdistaa koko tutkimusprosessiin. Mäkelän (1990, 57) sekä Eskolan ja Suorannan (1999, 221) mukaan laadullisessa tutkimuksessa arvioinnin kohteena on erityisesti johdonmukaisuus; käytettyjen ja valittujen tieteenteoreettisten lähtökohtien, aineiston, analyysin ja tulkintamenetelmien sekä raportoinnin tulisi liittyä saumattomasti yhteen. Teoriaosiota kirjoittaessani pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta perehtymällä tutkittavaan aiheeseen mahdollisimman hyvin ja etsimällä tietoa mahdollisimman monipuolisesti. Lähteinä käytin pääasiassa mahdollisimman tuoretta tutkimustietoa sekä aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Käytin myös monipuolisesti kansainvälistä tutkimustietoa ja pyrin suhtautumaan lähteisiin mahdollisimman kriittisesti.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tärkeässä asemassa on myös tutkimuksen toteutuksen kuvaaminen mahdollisimman tarkasti. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka, kaikkia vaiheita koskeva selostus tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi ym. 2009, 217). Tutkimusmenetelmiä käsittelevässä osiossa olen kuvannut tarkkaan tutkimukseni eri toteutusvaiheet ja perustellut tekemiäni valintoja. Eskolan ja Suorannan (1999, 220) mukaan tutkimusraporttia voidaan pitää keskeisenä luotettavuuden arvioinnin osa-alueena. Olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimusraportissani avoimesti ja riittävän yksityiskohtaisesti tutkimukseni tekoa vaihe vaiheelta. Olen myös pyrkinyt perustelemaan tekemiäni valintoja tutkimukseni edetessä.

LÄHTEET

- Anttonen, R. 2009. Manne takaraivossa. Ennakkoluulot ja syrjintä suomalaisten r
omaniyrittäjien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Studies in business and
economics 79. Väitöskirja.
- Autio, T., Nenonen, P. & Louhiala, L. 1995. Liiku ja leiki: motorisia perusharjoitteita
lapsille. Lahti: VK-kustannus.
- Biddle, S. J. H. 1992. Enhancing motivation in physical education. Teoksessa Roberts,
G. C. (toim.) 1992. Motivation in sport and exercise. Champaign, IL:
Human Kinetics.
- Carrol, B. & Loumidis, J. 2001. Children's perceived competence and enjoyment in
physical education and physical activity outside school. European Physical
Education Review, 7, 24-43.
- Couturier, L. E., Chepko, S. & Coughlin, M-A. 2005. Student Voices - What Middle
and High School Students Have to Say about Physical Education. Journal
of Physical Educator, 62 (4), 170-177.
- Csikszentmihalyi, M. 1975. Beyond boredom and anxiety. San Fransisco, CA: Jossey-
Bass.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. Flow: The psychology of optimal experience. New York,
NY: Harper and Row.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human
behaviour. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs
and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227-
268.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere:
Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere:
Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J.
Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien
valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-
kustannus, 27, 41 (tarkista sivut!)

- Eteenpäin elävän mieli. Tukimalli romaniaikuisten koulunkäyntiavustajakoulutukseen. ROM-EAQUAL -projektin 2004–2007 julkaisu. 2007. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 120/2007.
- Fleming, D., Maina, M. & Stu, R. 2003. Attitudes of Middle School Students Toward their Physical Education Teachers and Classes. *Journal of Physical Educator*, 60 (2), 28.
- Fogelholm, M. 2006. Nuoret lihovat - muuttuuko koululiikunta? *Liikunta & Tiede* 43, 43–44.
- Fox, K. 1998. Lapsen näkökulma liikunnassa. Liikuntakasvatuksen psykologinen ulottuvuus. Teoksessa E.-L Sarlin, H. Sarlin, T. Lintunen, J. Liukkonen & A. Pönkkö (toim.) *Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa. Vuokatin liikuntapsykologinen seminaari. Oulun yliopiston Kajaanin Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: opetusmonisteita ja selosteita*, 10/1998, 1-3.
- Fridrich, C., Ojala, J. & Tuomi, M. 2006. T. From the Margin to the Centre: capturing the Perspectives of Young People from Minority Groups. Klagenfurt: Drava.
- Gorman, G. E. & Clayton, P. 2005. *Qualitative research for the information professional: a practical handbook 2*. London: Facet.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H. & Underwood, M. 1995. A prospective study of relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 89–96.
- Grönfors, M. 1981. *Suomen mustalaiskansa*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 1997. Suomen romaniväestö: unohdettu kulttuuriryhmä. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) *Suomen kulttuurivähemmistöt*. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta, 149–152.
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (toim.) 2007. *Self-determination theory in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T. & Biddle, S., J., H. 2003. The process which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: A transcontextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784–795.

- Halonen, T. 2006. Romaniasiain neuvottelukunta 50 vuotta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Hankamäki, J. 2003. Dialoginen filosofia - Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heikinaro-Johansson, P. 2004. Tavoitteena laadukas liikuntakasvatus. *Liikunta & Tiede* 4, 8.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnanopetuksen opas. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikinaro-Johansson, P., Johansson, N. & McKenzie, L. 2009a. Koululiikunta: Monista tavoitteista selkeämmin terveyden edistämiseen. *Liikunta & Tiede* 46 (2-3), 10–12.
- Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. & Lyyra M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 31 – 37.
- Himberg, L., Laakso, J., Peltola, R., Näätänen, R. & Vidjeskog, J. 2003. Kehittyvä ihminen. *Psykologia* 2. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15.-16. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, S. 1991. Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa. Jyväskylä: Likes-tutkimuskeskus.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Huttu, H. 2002. Kohti tunnustusta ja kunnioitusta – Romanikulttuurin opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Uniprint Oulu.
- Jaakkola, T. 2003. Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 139–150.

- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 23.
- Jaakkola, T., Soini, M. & Liukkonen, J. 2006. Liikuntanumeron yhteys yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 18–24.
- Junkala, P. & Tawah, S. 2009. Enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Romanilasten ja -nuorten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2009:2. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Kari, J. & Kortti, J. 2006. Yläkouluikäisten oppilaiden koettu pätevyys, tavoiteorientaatio ja kokemukset koululiikunnasta sekä vapaa-ajan liikuntaharrastus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu – tutkielma.
- Kaukovalta, M. & Sipilä, A-M. 2003. Kokemusten kiinniotto. Kokkolan kaupungin kuudesluokkalaisten koululiikuntakokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kimiecik, J. C. & Harris, A. T. 1996. What is enjoyment? A conceptual/definitional analysis with implication for sport and exercise psychology. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 247–263.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 16–24.
- Laakso, L., Nupponen, H., Rimpelä, A. & Telama, R. 2006. Suomalaisten nuorten liikunta-aktiivisuus – Katsaus nykytilaan, trendeihin ja ennusteisiin. *Liikunta & Tiede* 43, 4–12.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Latomaa, T. 2009. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 17–88.

- Lehtomaa, M. 2006. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 2. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 7-12.
- Liebkind, K. 1997. Eräitä kulttuurin moniarvoisuuden teorian soveltamisen ongelmia: etnisen identiteetin kompleksisuus. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) Suomen kulttuurivähemmistöt. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta, 28–43.
- Lindberg, T. 2002. Puhtaus on puoli ruokaa: Suomen romanien puhtaus- ja kunnioitustavat romani-identiteetin näkökulmasta 1900-luvun jälkipuoliskolla. Turun yliopisto. Kulttuurihistorian pro gradu -tutkielma.
- Lindberg, V. 2006. 50 vuotta suomalaista romanipolitiikkaa. *Romano Bodos* 3, 6-7.
- Lintunen, T. 1995. Self-perceptions, fitness, and exercise in early adolescence a four-year follow-up study. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 41. Väitöskirja.
- Lintunen, T. 2003. Liikunta ihmisen elämänsäkulussa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–161.
- Liukkonen, J. & Telama, R. 1997. Koululiikunnalla kaikista omanosaamisensa sankareita. *Liikunta & Tiede* 6, 9-12.
- Lubans, D. R., Morgan, P. J. & McCormack, A. 2011. Adolescents and school sport: the relationship between beliefs, social support and physical self-perception. *Journal of Physical Education & Sport Pedagogy*, 16 (3), 237-250.
- Luke, M. D & Cope, L. D. 1994. Students attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Journal of Physical Educator*, 51 (2), 57.

- Luke, M. D. & Sinclair, G. D. 1991. Gender Differences in Adolescents' Attitudes Toward School Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education*, 11 (1), 31–46.
- Markkanen, A. 2003. Luonnollisesti. Etnografinen tutkimus romaninaisten elämänculusta. Joensuun yliopisto. Humanistisia julkaisuja 33. Väitöskirja.
- Mertaniemi, S-M. 2005. Koulutus hyvä, ammatti parempi. Haastattelututkimus nuorten romaninaisten jatkokoulutusvalinnoista. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian pro gradu -tutkielma.
- Metsämuuronen, Jari 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 53.
- Monikulttuurisuusohjelma. 2006. Jyväskylän kaupunki.
- Morey, R. S. & Karp, G. G. 1998. Why Do Some Students Who are Good at Physical Education Dislike It So Much? *Journal of Physical Educator*, 55 (2), 89-100.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Niemi, H. 2007. Monien identiteettien maailmassa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot - Eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Nissilä, L. 2011. Romanioppilaat perusopetuksessa. Teoksessa S. Rajala (toim.) Romanioppilaiden perusopetuksen tuen hyviä käytäntöjä. Helsinki: Opetushallitus, 19–20.
- Ntoumanis, N. 2001. Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sport Sciences*, 19, 397-409.
- Ntoumanis, N. 2012. A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: current trends and possible future research directions. Teoksessa G. C. Roberts and D. C. Treasure (toim.) *Advances in*

- motivation in sport and exercise. 3. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 91–128.
- Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11–16- vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Liikuntakasvatuksen laitos ja liikuntakasvatuksen kehittämiskeskus.
- Opetushallitus. 2004. Romanilasten perusopetuksen tila. Selvitys vuosilta 2001–2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2008a. Romanilapsen kohtaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2008b. Romanilapsen maailma. Perusopetusprojekti 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2010. Romanilapsen kohtaaminen esi- ja perusopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Paakkari, O. & Sarvela, A. 2000. Pallo vain lenteli ohi vai pelin jälkeen hyvä fiilis – koululiikuntakokemukset ja niiden yhteys myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Penttinen, S. 2003. Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi - Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 219. Väitöskirja.
- Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. 2. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 116, 141–147.
- Pulma, P. 2006. Suljetut ovet: Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rajala, S. 2010. Romaniasiat etenevät opetushallituksessa. Romano Boodos 3, 13.

- Rajala, S. 2011. Romanioppilaiden perusopetuksen tukeminen. Teoksessa S. Rajala (toim.) Romanioppilaiden perusopetuksen tuen hyviä käytäntöjä. Helsinki: Opetushallitus, 7-9.
- Rajala, S., Salonen, M, Blomerus, S. & Nissilä, L. 2011. Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010–2011 ja toimenpide-ehdotukset. Helsinki: Opetushallitus.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78–102.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. 2000. Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Roberts, G. C. 2012. Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: after 30 years, where are we now? Teoksessa G. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-50.
- Romano Missio. 2014. Romanien historiaa. Viitattu 19.2.2014. http://www.romanomissio.fi/index.php?Tietoa_romaneista:Romanien_historiaa
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2007. Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. Teoksessa M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (toim.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-19.
- Sas-Nowosielski, K. 2008. Participation of youth in physical education from the perspective of self-determination theory. *Human Movement*, 9, 134-141.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Lobel, M. & Simons, J. P. 1993. Sources of enjoyment of youth sport athletes. *Journal of Pediatric Exercise science* 5, 275-285.
- Siljamäki, M. 2013. Monikulttuurisuus osana liikuntapedagogiikkaa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 411–429 .
- Smith, M. A. & St. Pierre, P. E. 2009. Secondary Students' Perceptions of Enjoyment in Physical Education: An American and English Perspective. *Journal of Physical Educator*, 66 (4), 209–221.

- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 120. Väitöskirja.
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., Chatzisarantis, N. K. D. & Warburton, V. E. 2006. An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 255-267.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Suomen romanipoliittinen ohjelma. 2009. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Suomen romanit. 2004. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Suonoja, K. & Lindberg, V. 1999. Romanipolitiikan strategiat. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Syrjä, H. & Valtakari, M. 2008. Työ ja yrittäjäyys. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Sääkslahti, A. 2005. Liikuntaintervention vaikutus 3-7-vuotiaiden lasten fyysiseen aktiivisuuteen ja motorisiin taitoihin sekä fyysisen aktiivisuuden yhteys sydän- ja verisuonitautien riskitekijöihin. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 104. Väitöskirja.
- Taavitsainen, T & Virolainen, L. 2006. "Kyllähän sitä tuntee itensä vähän erilaiseks - kulttuurina, mutta ei ihmisenä..." Koulun ja koululiikunnan haasteet ja mahdollisuudet islaminuskoisten pakolaistaustaisten nuorten kotoutumisprosessissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Tammelin, T. 2008. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuuteen vaikuttavat tekijät. Teoksessa T. Tammelin & J. Karvinen (toim.) Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18-vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry, 47-50.
- Tanner, A. 2000. Keski- ja Itä-Euroopan Romanit. Helsinki: Maahanmuuttovirasto.
- Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., Standage, M. & Spray, C. 2010. Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 99-120.
- Telama, R. & Yang, X. 2005. Nuoruuden aktiivisuudesta vankat eväät liikunnalliseen

- aikuisuuteen. *Liikunta & Tiede* 5, 4-6.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.-3. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. 2002. Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 37-63.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilka, H. 2005. *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vuori, I. 2003. *Lisää liikuntaa!* Helsinki: Edita Prima Oy.
- Välimaa, R. 2000. *Nuorten koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelujen valossa*. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 68. Väitöskirja.
- Wallhead, T. L. & Buckworth, J. 2004. The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56, 285-301.
- Wallhead, T. L. & Ntoumanis, N. 2004. Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Wankel, L. M. 1993. The importance of enjoyment to adherence and psychological benefits from physical activity. *International journal of Sport Psychology* 24, 151-169.
- Wankel, L. M. 1997. "Strawpersons", selective reporting and inconsistent logic: A response to Kimiecik and Harrys' analysis of enjoyment. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 19, 98-109.
- Wankel, L. M. & Berger, B. G. 1990. The psychological and social benefits of sport and physical activity. *Journal of Leisure Research* 22, 165-182.
- Yli-Luoma, P. V. J. 2003. *Hyvä opettaja*. Sipoo: International Multimedia & Distance Learning.

Åkerlund, T. 1997. Suomen romaniväestö: Unohdettu kulttuuriryhmä. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) Suomen kulttuurivähemmistöt. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta, 171–174.

LIITTEET

TEEMAHAASTATTELURUNKO

LIITE 1

Haastateltavan taustatiedot:

Haastattelija:

- Ikä ja luokka-aste
- Sukupuoli

TEEMAT

1) **LIIKUNNAN MERKITYS JA HARRASTAMINEN**

- Mitä liikunta merkitsee sinulle? Onko liikunta sinulle tärkeää? Miksi? Miksi ei ole?
- Harrastatko liikuntaa vapaa-ajallasi? Minkälaista liikuntaa? Kuinka usein? Kenen kanssa?
- Aiotko harrastaa liikuntaa tulevaisuudessa? Miksi? Miksi et?
- Miten perheenjäsenesi suhtautuvat liikuntaan? Miten vanhempasi suhtautuvat koululiikuntaan?

2) **VIIHTYMINEN KOULUN LIIKUNTATUNNEILLA**

- Pidätkö koululiikunnasta? Miksi? Miksi et?
- Osallistutko koululiikuntaan säännöllisesti? Mistä/kenestä mahdolliset poissaolot johtuvat?
- Oletko aktiivinen/innokas liikuntatunneilla?
- Minkälainen on mukava liikuntatunti?
- Minkälainen on ikävä liikuntatunti?
- Miten liikunnanopettajasi voisi lisätä kiinnostustasi koululiikuntaan?

3) **KOULULIIKUNTAKOKEMUKSET**

- Minkälaisia kokemuksia sinulla on koululiikunnasta? Minkälaisia mukavia kokemuksia? Minkälaisia ikäviä kokemuksia? (laji, opettaja, muut oppilaat..) Välineet ja liikuntavaatteet?
- Osallistuvatko kaikki oppilaat kaikenlaiseen liikuntaan? (esim. uinti, tanssi)
Perustelut!
- Minkälainen on mielestäsi hyvä liikunnanopettaja? Entä huono liikunnanopettaja?

4) **LIIKUNTAMOTIVAATIO (KOETTU FYYSINEN PÄTEVYYS JA KOETTU AUTONOMIA)**

- Minkälaiset liikuntataidot sinulla on? Missä liikuntalajissa olet mielestäsi hyvä? Missä liikuntalajissa sinulla on kehitettävää? Minkälainen kunto sinulla on?
- Kuunteleeko liikunnanopettajasi oppilaiden mielipiteitä? Kuunteleeko liikunnanopettajasi sinun mielipiteitäsi? Saatko vaikuttaa liikuntatuntien tai liikuntajaksojen sisältöön (esim. liikuntamuoto)?

5) **SOSIAALINEN YHTEENKUULUVUUS**

- Onko liikuntaryhmässäsi muita romaneja? Entä muiden kulttuurien ja/tai uskontokuntien edustajia? Tunnetko kuuluvasi ryhmään vai onko sinulla esimerkiksi ulkopuolinen olo?
- Tuletko toimeen kaikkien oppilaiden kanssa? Miten ilmenee (esim. pari- tai ryhmätehtävät)? Hyväksytäänkö erilaisuus? Miten ilmenee?
- Miten suhtaudut toisiin oppilaisiin? Miten toiset oppilaat suhtautuvat sinuun? Arvostetaanko sinua ihmisenä?
- Koetko että sinut hyväksytään omana itsenäsi?

6) **ROMANIKULTTUURIN ERITYISPIIRTEIDEN YHTEYDET KOULULIIKUNTAAN OSALLISTUMISEEN**

- Miten romanikulttuuri on huomioitu koulussasi? Entä koululiikunnassa?
- Miten romanikulttuuri tulisi huomioida koulussa? Entä koululiikunnassa?
- Mitkä romanikulttuurin erityispiirteet vaikuttavat eniten koululiikuntaan osallistumiseen? Miksi? (Erityisesti pukeutuminen, vanhempien ihmisten kunnioittaminen, puhtaustavat..)
- Oletko keskustellut liikunnanopettajasi kanssa romanikulttuurin erityispiirteistä ja niiden vaikutuksista koululiikuntaan? Miksi? Miksi et? Ovatko vanhempasi keskustelleet liikunnanopettajasi kanssa?
- Tietääkö liikunnanopettajasi riittävästi romanikulttuurista? Mitä kaikkien liikunnanopettajien tulisi ainakin tietää romanikulttuurista?
- Muuta mieleen tulevaa tai kysyttävää

