



Kathy Metsälä

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Sosionomi YAMK

Opinnäytetyö, 2019

**KULTTUURISENSITIIVISEEN KOKEMUSASIAANTUNTIJA-
KOULUTUKSEEN OSALLISTUNEIDEN KOKEMUKSIA KOU-
LUTUKSESTA SEKÄ KOULUTUKSEN VAIKUTUKSISTA
OSALLISUUTEEN JA MOTIVAATIOON**

TIIVISTELMÄ

Kathy Metsälä

Kulttuurisensitiiviseen kokemusasiantuntijakoulutukseen osallistuneiden kokemuksia koulutuksesta sekä koulutuksen vaikutuksista osallisuuteen ja motivaatioon

75 s., 9 liitettä

Syksy 2019

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Sosionomi YAMK

Johtamisen ja yhteiskunnallisesti vaikuttavan palvelutuotannon kehittäminen

Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää romanien osallisuuteen keskittyvissä Tsetanes naal- ja Nevo tiija –hankkeissa (2016-2018) toteutetun kulttuurisensitiivisen pilottikoulutuksen osallistujien kokemuksia. Tarkoituksena oli löytää erityisesti syrjintää kokeneen vähemmistön koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä tarkastelemalla aineistoa kulttuuriekologisen teorian ja itseohjautuvuusteorian lävistämänä. Tutkimuksessa selvitettiin, minkälaisia olivat kokemusasiantuntijakoulutukseen osallistuneiden kokemukset koulutuksesta ja mitkä tekijät vahvistivat koulutusmyönteisyyttä ja osallisuutta. Tutkimuskysymyksenä oli: Kuinka rakentuu vähemmistön osallisuutta ja motivaatiota vahvistava koulutus osallistujien kokemuksen valossa?

Tutkimusaineisto muodostui neljän kokemusasiantuntijakoulutukseen osallistuneen haastattelusta, jotka toteutettiin dialogisesti teemahaastattelua mukailien. Aineistoa käsiteltiin induktiivisen sisällönanalyysin avulla ja tuloksista kävi ilmi, että osallistujien huonot kokemukset peruskoulusta vaikuttivat vielä negatiivisesti ja nostivat alussa koulutukseen osallistumisen kynnyksiä. Osallisuutta omassa viiteryhmässä pidettiin ensisijaisen tärkeänä. Koulutukseen osallistumiseen vaikutti erityisesti romaniesikuvat kouluttajina sekä hengellisyyden mukanaan tuoma ajatus kehittymisestä auttajana omassa yhteisössä. Opetusmenetelmät ja sisältö koettiin oppimista tukeviksi. Koulutuksen aikana intensiivisessä prosessissa tieto muuttui merkitykselliseksi ja oma ryhmä koettiin turvalliseksi ja kannustavaksi. Osallistujien osallisuus vahvistui omaan yhteisöön ja lisäsi kokemusta osallisuuden tunteesta yhteisön ulkopuolella.

Tutkimuksen mukaan vähemmistön osallisuutta vahvistava koulutus muodostuu, kun yhteisön autonomiaa eikä kulttuurista identiteettiä horjuteta, vaan niitä vahvistetaan kokonaisvaltaisesti psykologiset perustarpeet huomioiden. Erityisen merkittävää on, että vähemmistön edustajilla itsellä on valta ja että he omistavat prosessin kaikki vaiheet. Osallisuuden vahvistuessa historiassa muodostunut jännite yhteisön (Community forces) ja yhteiskuntaa edustavan järjestelmän (The system) pienenee.

Asiasanat: autonomia, itseohjautuvuus, koulutus, koulusuoriutuminen, kulttuuriekologinen teoria, kulttuurisensitiivisyys, osallisuus, romanit, vähemmistöt, vähemmistökoetus, yhdenvertaisuus

ABSTRACT

Kathy Metsälä

Experiences of education and the effects of education on inclusion and motivation of participants in culturally sensitive experience expert training

75 p., 9 appendices

Autumn 2019

Diaconia University of Applied Science

Master's Degree in the Development of Leadership and Socially Effective Service Provision

Master of Social Services

The objective in this thesis and related research was to explore the experiences of the Romany people who were involved with the pilot training in relation of cultural-sensitive Tsetanes naal and Nevo tiija projects during the period of 2016–2018. The main objective was to find factors influencing school performance and the overall success of Romanies who had experienced discrimination. This was done by scrutinizing available materials in the light of cultural-ecological theory and self-determination theory.

The experiences of the training participants were investigated, the facts influencing the mindset in relation to training; both positivity and the level of involvement. The main research hypothesis or question was: How to construct such minority education and training programmes which promote and enhance the participation level and overall motivation. However, not forgetting but keeping especially in mind the minorities' perspective and their earlier inner experiences.

The research material was constructed from four interviews, conducted amongst the experience-expert-training participants, performed dialogically according with the theme interview. The research material was scrutinized by the means of inductive content analysis. Based on the results it became obvious that the participants' bad experiences in primary education still had a negative impact and raised the threshold for participation in education initially. The participation within their own cultural reference group was found primarily important. Therefore, firstly one extremely important fact to a higher participation level were one's acknowledged role models in the minority group, acting as trainers. Secondly, spirituality embedded in the process assisted everyone to grow as a helper in their own community. The training process; mechanisms and the contents used were considered supportive for the entire learning curve. During the intensive training process information was transformed into understandable, concrete and meaningful and the members considered the group as secure and supporting. The overall participation of the minority training participants in their own community was increased and strengthened adding the positive experience of participation also outside their own community.

According to the research the education strengthening the participation level of a minority group is achieved when neither the autonomy of a community nor its cultural identity is disregarded but instead strengthened fully by taking into account the basic psychological needs of each minority group. It is extremely

important that the representatives of these groups themselves have the power and entitlement, and that the process ownership is given and also taken by them from the very beginning till the end of the life cycle of the education project. The tension existing and created over a long period of time between the Romanies and the community forces, and the system representing the society will gradually diminish when the minorities feel strong participation ownership and empowerment.

Keywords: autonomy, cultural-ecological theory, cultural sensitivity, equality, inclusion, minorities, minority education, participation, Romani, Roma, Roma people, self-determination theory, school performance



SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 ROMANIHANKKEET OSALLISUUTTA VAHVISTAMASSA	6
2.1 Romanikoulutuksen kehittämisen lähihistoriaa pääkaupunkiseudulla ...	6
2.2 Tsetanes naal -koulutuspoluilla -hanke 2016-2018	7
2.3 2010-luvun romanihankkeiden tuloksia	8
2.4 Muita tutkimuksia aiheesta	9
2.5 Osallistumista vahvistavia tekijöitä	10
3 OPINNÄYTETYÖN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	12
3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	12
3.1 Tutkimusympäristönä romanien kokemusasiantuntijakoulutus	14
4 OSALLISUUS	17
4.1 Osallisuus ja hyvinvointi	17
4.1.1 Sosiaalinen osallisuus	19
4.1.2 Yksilö ja osallisuus	23
5 ITSEOHJAUTUVUUS JA VÄHEMMISTÖT KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ .	25
5.1 Itseohjautuvuusteoria	26
5.1.1 Miniteoriat itseohjautuvuusteoriassa	27
5.1.2 Ulkoisten tekijöiden vaikutus motivaation muodostumiseen	28
5.1.3 Psykologisten perustarpeiden toteutumisen merkitys tavoitteisiin ja suhteisiin	32
5.2 Kulttuuriekologinen teoria vähemmistön koulusuoriutumisesta	34
5.2.1 Kulttuuri erottelujen järjestelmänä	37
5.2.2 Haasteena strategioiden valinta	40
6 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT	42
6.1 Yhteinen muistelumatka dialogisella teemahaastattelulla	42
6.2 Teemat sisällönanalyysin yksikköinä	44
7 TULOKSET	49
7.1 Osallistujien elämäntilanne koulutuksen alkaessa	49
7.2 Me ryhmänä ja yhteisönä	51

7.3 Hengellisyden merkitys tiedon välittämisessä	55
7.4 Koulutuksen sisältöjen ja menetelmien merkitys oppimisessa	56
7.5 Prosessissa tieto osaksi elämää	56
7.6 Oivalluksia ja elämänmuutoksia	57
8 JOHTOPÄÄTÖKSET	60
8.1 Ulkoinen muuttui sisäiseksi autonomiaa tukemalla	62
8.2 Kulttuurinen identiteetti oli turvassa	64
8.3 Prosessin omistivat romanit itse	66
9 POHDINTA	69
9.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	69
9.2 Yhteisön ulkopuolinen asiantuntijuus	70
9.3 Tutkimuksen soveltamisesta	72
LÄHTEET	76
LIITE 1. Lukujärjestys	86
LIITE 2. Haastattelun runko	87
LIITE 3. Suostumuslomake	88
LIITE 4. Luokitustaulukko: Elämäntilanne koulutuksen alkaessa	89
LIITE 5. Luokitustaulukko: Ryhmä ja yhteisö	90
LIITE 6. Luokitustaulukko: Hengellisyys	91
LIITE 7. Luokitustaulukko: Koulutuksen sisällöt ja menetelmät	92
LIITE 8. Luokitustaulukko: Prosessi	93
LIITE 9. Luokitustaulukko: Oivallus ja muutoksen kuvaus	94

1 JOHDANTO

”Koska se puhui minun kieltäni, minun kehonkieltäni ja minun visuaalista kieltäni, se alkoi arjessani puhua”, kuvasi yksi osallistuja kokemustaan kulttuurisensitiivisistä kokemusasiantuntijakoulutuksesta. Tämä opinnäytetyö on tutkimus sekä löytöretki siihen, kuinka tieto tuli koulutuksen aikana merkitykselliseksi ja oivalukset vahvistivat osallisuutta romaniyhteisöön ja yhteisön ulkopuolelle.

”Suomi on maa, jossa tekee mieli oppia koko ajan uutta”, sanotaan pääministeri Sipilän hallitusohjelmassa 2015. Suomi on monimuotoinen ja monien kulttuurien maa. Yhdenvertainen mahdollisuus opiskella ja työllistyä ei kuitenkaan ole kaikille syystä tai toisesta itsestäänselvyys. Erityisen huomion kohteeksi tulee nostaa syrjintää ja eriarvoisuutta kokeneet vähemmistöt ja aliedustetut ihmiset. Suomessa romanit muodostavat yhden kansallisista vähemmistöistämme. Romaneiden historiaan Suomessa liittyy useiden sukupolvien kokemus syrjinnästä ja osallisuuden puutteesta. Tämä historia vaikuttaa yhä tänään kouluttautumisessa ja työllistymisessä. Suomen romanien sosiaalinen, taloudellinen ja koulutuksellinen asema on yhä heikompi suhteessa pääväestöön huolimatta yli 500-vuotisesta yhteisestä historiasta.

Sosiaali- ja terveysministeriön alaiset työryhmät ovat valmistelleet kahdesti romaniväestön yhdenvertaisuutta ja syrjimättömyyteen tähtäävää ohjelmaa Suomessa. Ensimmäisen 2009 julkistetun Romanipoliittisen ohjelman jälkeen 2018 on julkistettu uusi Romanipoliittinen ohjelma (Rompo 2018-2022), jonka sisältö ja tavoitteet ovat aiempaa enemmän osallisuuteen tähtääviä. Romanipoliittisen ohjelman mukaan tärkeitä vaikuttamiskeinoja ovat valtavirtaistaminen sekä romaniväestön olosuhteet ja palvelutarpeet huomioivien toimintakäytäntöjen kehittäminen.

Valtavirtaistamisella tarkoitetaan Romanipoliittisessa ohjelmassa sitä, että romanien omat näkökulmat otetaan huomioon heitä koskevassa päätöksenteossa ja palveluissa. Tämä edellyttää toimenpiteiden ja päätösten vaikutusten arviointia romanien ja romaniyhteisön näkökulmasta. Romaniväestön olosuhteiden

kehittämistoimenpiteiden pohjaksi tarvitaan parannuksia myös olemassa olevaan tietopohjaan. Erityisen tärkeää on ohjelman mukaan kehittää palveluohjausta, viiranomaissuosituksia sekä mallintaa ja levittää toimivaksi havaittuja hyviä käytäntöjä. (Rompo 2018-2022, 11.)

Hallitusohjelmaa ja romanipoliittista ohjelmaa on seurannut myös opetus- ja kulttuuriministeriön toiminta- ja taloussuunnitelma vuosiksi 2015-2018; siinä yhtenä tavoitteena on, että sosiaalisen ja etnisen taustan vaikutus koulumenestykseen ja koulutukseen pienenee (OKM Julkaisuja 2014:3,19). Romaniväestön yhteiskunnallisen osallisuuden lisäämiseen, koulutuksen ja työllisyyden parantamiseen sekä kehittämistyöhön vuosina 2016-2018 ovat osaltaan vastanneet ESR-rahoitteiset romanien osallisuushankkeet Tsetanes naal - koulutuspoluilla ja Nevo tiija - uusi aika.

Valtakunnallisten Diakonia-ammattikorkeakoulun hallinnoimien hankkeiden tavoitteena oli sujuvoittaa siirtymävaiheita koulutukseen ja työelämään sekä kehittää koulutuksellista ja työllistymistä tasa-arvoa tukevia malleja. Hankkeiden päämääränä oli lisätä osallisuutta ja hyvinvointia. Hankkeiden aikana mallinnettiin 25 erilaista kulttuurisensitiivistä työmuotoa tai lähestymistapaa. Yksi niistä on opinnäytetyössäni käsiteltävä Ote-elämään -kulttuurisensitiivinen kokemusasiantuntijakoulutuskokonaisuus, jonka tavoitteita olivat koulutusmyönteisyyden lisääntyminen, oppimisen esteiden poistuminen sekä omassa elämässä voimaantumisen ja identiteetin vahvistuminen (Blomerus & Metsälä 2018, 95).

Opinnäytetyössäni tutkin, minkälaisia olivat kokemusasiantuntijakoulutukseen osallistuneiden kokemukset koulutuksesta ja mitkä tekijät vahvistivat koulutusmyönteisyyttä ja osallisuutta. Koulutusmyönteisyys on viime vuosikymmeninä romaneilla noussut, mutta tulokset eivät vielä ole saavuttaneet yleistä kansallista keskitasoa (Rajala & Blomerus 2015, 86-91; Martelin, Kuusio & Weiste-Paakkonen 2018, 29-35). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulutusmyönteisyyteen vaikuttavia tekijöitä neljän koulutukseen osallistuneen aikuisen romanin kokemuksen kautta.

2 ROMANIHANKKEET OSALLISUUTTA VAHVISTAMASSA

Viimeisen kymmenen vuoden aikana on romanien osallisuuden vahvistamisen ympärille muotoutunut erilaisia hankkeita. Esittelen tässä luvussa tutkimukseni aiheen kannalta keskeisiä hankkeita ja niistä saatuja tuloksia. Lopussa tuon näkyviin viimeisimpien romanihankkeiden tuloksia, matkalla oivallettuja asioita sekä opinnäytetyöni tutkimusaiheeseen liittyviä tutkimuksia ja kehittämisen lopputuloksia. Olen työskennellyt aktiivisesti romanikoulutuksen parissa useita vuosia ja ollut mukana kehittämässä romanityötä ja koulutusta tänä aikana.

2.1 Romanikoulutuksen kehittämisen lähihistoriaa pääkaupunkiseudulla

Seurakuntaopiston ja Helsingin Diakonissalaitoksen Säätiön yhteistyökonsortio romanien koulutuksellisten haasteiden parantamiseksi virisi käyntiin vuosien 2008 ja 2009 aikana. Samoihin aikoihin opiskeli ensimmäinen, erityisesti yhteiskunnassa ja kentällä vaikuttaville romanitoimijoille kohdennettu, Romanikulttuurin erikoisammattitutkinnon ryhmä Seurakuntaopistolla. Seurakuntaopiston ja Helsingin Diakoniaopiston yhteistyömuoto sai nimekseen Tsetanes -Yhdessä, koulutusta romaneille. Keskustelussa romanijärjestöjen ja -toimijoiden kanssa yhteistyön tiivistämisestä ja koulutuspalveluiden kehittämisestä oli mukana myös Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Työskentelyyn saatiin rahoitusta ja voimaa, kun vuonna 2009-2012 toteutettiin Helsingin Diakonissalaitoksen säätiön luotsaamana Kaaleet kouluun! – Romanien yhdenvertainen osallisuus yhteiskunnassa projekti. Projektin tavoitteena oli koulutuksellisen yhdenvertaisuuden lisääntyminen ja työllistymiseen mahdollistavien mallien tuottaminen. Osatoteuttajina olivat oppilaitoksina Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnia, Seurakuntaopisto, Helsingin Diakoniaopisto sekä lisäksi mukana oli Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Yhteistyökumppaneina olivat Diakonia-ammattikorkeakoulu sekä Sosiaali- ja terveysministeriön Romaniasiain neuvottelukunta.

Diakonia-ammattikorkeakoulu vahvisti asemaansa romanien osallisuutta ja hyvinvointia vahvistavien hankkeiden hakijana ja koordinoijana. Vuonna 2014 Diakonia-ammattikorkeakoulu käynnisti romani- ja maahanmuuttajataustaisten ihmisten koulutusurien sujuvoittamiseen kohdennettu hankkeen (Romako). Lyhyen hankkeen aikana haettiin muun muassa vertaiskehittämisen näkökulmasta kokemustietoa Ruotsin romani- ja maahanmuuttajakoulutuksen kentästä (Kolkka ym. 2015, 137,143-149.) Romako-hankkeen myötä romanitoimijoiden verkosto laajeni ja antoi taustatietoa Opin portailla-projektin valmisteluun Pohjois-Pohjanmaalle (2015-2017). Opin portailla -hankkeessa oli erityistavoitteena parantaa ali-edustettujen korkeakoulumahdollisuuksia. (Tsetanes naal -koulutuspoluilla hankesuunnitelma 2016, 5.)

2.2 Tsetanes naal -koulutuspoluilla -hanke 2016-2018

Diakonia-ammattikorkeakoulu haki ja sai Kestävää kasvua ja työtä -ohjelman mukaista rahoitusta Suomen rakennerahastosta 2016. Toimintalinja neljän mukainen Tsetanes naal -koulutuspoluilla hanke toimi koulutuksen, ammattitaidon ja elinikäisen oppimisen alueella. Hankkeen erityistavoitteena oli siirtymävaiheita ja koulutuksellista tasa-arvoa tukevien palveluiden parantaminen.

Osatoteuttajina olivat Suomen Romanifoorumi (SRF), KRIS Etelä-Suomi Ry, Tampereen kaupunki, Helsingin kaupungin opetusvirasto, Salon kaupunki ja oppilaitoksista Otavan opisto ja Seurakuntaopisto ja Helsingin Diakoniaopisto (myöhemmin Helsingin Diakonissalaitos). (Tsetanes naal -koulutuspoluilla hankesuunnitelma 2016, 2.) Samaan aikaan toteutui Diakonia-ammattikorkeakoulun hallinnoimana Nevo tiija -uusi aika -hanke, joka toimi ikään kuin sisarhankkeena. Sen tavoitteena oli parantaa romanien toimintakykyä ja mahdollisuuksia työhön. Euroopan sosiaalirahaston rahoittamana se noudatti toimintalinjaa viisi. (Tsetanes naal -koulutuspoluilla hankesuunnitelma 2016, 6.) Valtakunnalliset romani-hankkeet Tsetanes naal ja Nevo tiija tähtäsivät romanien osallisuuden, yhdenvertaisuuden, koulutuksen, työllisyyden ja hyvinvoinnin parantamiseen vuosien 2016-2018 aikana (Ärling 2018, 16-22).

2.3 2010-luvun romanihankkeiden tuloksia

Romako -hankkeen aikana tehty tutustumismatka Ruotsiin oli merkityksellinen. Ruotsissa romanikysymys on pääsääntöisesti maahanmuuttajakysymys ja tuo siten hieman toisenlaisia haasteita kuin Suomessa romanien koulutukselliset haasteet (Rodell Olgac 2006, 30). Näitä ovat muun muassa ruotsinkielentaidon puute, lukutaidottomuus sekä eri maista tulleiden romaniheimojen kulttuurien ja kielen monimuotoisuus (Kolkka ym. 2015, 143-144). Kouluttajan näkökulmasta oli merkittävää nähdä sekä kuulla romaneiden ja maahanmuuttajien koulutuksessa sovellettuja pedagogisia ratkaisuja. Esimerkiksi Interkulturella Folkshögskolan Göteborgissa on pohjoismaiden ainoa romanien kansankorkeakoulu. Siellä tutkitaan ja sovelletaan sosiaalipedagogiikkaa koulutuksen lähestymistapana. Pedagogiikan tavoitteena kansankorkeakoulussa on vahvistaa omaa identiteettiä, voimauttaa aktiiviseen kansalaisuuteen sekä dialogisuuteen ja inklusioon (Winman & Palmroth 2010, 153-154; Kolkka ym. 2015, 145).

Tsetanes naal -koulutuspoluilla ja Nevo-tiija -uusi aika – hankkeiden tuloksina saatiin aikaiseksi 25:n mallinnuksen lisäksi paljon kokemusta, verkostoitumista ja oivalluksia. Tampereen osatoteutuksessa vahvistui se, että lasten ja perheiden laaja-alainen tukeminen koulunkäynnin onnistumiseksi edellytti oman kulttuurin luotettua edustajaa ohjauksen tukena koulun ja kotien välissä (Kasa & Svart 2018, 71-78). Samaan lopputulokseen tuli Helsingin opetusviraston osatoteutus, jossa kehitettiin parityöskentelymalli, jossa toinen työntekijöistä on romanitautainen (Kettunen 2018, 85-86). Parityöskentelymallilla myös Otavan opisto vei verkko-opiskelun tietoisuutta romaniyhteisölle ja vahvasti luottamusta oppilaitoksen ja romaniväestön kesken (Blomerus, Perho & Salminen 2018, 89-94).

Romanisensitiivinen parityö ja kokemusasiantuntijuus sekä etsivä työ, olivat avaimina vankilasta vapautuvien urapolkujen tukemisessa (Aaltonen, Lähde & Väisänen 2018, 123-124). Salon tukiporrasmalli rakentui sosiokulttuurisesta innostamisesta sekä tiivistä romanityöntekijän tekemästä yksilö- ja viranomaisohjauksesta (Lindgren 2018, 128-131). Diakonia-ammattikorkeakoulun kehittämä korkeakouluopintojen hakuun ja valmiuksiin tähtäävä tukipajatoiminta näytti myös yksilöohjauksen tarpeellisuuden ja lisäsi opettajien ymmärrystä kulttuurin

moninaisista piirteistä opiskelussa (Johansson & Laurila 2018,142-144). Vantaan uraohjauksessa romanityöntekijöiden luoma kiireetön yksilöllinen ohjaus madalsi kynnystä opintojen sekä töiden hakuun ja lisäsi osallisuutta (Blomerus, Hagert & Schwartz 2018, 194-195).

Suomen Romanifoorumin järjestämässä valtakunnallisissa Teema-päivissä koonnuttiin arvojen ja asenteiden äärelle keskustelemaan ja kehittymään yhdessä. Teema-päivät järjestettiin kunkin paikallisen romanitoimijan kanssa yhteistyössä ja paikallisyhteisön ehdoilla. Osallistumisen kynnystä madalsi järjestävän tahon luotettavuus ja kulttuurin tunteminen sisältä. (Florin & Ärling 2018, 173-175).

Pohjois-Pohjanmaan Opin portailla -hankkeessa ilmeni merkityksellisenä romanityöntekijän tuki ja ohjaus, kulttuurisensitiiviset opiskelijavalinnat sekä etsivä työ. Lisäksi hankkeen tuloksena syntyi muun muassa monikulttuurista ohjausta ja osaamista tukeva koulutuskokonaisuus. (Pinolehto 2017.)

2.4 Muita tutkimuksia aiheesta

Tutkimuksia romanien koulutuksesta ja koulutuksen vaikuttavuudesta Suomessa on vähän ja se on hajanaista sekä laadultaan vaihtelevaa. Euroopassa tutkimuksia on tehty romaneiden koulusuoriutumisesta esimerkiksi Espanjassa (Brügge-mann 2014). Opetushallituksen romaniväestön koulutusryhmä on kerännyt tietoa Suomen romanien koulutustilanteesta vuosien varrella. Merkittäviä ovat olleet muun muassa Romanilasten perusopetuksen tila -tutkimukset vuosina 2001-2002 (OPH, moniste 11/ 2004), Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010-2011 (Rajala, Salonen, Blomerus, & Nissilä 2011) sekä Katsaus aikuisten romanien koulutustaustoihin (Rajala & Blomerus 2015).

Suomessa romanilasten koulumotivaatioon liittyvä tutkimus tehtiin romanilasten motivaatiosta peruskoulun musiikin opetukseen. Tutkimuksessa kävi ilmi, että romanilapset ovat motivoituneempia musiikin opetukseen, koska he saivat ai-
neessa onnistumisen kokemuksia. Tutkijan mukaan olisi hyvä, jos pohdittaisiin

integraation mahdollisuuksia muihin aineisiin, jolloin musiikin tarjoamat onnistumisen kokemukset siirtyisivät muihin opetettaviin aineisiin. (Aaltonen 2008, 85-87.)

2.5 Osallistumista vahvistavia tekijöitä

Suomen romanien koulutuksellista osallisuutta tukevissa hankkeissa ja tehdyissä tutkimuksissa korostuu romanikulttuuria edustavan työntekijän rooli osallisuuden vahvistajana. Tehdyissä tutkimuksissa on kuultu romanitaustaisia opiskelijoita ja hankkeiden toteutuksessa on ollut mukana romanitaustaisia työntekijöitä. (Rajala ym. 2011; Rajala & Blomerus 2015; Pinolehto 2017; Mäenpää, Perho & Ärling 2018.)

Romaniperheiden, -lasten tai -aikuisten osallistuminen ja sitoutuminen koulutukseen sekä työllistymistä vahvistavaan toimintaan edellyttää onnistuakseen luotettavan romanityöntekijän tai -työntekijöiden osallistumista ohjaukseen. Romanitaustaisen työntekijän taholta saatu yksilöllinen, määrätietoinen ja intensiivinen ohjaus koettiin tärkeäksi. Osallistujat kokivat saavansa erityisesti romanitaustaiselta työntekijältä kulttuuritekijöitä huomioivaa laaja-alaista tukea ja ohjausta. Hankkeiden osalta katsottiin tärkeäksi onnistumisen tekijäksi se, että romaninuorten ja lasten saamiseksi koulutusta tukevien toimintojen pariin tehdään jalkautuvaa ja etsivää työtä.

Tsetanes naal -hankkeen aikana huomioitiin, että kohderyhmässä oli etenkin alussa vaikeaa ja hidasta herättää motivaatiota sekä sitouttaa hankkeen eri toimintoihin. Yhtenä syynä saattoi olla epäluulo romanihankkeita kohtaan; epäluotamusta ilmentävä ilmapiiri näkyi muun muassa romanien omien sosiaalisen median alustoilla kommentteissa ja keskusteluketjuissa. Miksi epäluulo vaikutti niin sitkeästi, vaikka hankkeessa työskenteli arvostettuja romanivaikuttajia ja -tahoja? Yhtenä vastauksena voi olla se, että hanke koettiin ulkopuolisen omistamana toimintana ja prosessina, eikä sitä siksi koettu omaksi. Yhteisön omat toimijat työskentelivät hankkeessa vähemmistönä, mukaan otettuina. Monet heistä olivat

myös lisäämässä omaa osallisuuttaan koulutukseen ja työllistymiseen. Luottamuksen syntyminen vei aikaa.

Tutkimuksissa ja hankkeissa todentuu romanitaustaisen väestön osoittama epäluottamus yhteiskunnan toimiin romanien koulutuksen ja työllisyyden parantamiseksi. Epäluottamuksen kokemus järjestelmään kuormittaa vähäisiä kentällä työskenteleviä romanitaustaisia toimijoita. Kun järjestelmä koetaan itselle vieraksi ja hallitsemattomaksi, tarve yksilölliseen ohjaukseen lisääntyy. Omaa yhteisöä edustavan työntekijän intensiivinen ja yksilöllinen ohjaus lisää tunnetta ulkopuolisen ympäristön ja järjestelmän hallittavuudesta. Omaan yhteisöön kuuluva työntekijä edustaa turvallisuutta sekä vakautta yhteisön ulkopuolella ja yhteiskunnallisissa järjestelmissä. (Rajala ym. 2011; Rajala & Blomerus 2015; Pinnolehto 2017; Mäenpää ym. 2018.)

3 OPINNÄYTETYÖN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli kuulla osallistujien ääni ja kokemus koulutuksesta. Tarkoituksena oli neljän koulutukseen osallistuneen kautta saada tietoa, miten kokemusasiantuntijakoulutus koettiin omassa elämässä. Tutkimuksen tavoitteena oli saada lisää ymmärrystä osallisuuden kokemukseen vaikuttavista tekijöistä koulutuksessa ja tuoda näkyviin sellaisia koulumyönteisyyteen ja motivaatioon vaikuttavia asioita, jotka koskevat erityisesti syrjintää kokevaa vähemmistöä. Tarkoitus on tehdä ilmiö ymmärrettäväksi, ei niinkään ilmiön pelkkä esiintuminen (Alasuutari, P. 1999, 236-237). Tutkimuksen tavoitteena on tuoda laadullisen tutkimuksen menetelmin koulutukseen liittyvän arkisen maailman välittömien havaintojen tavoittamattomissa olevia asioita (Vilkkä 2005, 98).

Tutkimuskysymykseksi muodostui:

1. Kuinka rakentuu vähemmistön osallisuutta ja motivaatiota vahvistava koulutus osallistujien kokemuksen valossa?
 - Mikä merkitys on vähemmistön ja yhteiskunnan historiassa rakentuneen jännitteen tunnistamisessa koulutuksessa?
 - Mikä merkitys on prosessinomistamisella ja vallan jaolla koulutuksen onnistumisessa?
 - Kuinka itseohjautuvuutta tukemalla vaikutetaan koulutusmyönteisyyden lisääntymiseen kulttuurisensitiivisessä koulutuksessa?

Tutkimuskysymyksiin vastauksia hain laadullisen tutkimuksen menetelmin. Aineiston keräsin haastattelemalla pilottikoulutukseen osallistuneita ja sovelsin aineistoon induktiivista eli aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin avulla etsin merkityssuhteita ja merkityskokonaisuuksia tutkimusaineistoa tiivistämällä ja pilkkomalla (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106-112; Vilkkä 2005, 139-140). Induktiivisen sisällön analyysin taustalla on ajatus siitä, että aikaisemmilla havainnoilla ja teorioilla ei ole mitään tekemistä lopputuloksen kanssa. Tutkimuksessani

en voinut kuitenkaan sivuuttaa kokonaan kokemusasiantuntijakoulutuksessa ja hankkeessa kerääntynyttä havaintoaineistoa, vaan niillä oli analyysiä ohjaavaa vaikutusta. Aineiston käsittelyssä oli mukana teoriasidonnaista analyysiä, koska tunnistin aikaisemman tiedon vaikutuksen. Aikaisempi tieto auttoi kuitenkin avaamaan uutta tutkittavasta asiasta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2002, 97-98.)

Tutkimuksessani aineiston keräämiseen liittyi vahvasti myös osallistuminen ja havainnointi haastattelujen ohella. Etnografista lähestymistapaa ei voi sivuuttaa tai irrottaa tutkimuksen kokonaisuudesta, koska romaneiden kanssa tehtävä työ on ollut osa arkipäivääni ja osallistumiseni koulutuksen suunnitteluun sekä toteutukseen oli merkittävää. Tutkittavien eli osallistujien kanssa dialoginen kaksisuuntainen vuorovaikutus oli muotoutunut jo koulutuksen aikana. Sen aikana tapahtunut keskinäinen peilautuminen oli yksi osa esiyymmärrykseni ja analyysin rakentumisen pohjaa. Havainnoinnin ollessa osana osallistumista, katson, että minulla oli useampi rooli; ei vain tutkijan ja ihmisen rooli vaan myös opettajan rooli. (Gönfors 2001, 124-125.) Lisäksi etnografiselta näkökulmalta katsottuna vuosien havainnoijan ja osallistujan positiossa olleena osasin kytkeä haastatteluissa tulleen tiedon ja asiat osallistujien kulttuuriseen kontekstiin (Grönfors 2001, 127).

Etnografisen tutkimusotteen soveltamista puoltaa se, että halusin tuoda esiin kulttuurisia ilmiöitä ja prosesseja sekä niiden merkityksiä yksilöihin ja ympäröiviin yhteisöihin (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014). Haastattelukysymykset olivat syntyneet suhteessa tutkimuskenttään ja siellä osallistujien kanssa yhdessä koettuun (Tolonen & Palmu 2007, 89-99). Tutkimuksessani tuon esiin, kuinka koulutuksessa olleet romanit tulkitsevat ja näkevät koulutuksen, opiskeluprosessin ja sitä ympäröivän toiminnan, jotta tulkintoja voidaan tarkastella ja ymmärtää myös toisen kulttuurin näkökulmasta (Paloniemi & Colin 2010, 204-205).

3.1 Tutkimusympäristönä romanien kokemusasiantuntijakoulutus

Seurakuntaopisto ja Suomen Romanifoorumi (SRF) suunnittelivat ja toteuttivat ensimmäisen vain romaneille tarkoitetun kokemusasiantuntijakoulutuksen. Ote-Elämään, kulttuurisensitiivinen kokemusasiantuntijakoulutus romaniaikuisille suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyönä 2017-2018 aikana. Kymmenen aktiivisen työskentelyviikonlopun päätteeksi koulutuksesta valmistui vuoden 2018 maaliskuussa 14 koulutettua romanikokemusasiantuntijaa. (Blomerus & Metsälä 2018, 95.)

Kokemusasiantuntijakoulutukseen hakeutui opiskelijoita pääsääntöisesti Suomen Romanifoorumin (SRF) hankkeessa kehittämän Teema-päivä -toimintamallin kautta ympäri Suomea (Blomerus & Metsälä 2018, 98; Florin & Ärling 2018, 173-175). Osallistujat olivat sekä naisia että miehiä iältään 25-59 vuotiaita. Kouluttaja-ohjaajia oli viisi, joista yksi oli pääväestön edustaja. Lukuun ottamatta Seurakuntaopiston hanketyöntekijänä toimivaa monikulttuurisuuskasvatuksen lehtoria, vain kaksi vierailevaa kouluttajaa (kirjallisuusterapeutti ja MOD-ohjaaja, lehtori) kuuluivat pääväestöön. (Blomerus & Metsälä 2018, 98.)

Osallistujista muodostettiin koulutuksen ajaksi myös kolme erillistä pienryhmää iän ja sukupuolen mukaan: nuoret (miehet), aikuiset (miehet) ja naiset. Pienryhmissä osallistujat pystyivät keskustelemaan vapaasti ilman sukupolvi- tai ikähierarkian tuomaa kynnystä. Jokaisessa pienryhmässä oli mukana pysyvät ohjaajat. Ryhmä oli suljettu eikä toisen koulutusviikonlopun jälkeen uusia osallistujia liitetty enää ryhmään. Ryhmän ja ryhmäläisten yksityisyyttä varjeltiin muun muassa sillä, että yhteisestä sopimuksesta ei otettu kuvia eikä tehty digitaalisia talenteita. Lisäksi ryhmässä käsitellyt asiat pysyivät luottamuksellisina. (Blomerus & Metsälä 2018, 99.)

Kymmenen viikonlopun aikana koulutuksessa käsiteltiin arvoja, asenteita sekä omaa identiteettiä ja rakennettiin omaa kokemustarinaa. Koulutuspäivissä käsiteltävät sisällöt työstettiin osallistujan oman kokemustarinan rakennusaineeksi (Liite 1). Koulutus ja sen sisällöt suunniteltiin alussa vain väljästi. Koulutuksen edetessä haluttiin huomioida esille tulevia osallistujia kiinnostavia aihealueita tai

jos joitain aiheita tulisi koulutuksen aikana syventää ja tarkastella uudestaan. (Blomerus & Metsälä 2018, 99-100.)

Kaikki sisällöt suunniteltiin ja käytiin läpi yhdessä kouluttaja-ohjaajien kanssa ennen seuraavaa viikonloppua. Tulevan koulutusviikonlopun sisällön kulttuuriset narratiivit tai kulttuuriset skriptit, työstettiin ohjaajien kanssa näkyviin. Työskentely oli dialogista ja yhdessä oivaltavaa. Nämä yhteisen kehittämisen dialogien myötä rakentuneet koulutukselliset sisältökokonaisuudet siirrettiin koulutusryhmän yhteiseen tarkasteluun ja työskentelyn pohjaksi. Koulutuksessa oli avoin yhdessä kehittämisen näkökulma. Palautekeskustelua käytiin läpi koulutuksen ja yhdessä tutkimisen ilmapiiriä ylläpidettiin. (Blomerus & Metsälä 2018,101.)

Oman kokemustarinan kokoamisen tueksi harjoitettiin kirjallisuusterapeutin kanssa luovaa kirjoittamista. Kirjoitus tuli eri muodoissaan osaksi koulutuksen harjoitteita teemojen käsittelyssä. Koulutuksessa muodostui rutiineja, kuten tunnekorttien käyttö, yhteiset ruokailu- ja kahvihetket, pienryhmätyöskentelyt sekä yhteinen ”leirin” purku. (Blomerus & Metsälä 2018, 100.)

Koulutuksessa käytettiin toiminnallisia menetelmiä, kuten nelinurkkaharjoitteita, draamaa ja piirtämistä. Kouluttajan käyttämät muutamat opetuksen aikana tuotetut piirrookset olivat käyttökelpoisia koko prosessin ajan. Piirroksien avulla tieto ikään kuin kiinnittyi paremmin käsiteltävässä asiassa ja auttoi sitomaan muihin konteksteihin. Esimerkiksi kärjellään olevan lastenvaunupyramidin avulla tarkasteltiin niin sosialisatioprosessia, sukupolvisuutta kuin kasvatuskäsityksiä ja arvojen siirtymistä. Kuvat ja piirrookset autoivat myös niihin palaamisessa. Kuvat ja piirrookset toimivat ikään kuin yhteisten keskustelujen ja oivallusten säilöinä, joita oli helppo arjessa käyttää ja siirtää. (Blomerus & Metsälä 2018,100.)

Kulttuurisensitiivisyys, romanikulttuuria huomioiva tapa tehdä kokemusasiantuntijakoulutusta näkyi niin tapojen huomioimisessa kuin kielen ja kielikuvien sekä hengellisen retoriikan käyttämisenä. Koulutuksen sisällöt peilattiin ja käsiteltiin romanina ja romaniyhteisön kautta – vieraasta tehtiin omaa. Koko koulutusta lävisti Freiren (2016) vapautuksen pedagogiikan filosofia ja lähestymistapoina sovellettiin Ruotsissa käytettyjen mallien mukaisesti sosiaalipedagogiikkaa ja

assosiaatiopedagogiikkaa (Winmann & Palmroth 2010, 137-156; Kolkka ym. 2015, 143-149; Freire 2016; Blomerus & Metsälä 2018,102.)

Osallistujien välittömät palautteet olivat hyviä. Osallistujien palautteiden ja konkreettisten tulosten, kuten ammatillisiin opintoihin osallistuneiden määrän valossa näyttää siltä, että kokemusasiantuntijakoulutus vaikutti positiivisesti koulutusmyönteisyyteen. Yhtenä tuloksena koulutuksesta oli, että valmistuneista neljä haikautui heti suorittamaan ammattitutkintoa ja yksi osallistujista ja yksi kouluttaja-ohjaajista lähtivät ammattikorkeakoulun hakuprosessiin ja pääsivät sisään. Lisäksi koulutuksen aikana neljä osallistujaa perusti paikallisyhdistyksen omalle alueelleen (Blomerus & Metsälä 2018 104-105). Osallisuuden ja voimaantumisen näkökulmasta koulutus oli onnistunut ja saavutti tavoitteet (Blomerus & Metsälä 2018, 95).

4 OSALLISUUS

Tsetanes naal - koulutuspoluilla ja Nevo tiija - uusi aika -osallisuushankkeiden tavoitteena oli romanien sosiaalisen osallisuuden, toimintakyvyn ja hyvinvoinnin vahvistuminen. Sosiaalisen osallisuuden vahvistamisen osa-alueina olivat koulutuksellisen yhdenvertaisuuden lisääminen ja työllistymisen kynnyksen madaltaminen. Romanien osallisuutta vahvistavia innovaatioita toteutettiin molemmissa hankkeissa. Tutkimukseni taustalla on Suomen Romanifoorumin ja Seurakuntaopiston yhteistyönä toteutettu kokemusasiantuntijakoulutus.

Osallisuuden käsite yhteiskuntatieteelliseltä näkökulmalta kuvaa yksilön ja yhteiskunnan suhdetta toisiinsa osallisuuden kokemuksen muotoutumisessa ja jäsentymisessä. Tässä luvussa tarkastellaan sitä, kuinka osallisuus määrittyy hyvinvointitekijöiden toteutumisen kautta sekä yhteiskunnallisena tavoitteena ja oikeutena. Luvun lopussa määritellään, mitä osallisuus ja osallisuuden kokemus yksilölle on tämän tutkimuksen viitekehyksessä.

4.1 Osallisuus ja hyvinvointi

Seuraavaksi esittelen osallisuuden käsitteen taustaksi kolmea teoriaa, joiden mukaan osallisuudessa on kyse ihmisen hyvinvoinnin toteutumisesta ja hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä sekä toimintamahdollisuuksista (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Hyvinvoinnin edellytyksiä kolmen teorian mukaan

IHMISEN HYVINVOINNIN EDELLYTYKSIÄ		
Hyvinvoinnin ulottuvuudet (Erik Allardt, 1976)	Toimintamahdollisuusteoria, Capabilities approach (Martha Nussbaum, 2011)	Itseohjautuvuusteoria, Self-Determination theory (Edward Deci & Richard Ryan, 2017)
Elintaso (Having) Yhteisyyssuhteet (Loving) Itsensä toteuttaminen (Being)	Elämä Terveys Ruumillinen koskemattomuus Aistit, mielikuvitus ja ajattelu Tunteet Itsenäinen päättely Osallisuus Muut lajit luonnossa Leikki Oman ympäristön kontrolli	Autonomia (Autonomy) Kyvykyys (Competence) Yhteisöllisyys (Relatedness)

Allardtin (1976) määrittelee hyvinvoinnin rakentuvan kolmen ulottuvuuden kautta: elintaso (having), yhteisyyssuhteet (loving) ja itsensä toteuttamisen muodot (being). Elintasaan liittyvät sellaiset, pääasiassa aineelliset resurssit kuten omistaminen, työ, raha ja asunto. Aineellisten resurssien myötä ihmisen on mahdollista muun muassa kouluttautua, ylläpitää terveyttään ja hallita vapaa-aikaansa. Yhteisyyssuhteissa resurssit keskittyvät siihen, kuinka yksilö toteuttaa suhdettaan muihin ihmisiin sekä siihen, kuinka suhteista muodostuu tai on muodostumatta resursseja. Suhteista muodostuvat resurssit liittyvät sekä elintason mahdollistamiseen sekä vaikuttamiseen yhteiskunnassa. Itsensä toteuttamisen muodoissa tulee esille ihmisen kokemus arvokkuudestaan ja osallisuudesta yhteiskunnassa. Vieraantumista tapahtuu, kun ihmisellä on vain rajalliset resurssit itsensä toteuttamiseen ja tarpeiden tyydyttämiseen. (Allardt 1976, 32-49.)

Martha Nussbaumin (2011) teoria toimintamahdollisuuksista hyvinvoinnin rakentajana sivuaa ihmisoikeuksiin liittyviä kysymyksiä. Pirhonen (2012) on soveltanut

Nussbaumin toimintamahdollisuusteoriaa (capabilities approach) tutkimuksessaan vanhustenhuollon oikeudenmukaisuudesta. Pirhosen mukaan teoriassa on määritelty inhimilliset toimintamahdollisuudet, joita ovat elämä, terveys, ruumiillinen koskemattomuus, aistit, mielikuvitus ja ajattelu, tunteet, itsenäinen päättely, osallisuus, liittyminen, leikki sekä oma kontrolli Toimintamahdollisuuksien kautta ihminen on vapaa valitsemaan tapansa ja muotonsa olla. Toimintamahdollisuudet muodostuvat yksilön omien ominaisuuksien ja poliittisen, sosiaalisen ja taloudellisen ympäristön kohtaamisissa (Pirhonen 2012, 49-50.).

Pirhonen (2012) toteaa Nussbaumia (2011) mukaillen, että yhteiskunnan on mahdollistettava yksilöiden toimintamahdollisuudet tasapuolisesti. Oleellista on lisätä koulutusmahdollisuuksia. Teoria kuvaa ihmisen perusvapauksien olemusta ja liittyy osallisuuden osaksi muiden toimintamahdollisuuden ketjua. Osallisuus määritellään teoriassa mahdollisuutena yhteisöllisyyteen ja yhteisössä syrjimättömyyteen sekä yhdenvertaisuuden ja arvokkuuden kokemiseen. Nussbaum (2011) tarkastelee Pirhosen mukaan osallisuutta yhtenä inhimillisistä toimintamahdollisuuksista, jonka turvaamiseksi yhteiskunnan on osaltaan toimittava. (Pirhonen 2012, 45-46,50.)

Itseohjautuvuusteorian (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2017) mukaan hyvinvoinnin kannalta merkityksellisin lähde on psykologisten perustarpeiden täyttyminen. Psykologisista perustarpeista ensimmäinen on autonomia (Autonomy). Ihmisen kokiessa itseohjautuvuutta, oikeutta määritellä itseään ja toimintojaan ja vapautta valita, hän on autonominen. Toisena perustarpeena on kyvykkyys (Competens). Ihminen tarvitsee onnistumisen kokemuksia ympäristössään. Kolmantena perustarpeena on yhteisöllisyys (Relatedness). Ihmisen tulee saada liittyä muihin ihmisiin, antaa ja vastaanottaa empatiaa, rakkautta ja kiintymystä vuorovaikutussuhteissaan. (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2017).

4.1.1 Sosiaalinen osallisuus

Osallisuus-käsitteen määrittely on moniulotteinen ja sitä käytetään kokoavana käsitteenä erilaisille näkökulmille ja lähestymistavoille. Osallisuuden katsotaan

olevan liittymistä (involvement) ja suhteissa olemista (relatedness). Sen katsotaan olevan myös kuulumista (belonginess) ja yhteisyyttä (togetherness). Osallisuuteen sisältyvät myös yhteensopivuus (coherence), mukaan ottaminen (inclusion) ja osallistuminen (participation). Demokratiaan liittyvää vaikuttamista ja edustuksellisuutta (representation) liitetään järjestämiseen ja johtamiseen (governance). Osallisuus on tästä näkökulmasta useaa hallinnonalaa ja metodologiaa risteävä käsite, jossa nyanssit kielellisessä ilmaisussa ilmaisevat painotuksia ja näkökulmia. (Leemann & Hämäläinen 2016, 589; Isola ym. 2017, 3.)

Sosiaalinen osallisuus on niiden resurssien lisäämistä ja ylläpitämistä, jotka mahdollistavat yksilön liittymisen ja osallistumisen yhteisöönsä sekä yhteiskuntaan. Ihmisen tulee olla osallinen hyvinvoinnista, kuten riittävästä elintasosta, koulutuksesta, mahdollisuudesta ylläpitää terveyttään sekä itsensä toteuttamisesta. (KASTE 2012-2015, 20.) Yhteiskunnalliselta näkökulmalta osallisuus on pikemminkin yhteisöön ja yhteiskuntaa ylläpitäviin rakenteisiin liittymistä, osallistumista ja kiinnittymistä, kuin yksittäisen yksilön huomioimista (Leemann & Hämäläinen 2016, 592).

Sosiaalisen osallisuuden katsotaan myös olevan yleisesti syrjäytymisen vastakohta, koska sen juuret ovat köyhyyden ja eriarvoisuuden estämisessä. Sosiaalisen osallisuuden katsotaan sosiaalipoliittiselta näkökulmaltaan tarkoittavan valtion velvollisuutta toimenpiteillään mahdollistaa ja tukea kansalaisen osallistumista yhteiskuntaan sekä taata yhdenvertaisia oikeuksia. (Leemann, Kuusio, Hämäläinen, 2015, 1-3.)

Romanien osallisuushankkeet operoivat sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen kentällä. Osallisuutta ja hyvinvointia ylläpitävää toimintaa voidaan tarkastella yhteiskunnassa sosiaalipolitiikan ja yksilön vuorovaikutuksena (Leemann & Hämäläinen 2016, 591-592). Maailman pankki (2013) määrittelee sosiaalisen osallisuuden olevan prosessi, jonka avulla parannetaan niitä ehtoja, joilla yksilö ja ryhmät liittyvät yhteiskuntaan. Lisäksi sosiaalisessa osallisuudessa on kyse parantaa identiteetiltään heikommassa asemassa olevien kykyä, mahdollisuutta ja arvokkuutta osallistua yhteiskunnassa. (Maailmanpankki 2013.)

Bill Reimer (2004) on tarkastellut osallisuutta niissä viitekehyksissä, joissa sosiaalinen osallisuus tapahtuu tai epäonnistuu. Ihmiset pääsevät tärkeisiin hyvinvointitekijöihin kiinni monitasoisissa prosesseissa. Nämä prosessit ovat järjestäytyneet oikeuksien, oikeusjärjestelmien, arvojen ja tapojen ohjaamina toimintoina. Prosessien sisällä järjestyy kunkin yksilön ja ryhmän pääsy (osallisuus, inklusio) tai pääsemättömyys (syrjäytyminen, eksklusio) resursseihin eli hyvinvointitekijöihin. Reimer (2004) on jakanut sosiaalisen osallisuuden keskeiset suhteet neljään osaan (Taulukko 2) sillä ajatuksella, että ihmiset järjestävät suhteitaan saavuttaakseen tavoitteensa, laillistaakseen toimensa, jakaakseen resurssinsa ja organisoidakseen instituutionsa. (Reimer 2004, 78-82.)

TAULUKKO 2. Neljä sosiaalisen suhteen viitekehystä (mukailien Reimer 2004)

NELJÄ SOSIAALISEN SUHTEEN VIITEKEHYSTÄ (Bill Reimer, 2004)			
Sosiaalisen suhteen tyyppi	Luonnehdinta	Sosiaalisen suhteen suotuisat olosuhteet	Syrjäytymiseen vaikuttavat olosuhteet
Markkinasuhteet	Vapaa tuotteiden, palveluiden, tiedon ja työn vaihdanta. (Yleiset markkinat; työ, kauppa, asunto)	Usko ja varmuus toiminnan ylläpitämiseksi, alhaiset siirtokustannukset, korkea tietotaso	Heikko liikkuvuus, palveluita ja tuotteita, tietoa ja työtä on vähän, heikot neuvottelutaidot
Byrokraattiset suhteet	Suhteet rakentuvat yleisiin rooleihin ja statuksiin liittyviin konteksteihin. rooleja määrittävät niille yleisesti asetetut arvot, oikeudet ja velvollisuudet. (Hallitseva hallinnon viranomaisjärjestelmissä)	Varmuus toimintaympäristön vakauudesta, riskittömyys ja hyvät kommunikointitaidot	Korkea liikkuvuus, alhainen tietotaso, ulkopuolisuus
Assosiatiiviset suhteet	Suhteet perustuvat yhteisille intresseille. (harrastustoiminta, hengelliset yhteisöt, kerhot)	Yhteiset kiinnostuksen kohteet, hyvä kommunikointi ja liikkuvuus	Tiedosta eristäminen, leimaaminen
Yhteisölliset suhteet	Suhteet edellyttävät jaettua identiteettiä. (perhe, heimo, läheiset ystävyyssuhteet, hengelliset yhteisöt)	Alhainen liikkuvuus, pysyvyys, omistetut ominaisuudet ja rajojen ylläpitäminen	Leimaaminen, tiedosta eristäminen, rajojen ylläpitäminen

Sosiaaliset suhteet tapahtuvat eri aikaan ja eri tilanteissa niiden ominaisuuksien mukaan (Isola & Weiste-Paakkanen 2018, 13-14). Esimerkiksi nuoren romaaniikuisen elämässä priorisoituu yhteisölliset suhteet ja omassa viitekehyksessä jaetun identiteetin vahvistaminen valikoidusti markkinasuhteiden eli työllistymisen tai koulutuksen ja byrokraattisten suhteiden edelle. Nuoren

elämänvaiheeseen liittyä osallisuuden vahvistuminen omassa yhteisössä, eikä se välttämättä korreloi suoraan kokemuksta syrjäytymisestä tai osattomuudesta hyvinvointia luoviin tekijöihin.

Sosiaalinen osallisuus toteutuessaan näyttäytyy muuttuvana jatkuvana prosessina, jossa mahdollistuu osallistuminen yhteiskuntaan ehkäisten syrjäytymistä, eriarvoisuutta ja köyhyyttä sekä edistäen taitoja ja voimavaroja ihmisarvoiseen elämään (Leemann ym. 2015, 5). Päivi Rouvinen-Wilenius (2014) toteaa osallisuutta heikentävinä tekijöinä byrokraattisuuden, ulkoapäin määrittelyn ja patriarkaalisen systeemin. Nämä heikentävät tekijät ilmenevät yhteiskunnallisissa rakenteissa siinä, kuinka ja miten yksilö kohdataan ja kenen ehdoilla (Rouvinen-Wilenius 2014,60).

Myös lainsäädäntö määrittää ja vahvistaa osaltaan yksilön oikeutta osallisuuteen suomalaisessa yhteiskunnassa. Suomen perustuslaissa (L 11.6.199/731) määritellään yhteiskunnalliset raamit ja arvopohja kansalaisten osallisuuden toteutumiseen. Yhdenvertaisuuden ja syrjimättömyyden edistämisestä on säädetty yhdenvertaisuuslaissa (L 1325/2014). Sosiaalihuoltolaki (L 1301/2014) määrittää oikeutta osallisuuteen sosiaalipalveluiden asiakkuuden näkökulmasta. Nuorisolain (L 1285/2016) tavoitteena on edistää nuoren osallisuutta määrittelemällä toimijoita ja toimenpiteitä nuoren ja nuoren aikuisen toimintamahdollisuuksien lisäämiseksi. Ammatillisen kehittymisen ja sivistyneen yhteiskunnallisen jäsenyyden mahdollistamiseksi on säädetty laki ammatillisesta koulutuksesta (L 11.8.2017/531). Näiden lakiesimerkkien kautta osallisuus näyttäytyy yhteiskunnallisena arvopohjana ja tavoitteena kansalaisuuden toteutumisessa.

Osallisuuden ulkoisten ilmentymien tai osallisuuden kokemuksen puuttumisen viitekehyksinä toimivat niin Allardtin (Allardt 1976) määrittelemät elintaso, yhteisyysuhteet ja itsensä toteuttamisen muodot kuin toimintamahdollisuusteoriassa jäsennellyt inhimilliset toimintamahdollisuuksien muodot. Ulkoiset osallisuuden ilmiäset, kuten elintaso edustavat työ ja toimeentulo tai itsensä toteuttamista edustava kouluttautuminen ja vaikuttaminen, heijastavat yhteiskunnallisen palvelujen järjestämisen ja yhteiskunnan koheesion kannalta merkityksellisiä arvostuksia.

Yhteiskunnallista koheesiota ja yhteisöllisyyttä vahvistaa yhteinen kieli, koska se lisää yhteenkuulumista. Ihminen ilmaisee tunteitaan ja määrittää identiteettiään kielen avulla. Osallisuutta vahvistaa se, että ihminen kokee tullessa ymmärretyksi ja hän pystyy jakamaan käsitystään maailmasta omalla kielellään (Särkelä-Kukko 2014, 41).

4.1.2 Yksilö ja osallisuus

Yksilöllisen osallisuuden kokemuksen tunne liittyy syvemmin kokijan omaan minäkäsitykseen, maailmankuvaan ja syvempien psykologisten perustarpeiden tyydyttymiseen. Yksilön tunne osallisuuden kokemuksesta on subjektiivinen ja siten ainutlaatuinen. Ihmisen osallisuuden kokemuksen tunne rakentuu ainutkertaisen elämänmatriisin lävistämänä tilannesidonnaisesti, sisältä päin. Osallisuus on ihmiselle tunnetta autonomiasta ja kyvystä vaikuttaa omaan elämään. Kun elämä on itsestä ohjautuvaa ja omaa arvomaailmaa myötäilevää, on ihmisellä luontainen kyky ottaa vastuuta omista tekemisistään. Osallisuus on tuntemista, kuulumista ja tekemistä sekä nähdäksi tulemistä ja yhteisössä vaikuttamista. (Särkelä-Kukko 2014, 35-36.) Osallisuutta voidaan edistää, mutta sitä ei voi määrätä ulkopuolelta (Leemann ym. 2015, 5).

Määrittelen osallisuuden opinnäytetyössäni siten, että syntyessään ihminen asettuu automaattisesti osaksi ympäröivää maailmaansa kokijana ja liittyjänä. Tässä määrittelyssä tunnustetaan osallisuus tilana, joka on subjektiivinen sisäinen kokemus. Osallisuuden olemus on sidottu ja legitimoitu ihmisoikeuksiin, eikä ihmisoikeudet ole ulkopuolelta neuvoteltavissa.

Kokemus osallisuuden tunteesta rakentuu ihmisen yksilöllisen ja ainutlaatuisen situaatioista koostuvan elämän lävistämänä. Lauri Rauhala määrittää holistisen ihmiskäsityksen muotoutuvan kolmesta ihmisen olemassaolon perusmuodosta: tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Situaatio tarkoittaa Rauhalan mukaan elämäntilannetta, suhteisuutta kaikkeen, johon hän on tiedostamatta tai tiedostaen suhteessa aina kulttuurista tapoihin, tottumuksiin ja ihmisiin.

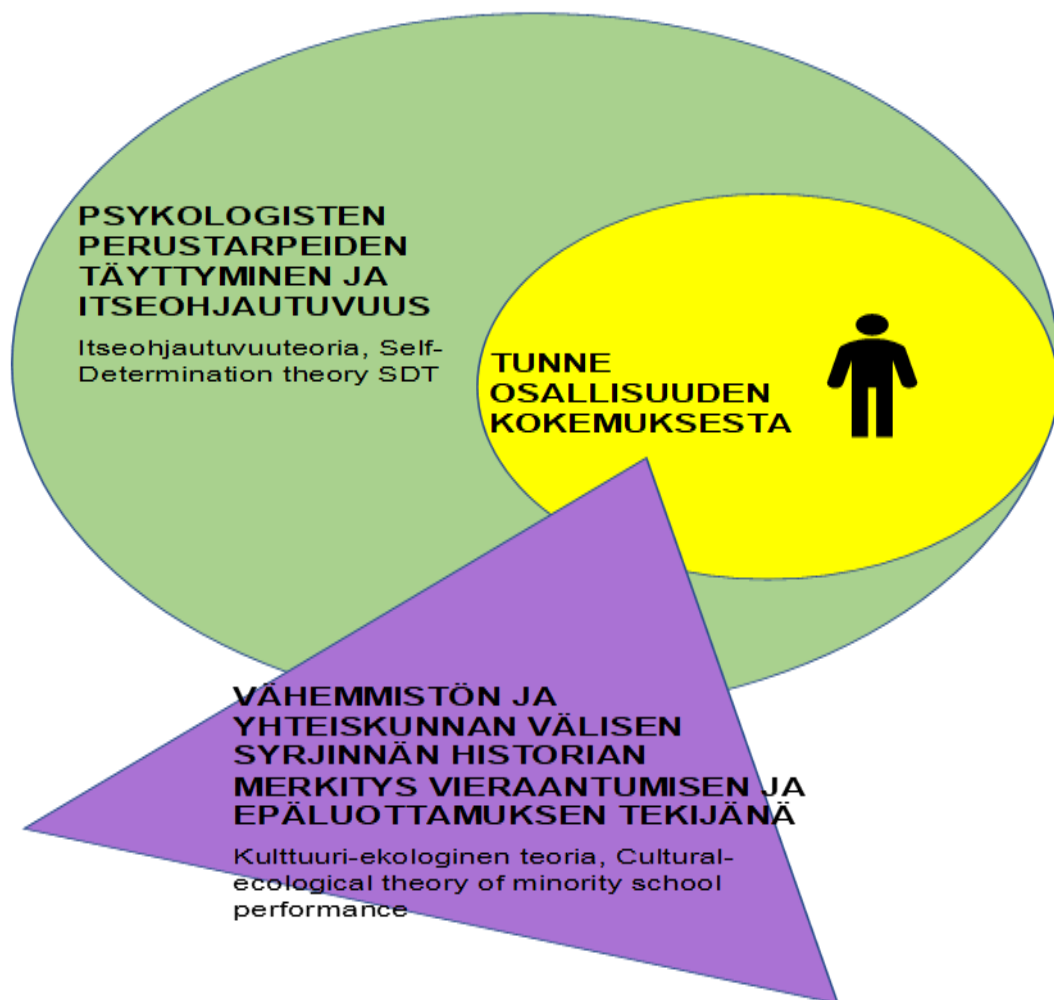
Situationaalisuudella tarkoitetaan sitä, miten ihminen kietoutuu maailmaan tämän suhteisuutensa kautta (Rauhala 2005, 32-34.).

Tunne osallisuuden kokemuksesta peilautuu ensisijaisesti psykologisten perustarpeiden (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2017) tyydyttymisen asteiden kautta. Yksilön sisäisen tulkinnan mukaan yksilö kokee osallisuuden joko kasvavan tai pienentyvän sen mukaan, kuinka hänen psykologiset perustarpeensa, tarve autonomiaan, kyvykkyyteen ja yhteisöllisyyteen, toteutuvat. Yksilön kohdalla todellisia merkitystekijöitä osallisuuden kokemuksen tunteen vahvistamiseksi on subjektiivinen kokemus psykologisten perustarpeiden tyydyttymisen asteesta. Ihmisen tulee kokea olevansa arvokas ja merkityksellinen sekä autonominen kokeakseen tunteen osallisuudesta. Tunne oman elämän hallittavuudesta tarkoittaa mahdollisuutta olla proaktiivinen, vastuullinen, oman elämänsä omistaja.

Autonomian tyydyttyessä ihminen kokee, että hänellä on riittävästi itsemääräämisoikeutta, jotta hän voi omasta tahdostaan määritellä rajojaan ja liittymisensä laadun suhteessa yhteisöön. Kyvykkyyden osalta tyydyttyneisyys näkyy hyvänä itsetuntona ja resurssina hallita omaa elämäänsä sekä kyynä vaikuttaa. Yhteisöllisyyden tarpeen täytyessä tunne toisiin liittymisestä, myötätunnosta ja rakkaudesta lisää elinvoimaa.

5 ITSEOHJAUTUVUUS JA VÄHEMMISTÖT KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ

Tutkimukseni käsitteellinen perusta liittyy osallisuuden kokemukseen. Tarkastelen osallisuuden kokemukseen vaikuttavia tekijöitä useiden tieteenalojen perspektiivistä käsin. Tavoitteenani ei kuitenkaan ole käydä yksityiskohtaisesti läpi teoreettista käsitteistöä vaan teoriat toimivat välineenä ymmärtää aineistoa. Esitelen tässä luvussa kahta teoriaa, joiden lävistämänä tässä tutkimuksessa osallisuuden toteutumista tarkastellaan (Kuvio 1).



KUVIO 1. Käsitteet ja viitekehys

Ensimmäiseksi tarkastelen osallisuuden vahvistumista Decin ja Ryanin (Ryan & Deci 2017) psykologiatieteen tutkimuksiin perustuvan itseohjautuvuusteorian avulla. Teoria sisältää kuusi miniteoriaa, jotka tarkastelevat motivaation laatua ja sen merkitystä ihmisen toiminnassa ja orientaatioissa.

Toisena teoriana esittelen kulttuuriekologisen teorian vähemmistöjen koulusuoriutumisesta. Osallisuuteen liittyvien motivaatiotekijöiden ja osallisuuden muodostumisen teoreettinen käsitteistö kiinnittyy tutkimuksessani antropologian tieteen alaan kuuluvaan teoriaan, jossa tarkastellaan vähemmistöjen (erityisesti syrjintää kokeneen vähemmistön) koulusuoriutumiseen vaikuttavia dynamiikkoja. (Fordham & Ogbu 1986; Ogbu & Simons 1998.). Teoriaa ei ole juurikaan sovellettu Suomessa tutkimuksissa, eikä suomenkielistä materiaalia ole, joten olen tehnyt käsitteiden käännökset tähän tutkimuksen käyttöön.

5.1 Itseohjautuvuusteoria

Itseohjautuvuusteoria (Self-Determination Theory, STD) on runsaiden tutkimusaineistojen pohjalta luotu motivaatiota selittävä teoriakokonaisuus. Teorian ovat kehittäneet psykologian professorit Edward L. Deci ja Richard M. Ryan. Teorian ytimessä on ajatus siitä, että ihminen on aktiivinen ja itseohjautuva autonomiaan pyrkivä organismi, jolla on luonnostaan sisäsyntyinen motivaatio. Itseohjautuvuusteorian mukaan sisäistä motivaatiota voi ravita mahdollistamalla ne puitteet, jossa ihminen voi motivoida itsensä optimaalisesti (Ryan & Deci 2017, 3-19; TEDx Talks 2012.).

On ymmärretty, että psykologisten perustarpeiden täytyessä ihmisen hyvinvointi lisääntyy. Psykologisia perustarpeita ovat Decin ja Ryanin (2017) mukaan autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys (yhteenkuuluminen). Autonominen ihminen kokee, että hänen toimintansa on itsestä lähtevää. Kyvykkyys tarkoittaa sitä, että ihminen kokee osaavansa. Yhteisöllisyys tai yhteenkuuluminen taas tarkoittaa sitä, että ihminen kokee kuuluvansa ja hänellä on yhteys muihin ihmisiin. (Martela, Mäkikallio ja Virkkunen 2017, 102, 104-105; Ryan & Deci 2017, 3-19; The Brainwaves Video Anthology 2017.)

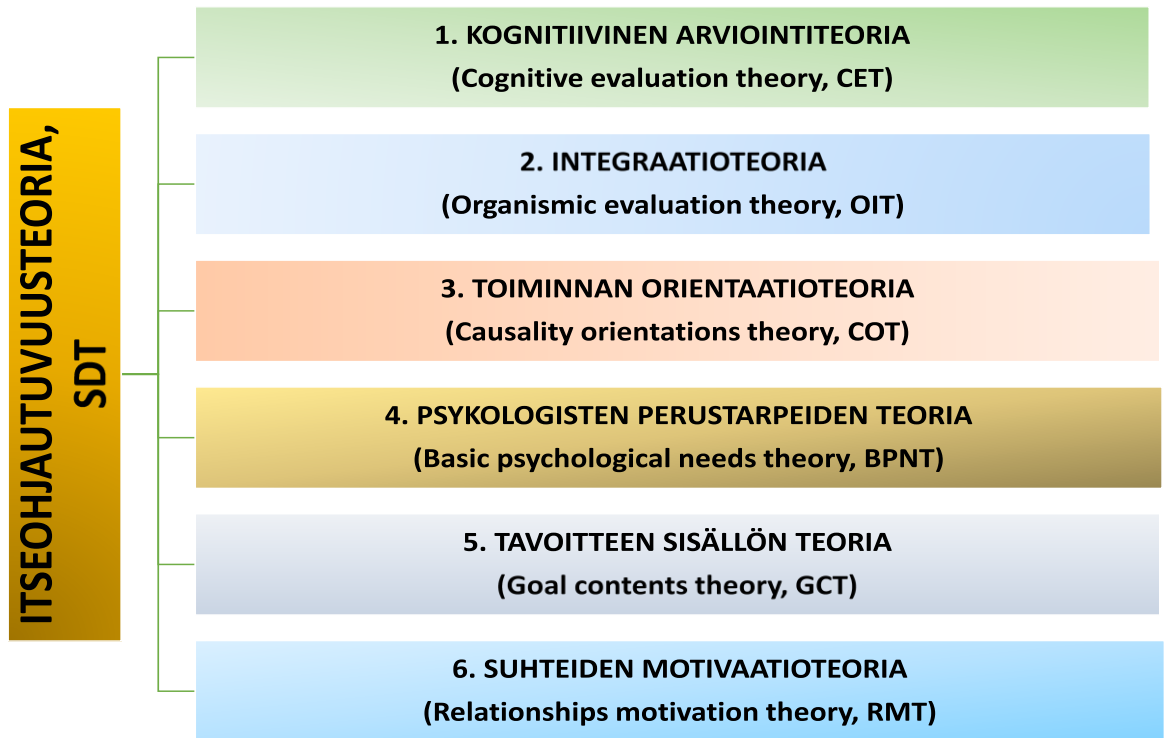
Teoriassa motivaatiota tarkastellaan ulkoisen motivaation ja autonomisen motivaation avulla. Autonomista motivaatiota on teorian mukaan kahdenlaista: sisäistä motivaatiota (intrinsic motivation) ja ulkoista motivaatiota, joka on integroitunut sisäiseksi motivaatioksi. Teoria tarkastelee ulkoisten tekijöiden vaikutusta siihen, kuinka ulkoinen motivaatio integroituu sisäiseksi.

Sisäinen eli autonominen motivaatio (Autonomous motivation) on teorian mukaan luontaista ja sisäsyntyistä, jossa toiminta itsessään on jo palkitsevaa ja innostavaa. Ihmisellä on tunne siitä, että toiminta on sisäisesti käynnistynyttä, itsestä lähtevää ja oman tahdon mukaista, itsensä hyväksymää toimintaa. Ihminen on kiinnostunut toiminnasta ja se on omien sisäisten arvojen ja uskomusten mukaista. Ihminen kiinnittyy toimintaan ja tekemiseen, kun hän kokee sen itselleen merkitykselliseksi ja omaa uskomusmaailmaa mukailevaksi. Autonomisesti orientoitunut ihminen on täysin halukas kulloinkin kyseessä olevaan toimintaan tai suoritukseen. Autonomisessa motivaatiossa keskittymisen kohde on toiminnassa. (Deci & Ryan 2000, 231; Hebrew University of Jerusalem 2012; Mizzou Visual Production Services 2016.)

Autonomiata ei tule sekoittaa teorian yhteydessä riippumattomuuteen (independence), eikä individualismiin. Ihminen voi olla autonomisesti riippuvainen, silloin hän hyväksyy omaehtoisesti eli autonomisesti olla riippuvainen omien tarpeidensa mukaan. Tästä esimerkki voi olla luottaminen lääkäriin ja sairaanhoitoon olemalla oman tahdon alaisesti riippuvainen ulkopuolisen avusta ja asiantuntijuudesta. (Deci & Ryan 2000, 231; Hebrew University of Jerusalem 2012; Mizzou Visual Production Services 2016.)

5.1.1 Miniteoriat itseohjautuvuusteoriassa

Itseohjautuvuusteoria (Self-determination theory, SDT) käsittelee kuuden miniteorian kautta sitä, kuinka ja miksi ulkoiset tekijät vaikuttavat ihmisen sisäisen eli autonomisen motivaation muodostumiseen (Kuvio 2).



KUVIO 2. Itseohjautuvuusteoria ja kuusi miniteoriaa (Ryan & Deci 2017)

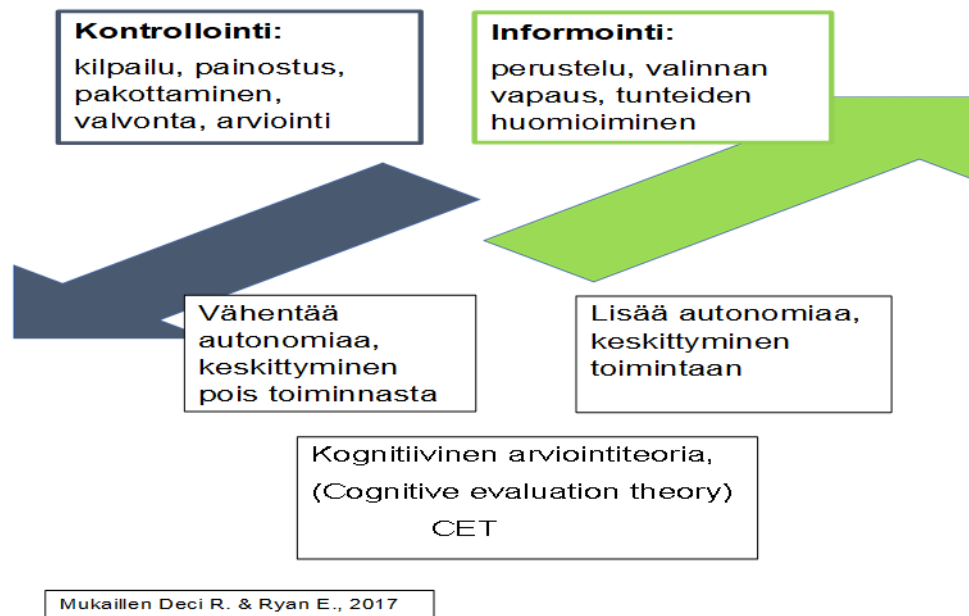
5.1.2 Ulkoisten tekijöiden vaikutus motivaation muodostumiseen

Esittelen seuraavaksi itseohjautuvuusteorian kolmea ensimmäistä miniteoriaa, joissa pääpaino on siinä, kuinka ulkoiset tekijät ja erilaiset ihmisen orientaatiot vaikuttavat motivaatioon.

Itseohjautuvuusteorian (SDT) ensimmäisessä miniteoriassa tarkastellaan sisäistä motivaatiota ja sitä, miksi ja miten ihmisestä riippumattomat ulkoiset tekijät vaikuttavat sisäiseen motivaatioon vähentävästi. Teorian nimi on **kognitiivinen arviointiteoria (CET)** ja sen mukaan ulkopuoliset tekijät kuten valvonta, rangaistuksen uhka, negatiivinen palaute, odotettu palkkio ja kilpailu vaikuttavat sisäistä motivaatiota vähentävästi (Kuvio 3). Tällaiset tekijät ovat kontrolloivia ja vähentävät ihmisen autonomiaa. Kontrolloivat tekijät heikentävät sisäistä motivaatiota ja siirtävät fokuksen toiminnasta pois itsestään ulkoisiin tekijöihin, kuten palkkion tai hyväksynnän saamiseen tai rangaistuksen välttämiseen. Toiminnassa se näkyy niin, että toivottuun lopputulokseen pyritään mahdollisimman lyhyellä metodilla.

Toiminnalla itsessään ei ole enää niin suurta merkitystä, kuin siitä seuraavalla palkkiolla tai rangaistuksen uhalla. (Ryan & Deci 2017,147-150.)

Sisäistä motivaatiota vahvistava ulkoinen tekijä taas on informoivaa eli tukee valinnan vapautta, tukee kokeilevaa työskentelyä ja uteliaisuutta sekä tarjoaa perusteluja toiminnalle sekä mahdollistaa tunteiden ja ilmapiirin avoimen tulkinnan. Informoiva ulkoinen tekijä lisää kokemusta autonomiasta ja vahvistaa siten sisäistä motivaatiota. Fokus on toiminnassa ja se on itsessään palkitsevaa. (Ryan & Deci 2017, 150-159.)



KUVIO 3. Kognitiivinen arviointiteoria (mukaillen Ryan & Deci 2017)

Toinen miniteoria on nimeltään **integraatioteoria (OIT)**, ja siinä tarkastellaan sitä, kuinka ulkoinen motivaatio voi muuttua sisäiseksi motivaatioksi. Teorian mukaan ulkoisen motivaation muotoja on useita ja ne on jäsennetty teoriassa motivaation sisäistymisprosessin eri vaiheiksi. Teorian mukaan ulkoisesta motivaatiosta voi tulla sisäinen prosessissa, jossa ulkoiset arvot ja arvostukset sisäistään vaiheittain ja integroidaan osaksi omaa arvomaailmaa ja uskomuksia, eli ymmärryksen kautta asioista tai toiminnoista tulee merkityksellistä. Teoriassa

prosessi määrittyy kuuden tason kautta. (Deci & Ryan 2000, 235-237; Ryan & Deci 2017,179-198; Vasalampi 2017, 56-57.)

Ulkoisen motivaation sisäistymisprosessi esitetään (Kuvio 4) jatkumona, jonka toinen pää kuvaa tilannetta, jolloin ihmisellä ei ole motivaatiota ja toinen pää kertoo siitä, että motivaatio on kokonaan sisäistynyt, omaan minäkuvaan kiinnittynyt motivaatiota. Kontrolloidun motivaation vaiheisiin liittyvät täysin ulkoisesti säädelty motivaatio, jossa palkkiot ja rangaistukset säätelevät ihmisen toimintaa sekä osittain ulkoisesti säädelty tai toisin sanottuna sisäänkäöntynyt ulkoinen säättely, jolloin ihminen toimii välttääkseen tunteita kuten häpeää ja syyllisyyttä tai täyttääkseen oletetut velvollisuutensa. Edellä mainitut tunteet ohjaavat toimintaa ikään kuin ulkoisena säättelynä ihmisen sisäisestä maailmasta. (Deci & Ryan 2000, 235-237; Ryan & Deci 2017,179-198.; Vasalampi 2017, 56-57.) Esimerkiksi vävy auttaa anoppiaan, koska kokee sen velvollisuudekseen ja haluaa välttää tekemättä jättämisen ahdistusta sukutapaamisissa.

Autonomista motivaatiota kohti mennessä ihminen sisäistää toimintaa yhä enemmän merkityksellisemmäksi itselleen ja sitoutuu ulkopuolelta tarjoutuviin tavoitteisiin helpommin. Integroitunut motivaatio on vaihe, jolloin ulkoinen motivaatio on muuttunut osaksi omaa identiteettiä ja arvomaailmaa. Ulkoinen on muuttunut sisäiseksi motivaatioksi. (Deci & Ryan 2000, 235-237; Ryan & Deci 2017,179-198.; Vasalampi 2017, 56-57.)



KUVIO 4. Organisminen integraatioteoria (Ryan & Deci 2017)

Kolmas miniteoria eli **toiminnan orientaatioteoria (COT)** kertoo siitä, motivaation muodostumiseen vaikuttavat ulkoisten tekijöiden lisäksi se, kuinka ihmisten omilla orientaatiotyyleillä on vaikutusta sisäiseen motivaatioon. Samoja tilanteita voidaan tulkita eri tavoin, koska ihmisillä on erilaisia orientaatiotyylejä, joihin ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat ihmisten kasvuolosuhteet ja ympäristö. Elinolojen ja oman kasvuhistorian myötä muodostuu erilaisia tulkintoja tilanteista ja sitä kautta motivaatio-orientaatiota joko tukevia tai vaikeuttavia. (Ryan & Deci 2017, 216-219; Vasalampi 2017, 61-62.)

Autonomisessa orientaatioissa (autonomy orientation) ihminen vastaanottaa autonomiamia tukevia signaaleja ympäristössään ja sosiaalisissa tilanteissa. Autonomisesti orientoituneet ihmiset ovat tietoisia tarpeistaan ja asioista, joista he ovat kiinnostuneita. Tyypillisesti tällaiset ihmiset ohjaavat ja säätelevät omaa käyttäytymistään proaktiivisesti ja he toimivat usein pitkälti sisäisen motivaation ohjaimina. Autonominen orientaatio yhdistetään orientaatioteoriassa eniten positiivisen motivaation, terveyden ja hyvinvoinnin lopputulokseen. Autonomisessa orientaatioissa heijastuu psykologisten perustarpeiden täytyminen ja tyytyväisyys. Autonominen orientaatio suojaa jonkin verran siltä, että ulkoinen palkkio ei merkittävästi vähennä sisäistä motivaatiota. (Ryan & Deci 2017, 216-219; Vasalampi 2017, 61-62.)

Mikäli ihmisen orientaatio on kontrolloitu (controlled orientation), hän etsii ja tunnistaa ympäristöstään ja sosiaalisista tilanteista kontrolloivia vihjeitä ja tulkintoja kuten: "Mitähän muut minusta ajattelevat?". Kontrolloidusti orientoitunut ihminen ohjautuu ja säätelee toimintaansa ulkoisesti palkkioiden, vaatimusten ja pakon kautta. Vaikka kontrolloidusti orientoitunut ihminen on motivoitunut, ulkoiset tekijät ovat uhka hänen autonomialleen. (Ryan & Deci 2017, 216-219; Vasalampi 2017, 61-62.)

Ihminen, joka kokee sosiaalisissa tilanteissa ja ympäristössään voimattomuutta sekä tunnetta siitä, että hän ei voi vaikuttaa omaan toimintaansa suhteessa ympäristöönsä on teorian mukaan persoonattomasti orientoitunut (impersonal orientation). Persoonattomasti orientoitunut ihminen kokee psykologisten perustarpeidensa olevan uhattuina. Orientaatio ruokkii motivoitumattomuutta,

amotivaatiota, tahdon puutetta sekä kyvyttömyyttä itseohjautuvuuteen. (Ryan & Deci 2017, 216-219; Vasalampi 2017, 61-62.)

Orientaatioteorian mukaan ihmisellä ei ole yhtä orientaatiota, vaan eri asteisesti tilanteista riippuen kaikkia kolmea orientaatiota. SDT:n mukaan ulkopuoliset tekijät eivät tilanteissa ole yksin vaikuttamassa ihmisen motivaation laatuun vaan siihen vaikuttavat ihmisen kasvu- ja elinympäristöjen muokkaamat orientaatiotyylit. Elämänhistoriassa koostunut kokemusten monimuotoisuus vaikuttaa siihen, että sama ihminen voi tulkita erilaisia tilanteita vaihtelevasti erilaisilla orientaatiotyyleillä. (Ryan & Deci 2017, 216-219; Vasalampi 2017, 61-62.)

5.1.3 Psykologisten perustarpeiden toteutumisen merkitys tavoitteisiin ja suhteisiin

Itseohjautuvuusteorian kolmessa viimeisessä miniteoriassa tarkastellaan sitä, kuinka psykologisten perustarpeiden täytyminen on merkityksellistä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta.

Psykologisten perustarpeiden teorian (BPNT) mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta, jotka ovat *autonomia* (autonomy), *yhteenkuuluvuus* (relatedness) ja *kyvykkyys* (competens). Teorian mukaan nämä perustarpeet ovat välttämättömiä ihmisen kasvuille, hyvinvoinnille ja integriteetille. Tyypillistä niille on, että ne ovat luonnollisia, eivätkä hankittuja sekä universaaleja eivätkä siten kulttuurisidonnaisia. Psykologiset perustarpeet eivät välttämättä ole tietoisesti ihmisten arvostuksissa eikä niihin pyritä, mutta niiden täyttymättömyys näkyy negatiivisesti. (Hebrew University of Jerusalem 2012; Mizzou Visual Production Services 2016; Ryan & Deci 2017, 239-262; Vasalampi 2017, 59.)

Autonomia (autonomy) on omien arvojen ja intressien mukaista käyttäytymistä, jossa toimet ovat oman tahdon ja hyväksynnän alaisia. *Yhteenkuuluvuus* (relatedness) on tunne ja kokemus liittymisestä ja siitä, että ihmisestä välitetään siinä ryhmässä, missä hän kulloinkin on. Ihmisen psykologiseen perustarpeeseen liittyy myös tarve osoittaa hyväksyntää kulloistakin ryhmää kohtaan. Tähän

perustarpeeseen liittyviä tunteita ovat rakkaus, hoiva, inkluusio ja empatia. *Kyvykkyydessä* (competence) on kyse vaikuttavuudesta ja omiin kykyihin luottamisesta kulloisessakin toimintaympäristössä. Kyvykkyyden kokeminen on tärkeää, koska kyvykkyyden tunteen puuttumisessa ihminen menettää vähitellen uskonsa itseensä osaavana ihmisenä ja lannistuu. Kyvykkyyden tunteen kokeminen taas lisää elinvoimaa ja iloa. Teorian mukaan psyykkisten perustarpeiden täytyminen saa ihmiset olemaan enemmän autonomisesti motivoituneempia ja heidän olevan terveempiä ja hyvinvoivia. (Hebrew University of Jerusalem 2012; Mizzou Visual Production Services 2016; Ryan & Deci 2017, 239-262; Vasalampi 2017, 59.)

Richard Ryanin (2016) mukaan ympäristöt, jotka mahdollistavat psykologisten perustarpeiden täyttymisen, ylläpitävät sisäistä motivaatiota ja edistävät ulkoisen sisäistämistä. Psykologisia perustarpeita tukee ihmisen kokemus siitä, että voi ymmärtää ja tulla ymmärretyksi, häntä kannustetaan omaehtoisuuteen ja tutkimiseen. Perustarpeita tukee myös kokemus siitä, että saa riittävästi perusteluja sekä kannustavaa palautetta. (Mizzou Visual Production Services 2016.)

Viidennessä miniteoriassa eli **tavoitteen sisällön teoriassa (GCT)** tarkastellaan, minkälaisia vaikutuksia on sillä, onko ihmisen elämän tavoitteet ja toiveet ulkoisesti vai sisäisesti ohjautuneita. Itseohjautuvuusteorian mukaan ihmisten tavoitteiden ja elämän pyrkimysten sisältö vaikuttaa hyvinvointiin. Tutkimuksissa kävi ilmi, että ihmisten tavoitteet ja pyrkimykset elämässä voitiin jakaa karkeasti kahteen kategoriaan: sisäiseen (Intrinsic) ja ulkoiseen (Extrinsic). (Ryan & Deci 2017, 272-275.)

Sisäisesti ohjautuvia tavoitteita olivat muun muassa pyrkimys henkiseen kasvuun, vuorovaikutussuhteisiin sekä tarjoamaan hyvää yhteisölleen. Ulkoisesti ohjautuvia tavoitteita olivat muun muassa varakkuuden, kuuluisuuden ja imagon tavoittelu. Tavoitteen sisällön teoria osoittaa, että mitä suurempi pyrkimys on tavoitella ulkoisesti ohjautuneita tavoitteita, sen suurempi vaikutus sillä on heikompaan hyvinvointiin. Sisäisesti ohjautuneiden tavoitteiden mukainen elämä lisää hyvinvointia. Itseohjautuvuusteorian mukaisesti voidaan todeta ulkoisesti ohjautuvien tavoitteiden olevan pääosin kontrolloituja, kun taas sisäisesti ohjautuvat

tavoitteet ovat autonomisia. (Hebrew University of Jerusalem 2012; Mizzou Visual Production Services 2016; Ryan & Deci 2017, 272-275; Deci & Ryan 2000, 244-246.)

Suhteiden motivaatioteoria (RMT) on kuudes miniteoria ja se käsittelee ihmismuhteiden laatua ja niiden seurauksia. Suhteiden teoria esittää, että yhteisöllisyys (relatedness) on psykologisena perustarpeena sisäinen ja ohjaa ihmisiä haluamaan läheisiin ihmismuhteisiin. Ihmissuhteiden sisällä tapahtuva psykologisten perustarpeiden (autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys) täytyminen näkyy ihmismuhteissa positiivisesti luottamuksena, turvallisena kiinnittymisenä sekä läpinäkyvyytenä ja sitä kautta hyvinvointina. Ihmissuhteissa perustarpeiden täyttymistä tukevat toiminnot, kuten toisen autonomian kunnioittaminen, lisää myös tukea antavan osapuolen hyvinvointia lisäten omien psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä. (TEDx Talks 2012; Ryan & Deci 2017, 293-300.)

5.2 Kulttuuriekologinen teoria vähemmistön koulusuoriutumisesta

Antropologian professori ja tutkija John Ogbu (1998) tarkastelee kulttuuriekologisessa teoriassaan sitä, miksi vähemmistöjen koulumenestymisellä on eroja ja mistä ne johtuvat. Teoria edustaa antropologisen tieteenalan lähestymistapaa koulutukseen. Teoria huomioi laajalti yhteiskunnallisia ja koulutukseen liittyviä tekijöitä sekä vähemmistöyhteisön sisäistä dynamiikkaa. Ekologia viittaa tässä teoriassa vähemmistöjen ympäristöön tai "elämännäyttämöön", elämisen maailmaan; kulttuurinen taas viittaa laveasti siihen, kuinka (vähemmistössä olevat) ihmiset näkevät ja kokevat maailmaa ja käyttäytyvät siinä (Ogbu & Simons 1998, 158).

Ogbu (1986,1998) on tutkinut erityisesti afrikkalaisamerikkalaisten lasten ja nuorten koulusuoriutumista Yhdysvalloissa. Teoria on saanut vahvistusta kansainvälisten tutkimusten meta-analyyseissä (Ogbu & Simons 1998, 157). Teoriassa esitetään, että vähemmistöjen koulusuoriutumiseen vaikuttavat kaksi asiaa: kuinka yhteiskunta ja koulutusjärjestelmä (The system) kohtelevat vähemmistöjä ja kuinka vähemmistöt vastaavat saamaansa kohteluun (Community forces) (Kuvio

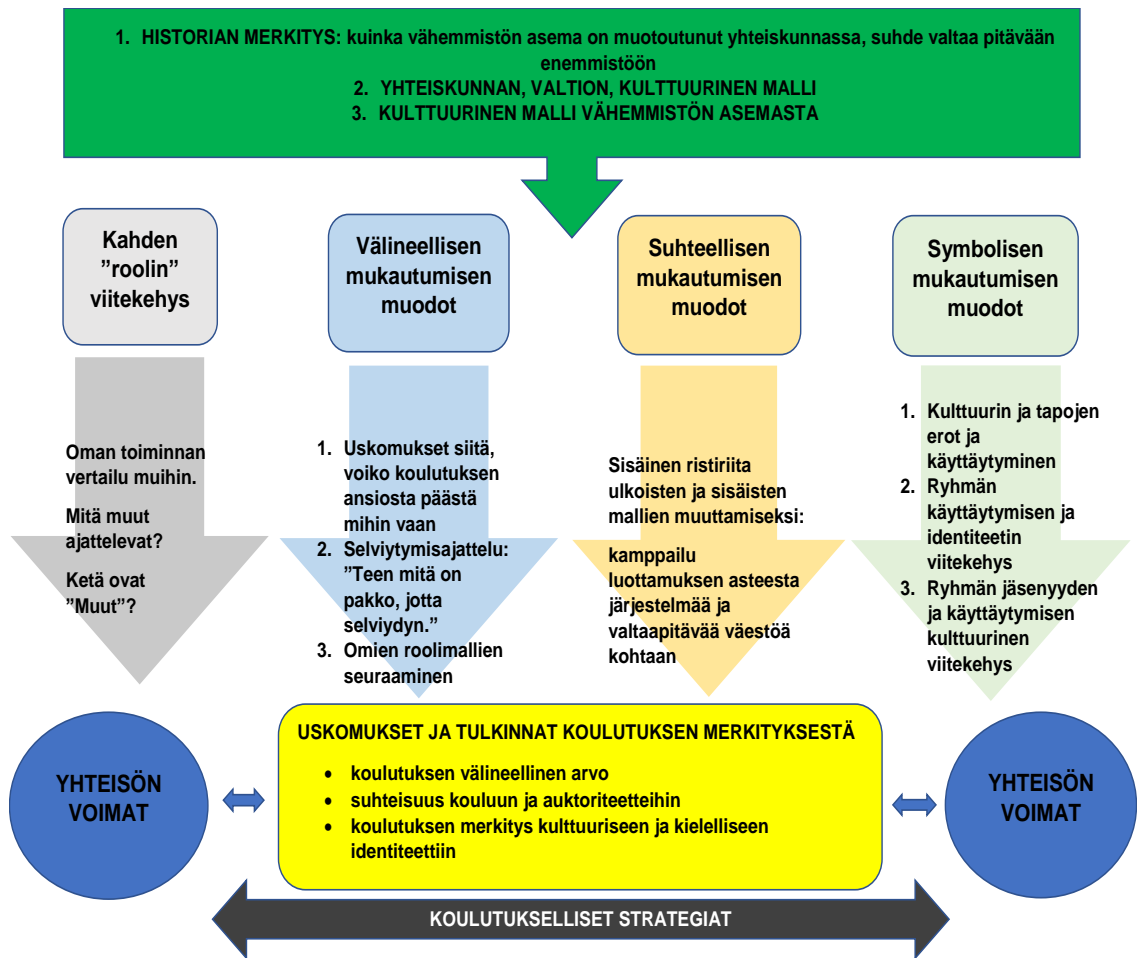
5). Teorian mukaan erilaisten vähemmistöjen koulumenestys riippuu kunkin yhteisön tavasta vastata järjestelmään. (Fordham & Ogbu 1986; Ogbu & Simons 1998, 155-156; Foster 2004, 369.)

JÄRJESTELMÄ (The System)	KOULUTTAUTUMISEN STRATEGIAT JA HAASTEET	YHTEISÖN VOIMAT (Community forces)
Yhteiskunnalliset toimintaperiaatteet ja käytännöt		Kaksoisasema. viitekehys, jossa rooli sekä yhteiskuntaan että (vähemmistö)yhteisöön
Yhteiskunnan tarjoamat palkkiot koulutuksellisista saavutuksista tai ansioista		Välineelliset tulkinnat ja uskomukset koulutuksesta (esimerkiksi mikä on koulutuksen rooli elämässä eteenpäin menemisessä ja urakehityksessä?)
Vähemmistöjen kohtelu koulussa		Suhteelliset uskomukset ja tulkinnat koulutuksesta (esimerkiksi luottamus koululaitokseen ja niihin, jotka ovat vallassa tai ajatus siitä, onko koulutus kontrollin ja alistamisen väline).
SOSIAALINEN SOPEUTUMINEN JA AKATEEMISET SAAVUTUKSET		

Mukaillen Ogbu & Simons 1998

KUVIO 5. Koulutukseen vaikuttavat tekijät (mukaillen Ogbu & Simons 1998)

Teorian mukaan järjestelmän ja yhteisön voimien jännite syntyy vähemmistön kokemuksen syrjinnän tasojen ja määrän vaikutuksesta sekä syrjinnän aiheuttamasta vastareaktiosta (Impact). Ogbu (1998) määrittelee syrjinnän muodot välineelliseen, suhteelliseen ja symboliseen syrjintään. *Välineellisen syrjinnän* muotoja ovat muun muassa työllistymisen esteet ja hallitsevaa väestöä heikompi tulotaso. *Suhteellisen syrjinnän* muotoja ovat erotteleva sosiaali- ja asuinaluepolitiikka. *Symbolista syrjintää* edustaa vähemmistökulttuurin kielen ja tapojen kieltäminen tai oikeuksien pienentäminen. Syrjintä on teoriassa määritelty yhteisön kollektiiviseksi ongelmaksi, jota vähemmistö yrittää eri strategioilla ratkaista. (Ogbu & Simons 1998, 158-161.) Heinosen (2019) mukaan Suomen romanit kokevat rasismia ja syrjintää arjessaan eri elämänalueilla (Heinonen 2019, 53-56).



KUVIO 6. Kollektiivisen ongelmanratkaisun malleja (mukaillen Ogbu & Simons 1998)

Ogbu (1986, 1998) jakoi teoriassaan maahanmuuttajavähemmistöt pääsääntöisesti kahteen ryhmään: omaehtoiset vähemmistöt (voluntary minorities) ja pakotetut vähemmistöt (involuntary, nonimmigrant, minorities, subordinate minorities). Vähemmistöjen määrittäminen omaehtoisiin ja pakotettuihin ei perustu etnisyyteen tai rotuun. Vähemmistöstatus rakentuu osana suurempaa ja yleisempää viitekehystä, jossa luokittelu selittyy eri vähemmistöryhmien historiassa rakentuneiden uskomusten ja käyttäytymismallien vaikutuksesta koulutuksen onnistumisessa tai epäonnistumisessa. Jako perustui näiden maahanmuuttajavähemmistöjen historiaan, tapaan ja motivaatioon tulla kyseiseen maahan sekä yhteiskunnallisen tilanteen ja rakenteiden vaikutuksesta kyseiseen vähemmistöön. (Fordham & Ogbu 1986, 178-179; Ogbu & Simons 1998, 162-169; Foster 2004,370.)

Omaehtoisen vähemmistön piirteitä olivat motivaatio ja usko parempaan elämään ja omaehtoinen tuleminen maahan. Tämä näkyi tutkimuksissa muun muassa siinä, että koulutuksen katsottiin hyödyttävän omaa yhteisöä ja lisäävän mahdollisuuksia menestymiseen. Yhdysvalloissa olevista omaehtoisista vähemmistöistä esimerkkinä ovat Korean, Intian ja Kiinan vähemmistöryhmät sekä Etelä- ja Keski-Amerikan alueiden maahanmuuttajataustaiset ryhmät. Näihin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten koulusuoriutuminen oli parempaa, kun sitä vertailtiin pakotettujen vähemmistöjen lasten koulusuoriutumiseen. (Ogbu & Simons 1998, 164; Foster 2004, 372-374.)

Pakotettujen vähemmistöjen osallisuuden kokemukset ja mahdollisuudet ovat olleet joko olemattomat tai vähäiset koska he ovat eläneet sorrettuna vähemmistönä ja historiassaan kokeneet systemaattista syrjintää. Tämän myötä vähemmistö on etäännyntynyt valtaa pitävästä enemmistöstä vahvistamalla omaa kulttuurista tarinaa, kollektiivista identiteettiään. Pakotettuja vähemmistöjä ovat muun muassa Yhdysvalloissa Amerikan Intiaanit, Alaskan alkuperäisasukkaat, Havaijiin alkuperäisasukkaat sekä orjina tuotujen Afrikan-Amerikkalaisten jälkeläiset (afrikkalaisamerikkalaiset). (Fordham & Ogbu 1986, 181-185; Ogbu & Simons 1998, 165-167; Foster 2004, 372.)

5.2.1 Kulttuuri erottelujen järjestelmänä

Kulttuuri on erottelujen järjestelmä, jolla yhteisön jäsenet luokittelevat toisiaan, perustelevat omaa toimintaansa ja tulkitsevat muita. Myönteisestä itsemäärittelystä muodostuu kulttuurisia identiteettejä eli minäkuvia. Kulttuurin muodostama erottelujärjestelmä toimii yksilön identiteetin ja arvostuksien peilinä. Identiteetti tarkoittaa psykologiassa ihmisen omaa käsitystä itsestään, sosiaalipsykologian termi ”sosiaalinen identiteetti” taas ihmisen käsitystä siitä, mikä käsitys muilla on hänestä. (Sulkunen 1998. 71-72.)

Jenkins (2004) argumentoi, että sosiaalinen tai kulttuurinen identiteetti -käsitettä ei erikseen tarvita. Oma identiteetti määrittyy merkityksien kautta ja merkityksien määrittely tapahtuu vuorovaikutuksessa. Merkitykset muovautuvat yhteisössä ja

sitä kautta identiteetti määrittyy aina sosiaalisesti tai kulttuuriseksi identiteetiksi. (Jenkins 2004, 4.)

Sosiaalisessa identiteetissä yhteisön yhteisiä arvoja ja käytäntöjä todennetaan muille yhteisön jäsenille ja itselle sekä ulkopuolisille. Identiteettikäsitteen avulla ihmiset ymmärtävät ja määrittelevät itsensä suhteessa itseensä, sosiaaliseen ympäristöönsä sekä kulttuuriinsa. (Saastamoinen 2006,172-173.) Hall (1999) määrittelee postmodernin subjektin identiteettiä alati muovautuvaksi identiteetti-ryppääksi, joka myös heijastelee vahvasti ympäröivää kulttuurista järjestelmää (Hall 1999, 23).

Ogbu (1998) sanoo tutkimustensa valossa vähemmistöjen luovan ja ylläpitävän erilaisia kulttuurisia malleja, joiden kautta yhteisöjen jäsenet luovat maailmankuvaansa ja tulkitsevat ympäröivää maailmaa. Tarkastellessaan pakotetun vähemmistön (Involuntary minority, subordinate minority) suhdetta valtaa edustavaan enemmistöön, hän huomasi, että suhteessa vaikutti kaksi tekijää. Vähemmistöllä oli kehittynyt kollektiivinen identiteetti, joka on erilainen valtaa pitävän valkoisen identiteetistä. Se saa voimansa kokemuksesta valtaapitävän valkoisen ylläpitämästä eriarvoisuudesta. Yhteisössä uskotaan, että riippumatta heidän omista kyvyistään yhteiskunta ei kohtele heitä yhdenvertaisesti. (Fordham & Ogbu 1986; Ogbu & Simons 1998.)

Kulttuuriset tarinat ja identiteetit vahvistuvat ja niitä ylläpidetään yhteisössä kulttuurisilla perinteillä ja uskomuksilla. Suomen romanien historia antaa karun kuvan valtiovallan assimilaatiopolitiikasta ja kolonialismista, jossa kansanryhmää alistetaan hallinnollisesti, taloudellisesti sekä henkisesti (Viljanen 2012, 378-380). Diana Nymanin sanoin:” Alla de institutioner som finns. skolor och sjukhus och allt sånt där, är lite skrämmande för många romer. Det är inte våra institutioner, och vi har aldrig blivit accepterade av dem.” (Köljning, Nylander & Hultqvist, 2014, 138).

Omaa sosiaalista identiteettiä rakennetaan vahvistamalla vastakkaisia tai erilaisia symboleja sekä tapoja erottautua valtaa edustavan valkoisen väestön symboleista ja tavoista (Fordham & Ogbu 1986,181). Yhteisöillä on omat

kansantarinansa, roolimallit ja viitekehüksensä. Stenroos (2012a) viittaa romani-kulttuurissa yhdenmukaisuuden paineeseen, jossa stereotyyppinen kategorisointi alkaa toteuttaa itseään ja kategorisoinnin kautta muodostuu ryhmään kuulumisen kriteerit; niin sanottu ”oikea mustalaisuus” (Stenroos 2012a, 430-440). Tutkittuaan Yhdysvalloissa afrikkalaisamerikkalaisten koulumenestystä, pakotettujen vähemmistöjen kohdalla eroja vahvistavat ilmiöt tulivat selkeästi näkyviin. Ryhmässä oman kulttuurisen identiteetin vahvistaminen ja osoittaminen yhteisössä on merkityksellistä (Ogbu & Simons 1998, 177-178).

Marko Stenroos (2012b) on tutkinut romanikulttuurin performatiivisuutta kulttuurien välitilassa (vrt. kaksoisroolitus yhteiskunnassa). Tutkimuksen mukaan romani olemista säädellään toimintaympäristön mukaan (yhteisön sisällä-yhteisön ulkopuolella) ja kulttuurin rajapinnoilla oleminen on ikään kuin välitila, jossa edellytetään tiedostamista, kulttuurien tuntemusta ja nopeaa tilanneälyä. (Stenroos 2012b, 68-71.)

Fordham ja Ogu (1986) kiinnittävät Amerikan mustan väestön kollektiivisen identiteetin fictive kinship -käsitteeseen. Tässä antropologisessa tulkinnassa viitataan suhteisiin, jotka eivät ole sukulaisuuteen tai avioliittoon sidottuja vaan ovat sukulaisuussuhteenomaisia muissa sosiaalisissa konteksteissa. Tällaisissa sukulaisuussuhteenomaisissa sosiaalisissa rakenteissa korostuu kiinnittyminen yksilöön tai ryhmään toistamalla perheessä ja sukulaisten keskuudessa vallitsevia oikeuksia, esimerkiksi kutsumalla sisareksi tai veljeksi, tai velvollisuuksien kautta kuten taloudellinen huolehtiminen. (Fordham & Ogu 1986, 183-185.)

Merkitykselliseksi fiktiivisen sukulaisuuden käsitteen käyttäminen Ogbun (1998) kulttuuriekologisessa teoriassa on sen rakentuminen afrikkalaisamerikkalaisten yhteisössä ja sen historiallisessa kontekstissa. Yhdysvalloissa toteutetun syrjinnän ja erityisesti rotuun liittyvän erottelun myötä vähemmistö on liittänyt erottelua kokevat stereotyyppiset määreet osaksi kollektiivista identiteettiään sekä fiktiivisen sukulaisuuden ehtoja (Fordham & Ogu 1986, 183-185). Romaniyhteisössä fiktiivistä sukulaisuutta korostetaan ja ylläpidetään muun muassa puheessa meistä, ”mustalaisista” ja puheessa erotellaan me (kaaleet) ja muut (kaajeet). Fiktiivistä sukulaisuutta on myös verisukulaisuudesta riippumaton huolenpito

erityisesti lapsista: ilman vanhempaa olevasta romanilapsesta huolehditaan kohdatessa vähintään tarkistamalla, että lapsella on kaikki hyvin.

5.2.2 Haasteena strategioiden valinta

Vähemmistöyhteisön jäsen joutuu etsimään strategioita operoidessaan yhteisön ja systeemin (The system) eli valtaapitävän järjestelmän välillä. Halutessaan menestyä koulussa, yhtenä vaihtoehtona on "acting white" eli ottaa riski oman yhteisön kritiikistä ja jopa hylätyksi tulemisesta. Yhteisön ambivalenssi suhtautuminen koulutukseen heijastuu lasten ja nuorten koulukäyttäytymisessä; oman ryhmänsä edustajien luokassa se näkyy keskittymisvaikeutena, motivaation puutteena ja opettajan auktoriteetin kyseenalaistamisena. Historian aiheuttama ja yhteisön ylläpitämä kulttuurinen uskomus on, että jo valtaapitävän "kieli" ja puhetapa erottaa yhteisön jäsenen omasta kulttuurisesta identiteetistään. (Ogbu & Simons 1998, 155-188.) Stenroosin (2012b) mukaan pääväestön tapoja, arvoja ja ajattelumailmaa ei ole toivottavaa eikä suotavaa tuoda osaksi romani-identiteettiä Suomen romanien keskuudessa (Stenroos 2012b, 9).

Kulttuuri-ekologisessa teoriassa korostuva vastakkain asetelma ei kuitenkaan Euroopassa tehtyjen tutkimusten osalta näyttäyty ehdottomalta tai ylitsepäase-mättömältä. Espanjan romaneiden koulusuoriutumisesta tehdyssä tutkimuksessa osoittautui, että koulussa menestyminen ei tarkoittanutkaan identiteetin ja kulttuurin katoamista vaan kulttuurista muutosta ja kulttuurin uudelleen ilmaise-mista. (Brüggemann 2015, 447-449.)

Koulutus ymmärretään merkityksellisenä yhteiskunnassa, mutta pakotettujen vä-hemmistöjen näkökulmasta kulttuuriset eroavaisuudet ovat suuret ja niiden ylittä-minen koulutuksen keinoin merkitsee muuttumista "valkoiseksi" sekä pelkoa oman kollektiivisen kulttuurin ja sen kulttuuristen meemien häviämistä. Valtaapi-tävään enemmistöön ei luoteta ja se koskee myös koulua, koska se edustaa sor-tavaa "valkoista" enemmistöä ja sen kulttuurisia arvoja. Omassa viitekehyses-sään vertailu hallitsevaan "valkoiseen" enemmistöön, osoittaa alisteisempaa

asemaa ja heikompia mahdollisuuksia hyvinvoinnin lähteisiin. (Ogbu & Simons 1998, 155-188.)

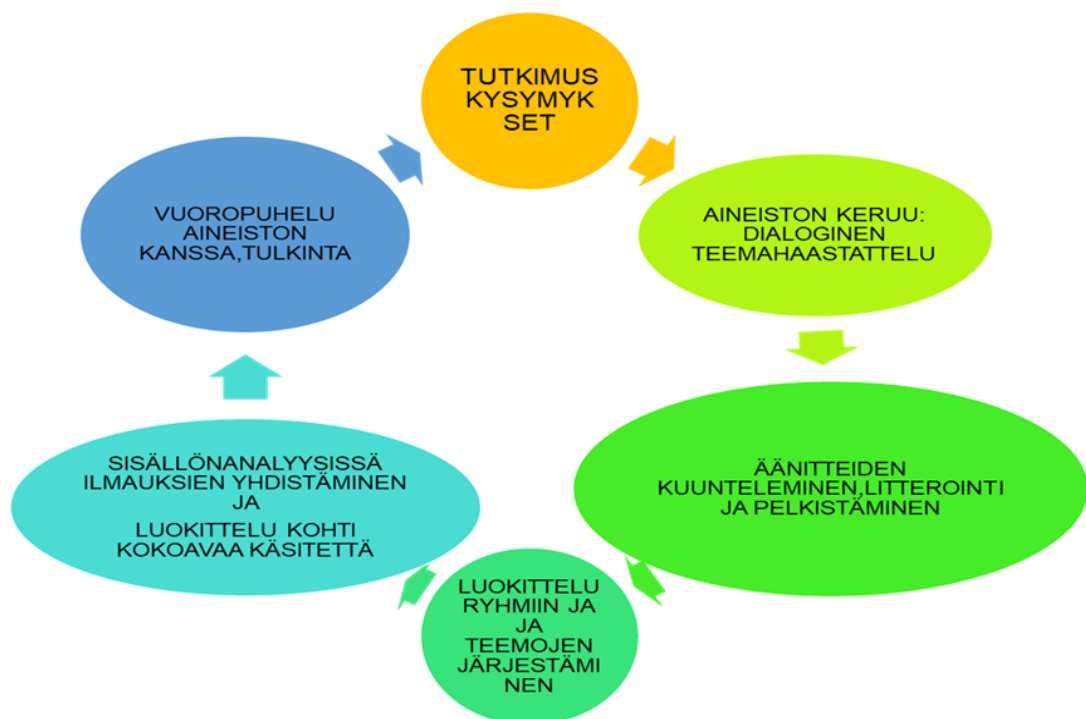
Ihmisten toiminta ei olisi mahdollista ilman erilaisia uskomuksia, joita ihminen kerää ja omaksuu tiedostamatta läpi elämänsä. Suurin osa toiminnasta ei perustu aktiivisesti hankittuun tietoon. Käsitykset tapahtumien välisistä kausaalisista suhteista, minäkuvasta, omasta paikasta yhteisössä sekä vuorovaikutuksesta perustuu suureksi osaksi ihmisten uskomuksiin. Uskomukset luovat sitkeän järjestelmän, joka vaikuttaa asenteisiin ja jota ei nopeasti aktiivisella tiedolla muuteta, ellei uskomuksen ja tiedon välille tule ristiriitaa. (Hallamaa 2017, 30-31.)

Suomen romanien koulutusta tutkittaessa tulisikin huomioida sekä yhteiskunnan että oman yhteisön vaikutukset koulumenestykseen. Vähemmistöä edustava yksilön, tässä tapauksessa opiskelijan tai koululaisen, taustalla vaikuttavat historia syrjinnästä, kollektiivisesta toiseuden kokemuksesta sekä selviämistrategioista, joissa vahvistetaan ylpeyttä omasta kulttuurista yhteisön sisällä.

Yhteiskunnallisen järjestelmän rakenteissa lävistäviä asenteita on tutkittu. Helakorpi, Lappalainen ja Mietola (2018) ovat hakeneet tutkimuksellaan vastausta kysymykseen, miten romani- ja matkustavaisvähemmistöpoliittiset ja koulutuspoliittiset toimenpiteet kehystävät ja tunnistavat romaneihin, matkustavaisiin ja peruskoulutukseen liittyvät ongelmat kolmessa Pohjoismaassa. Suomen, Ruotsin ja Norjan keskeisiä romani- ja koulutuspoliittisia asiakirjoja tutkimalla ja analysoimalla tultiin siihen tulokseen, että ne perustuvat lähtökohtaisesti tahtoon edistää ihmisoikeuksia ja parantaa romanien sosiaalista asemaa. Asiakirjoissa tunnustetaan syrjintä historiassa ja nykyään, samoin kuin oikeudet omaan kulttuuriin ja kieleen. Analyysi kuitenkin tuo esille sen, että vaikka nämä yleiset poliittiset sitoumukset näkyvät asiakirjoissa, ei romaneita marginalisoivia sortavia rakenteita ja käytäntöjä määritellä ongelmiksi, vaan ongelmaksi määrittyy romanit ja heidän suhteensa kouluun. (Helakorpi, Lappalainen & Mietola 2018, 1-2,13.)

6 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT

Opinnäytetyössäni tutkin laadullisin menetelmin kulttuurisensitiivisen kokemus-asiantuntijakoulutuksen käyneiden osallistujien kokemuksia koulutuksesta. Teemahaastattelua mukailevalla dialogihaastattelumenetelmällä kerätty aineisto analysoitiin induktiivisella sisällönanalyysillä. Haastattelun runko ja ohjaavat kysymykset, sekä sisällönanalyysissä rakentuneet luokitustaulukot ovat nähtävissä liitteenä (Liitteet 2, 4-9). Tässä luvussa kuvaan aineiston keruun ja aineiston analyysin vaiheet (Kuvio 7).



KUVIO 7. Tutkimuksen vaiheet (mukaillen Tuomi & Sarajärvi 2002)

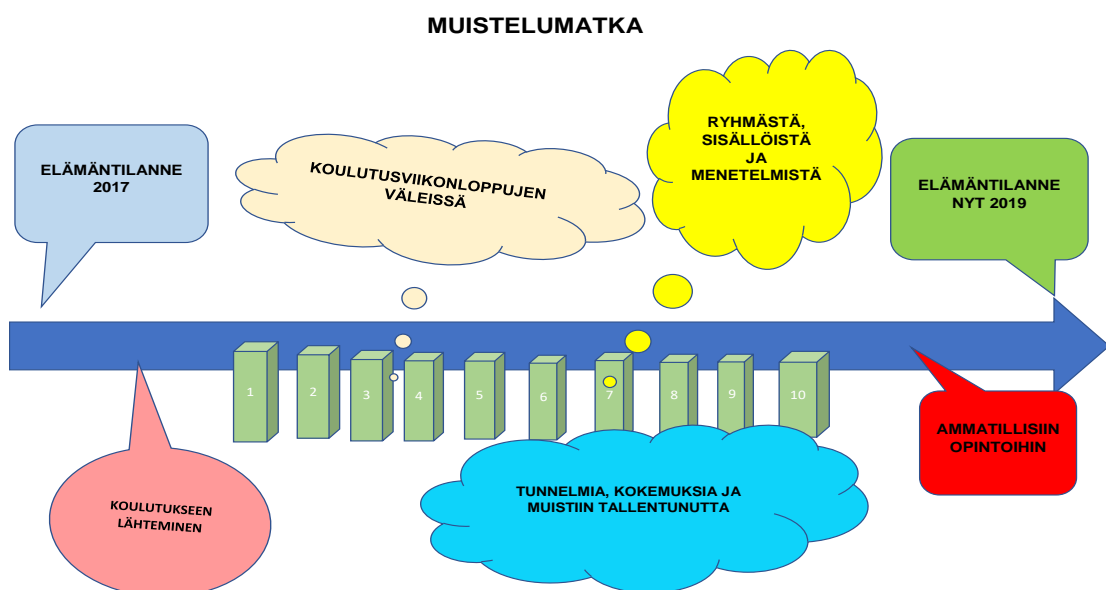
6.1 Yhteinen muistelumatka dialogisella teemahaastattelulla

Aineiston hankinnan menetelmänä sovelsin haastattelussa sekä teemahaastattelun menetelmää että dialogista haastattelumenetelmää motivoivalla lähestymistavalla. Dialogisuuteen pyrkiminen oli luottamuksen ilmapiirin rakentumisen kannalta olennainen toimintatapa. Koulutuksen luonne oli dialoginen ja luottamuksellinen. Avoimuus oli haastateltavien kanssa ensisijaista yhteisen kokemuksen jakamisessa.

Dialoginen haastattelumenetelmä on keskustelua, jossa kumpikin osapuoli tuntee aiheen ja tutkijalla on kokemus tutkittavasta ilmiöstä ja kyky kuunnella. Dialogin ytimessä avoimuus sekä molempien osapuolten kokemus toteutuu molempien välisessä yhteydessä ja kommunikaatiossa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 80-81). Teemahaastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun muoto, jossa haastattelut, toisin kuin strukturoiduissa haastatteluissa, antavat tilaa vastaajalle vapaammin ja monipuolisemmin tuoda esille omaa näkemystään (Vilkkä 2005, 101-102; Kananen 2014, 91-92, 101.)

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina valikoidusti neljälle kokemusasiantuntijakoulutuksesta valmistuneelle. Tutkimuksen kohde oli kulttuurisensitiivisen kokemusasiantuntijakoulutuksen käyneen kokemus koulutuksesta ja sen antamista merkityksistä. Valitsin haastateltavaksi ne koulutukseen osallistuneet, jotka ovat jatkaneet ammatillisiin opintoihin kokemusasiantuntijakoulutuksen jälkeen.

Tutkijana pyrin löytämään tutkittavien ajattelutapaa ”sisältäpäin” ja tuomaan esille heidän tulkintansa aiheesta (Kiviniemi 2010, 76). Aineiston keruu tapahtui puolistrukturoiduin kysymyksin etenevällä tutkijan ja haastateltavan muistelulla. Koska kokemusasiantuntijakoulutuksen alkamisesta oli haastattelutilanteessa kulunut yli puolitoista vuotta, apuna käytettiin keskustelussa täydentyvää piirrosta ja piirrokseen kirjoitettavia avainsanoja (Kuvio 8).



KUVIO 8. Haastattelun runko visuaalisessa muodossa

Haastattelussa saatavan aineiston hankintaa varten määrittelin teemahaastattelun teema-alueet ja spesifioin alakäsitteet, joista haastattelutilanteessa muodostin apukysymykset (Hirsjärvi & Hurme 1993, 41-42). Haastattelutilanteessa nojasin visuaaliseen muisteluun tukevaan kuvaan, jossa aikajana muodosti keskustelun kulun aikana keskusteluaiheen kehikon. Aikajanalla lähtökohta oli vuoden 2017 haastateltavan elämäntilanne, josta siirryttiin koulutukseen tulemisen kautta sisältöjen, tunnelmien ja muistojen tarkasteluun koulutusviikonlopuissa ja niiden väleissä. Lopuksi keskusteltiin haastateltavan nykytilanteesta. Visuaalinen kuva antoi mahdollisuuden yhdessä palata jänalla eri aikoihin ja tilanteisiin ajatusten niin herätessä (Liite 2).

Haastattelut tallennettiin digitaalisella tallennuslaitteella. Teema-alueiden ja apukysymysten toimivuutta testasin koehenkilön avulla. Koehenkilön kanssa testasin sisällön ja sen, että visuaalisesta kuvasta juonnetut kysymykset ovat linjassaan tutkimuksen asettelun kanssa sekä ymmärrettäviä ja mahdollisimman avoimia haastateltavalle (Vilka 2005, 105-106). Testauksen jälkeen toteutin ensimmäisen haastattelun. Haastattelun aluksi kävimme läpi haastattelun tarkoituksen ja piirustuksen käytön keskustelun tukena. Haastateltavan kanssa allekirjoitimme suostumuksen tutkimukseen. (Liite 3) Kysyin suostumuslomakkeessa, saako aineistoa hyödyntää erikseen sovitusti muissa tutkimuksissa siltä varalta, jos aineistosta on niissä mahdollisesti hyötyä.

6.2 Teemat sisällönanalyysin yksikköinä

Aineiston käsittelyn aloitin digitoidun äänitteen litteroinnilla eli puhtaaksi kirjoittamalla haastattelut heti haastattelujen jälkeen. Aineistoa kertyi yli viiden tunnin digitaalisesta materiaalista noin sata sivua (Taulukko 3). Litteroinnin tein mahdollisimman sanatarkasti (Hirsjärvi & Hurme 1993, 108-110). Kertasin haastattelutilannetta ja keskustelua läpi useamman kerran kuuntelemalla digitaalisia tallenteita ja lukien niistä litteroitua aineistoa hahmottaakseni ja ymmärtääkseni haastattelun ulottuvuudet mahdollisimman kattavasti (Anttila 1998,188).

Halusin tavoittaa sen, mitä haastattelussa tapahtui niin vuorovaikutuksessa kuin omassa ja haastateltavan tavassa vahvistaa tai olla vahvistamatta esiin nousseita asioita. Pyrin tarkastelemaan aineistoa etäämmältä, ikään kuin ulkopuolisen silmin, koska olimme koulutuksesta tuttuja ja keskusteluissa muistelimme haastateltavan kanssa yhteistä kokemusta. Etäältä tarkastelun avulla pystyi löytämään myös haastattelun tunnemaailman.

TAULUKKO 3. Haastatteluaineiston määrä ensimmäisessä vaiheessa

Haastateltava	Sivumäärä, tunnisteet poistettu, Arial, fontti 12	Sanojen määrä	Aika h:min
H1	26	11 464	1:32
H2	26	9141	1:25
H3	17	5964	0:39
H4	32	14 084	1:37
Yht.	101	40 653	5:13

Seuraavassa vaiheessa pelkistin haastateltavien ilmaisut. Pelkistämisessä poistin oman puheeni ja tiivistin haastateltavan tuottaman aineiston käsiteltävämpään muotoon (Taulukko 4). Prosessissa yhdistin joissain kohdin useamman lyhyen puheenvuoron keskusteluyhteyteen ja sisältöön perustuen. Merkitsin jokaisen ilmauksen koodilla, joka koostui haastateltavan numerosta ja ilmauksen järjestyksestä haastattelussa, esimerkiksi: H2.38.

TAULUKKO 4. Pelkistämisen jälkeinen aineiston määrä

Sivumäärä, tunnisteet poistettu, Arial, fontti 12	Sanojen määrä	Ilmaisujen määrä
28	10 484	235

Pelkistyksen jälkeen aloin järjestellä haastateltavien tuottamaa aineistoa ryhmiksi intuitiivisesti esiyymmärryksestä ja tutkimuksen viitekehyksestä sekä haastattelun

teemoista käsin. Järjestely ryhmiksi tapahtui konkreettisesti niin, että leikkasin aineiston paperiset versiot ilmauksien kohdilta osiin ja aloin muotoilla ryhmiä ilmauksien sisällön perusteella (Rubin & Rubin 1995, 240). Vilkan (2005) mukaan ryhmittelyssä aineisto järjestellään uudeksi johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi niiden ominaisuuksien mukaan, joita analyysiyksikkö sisältää (Vilka 2005, 140).

Haastattelun runko (Liite 3) perustui aikajanakuvaan, johon piirrettiin näkyviin koulutuksen kymmenen viikonloppua (Eskola & Suoranta 2008, 152). Tarkastelin sekä järjestin aineistoa kronologisesti lähtötilanteesta koulutuksen jälkeiseen tilaan. Päädyin alun 16:sta ryhmästä yhdistelemällä kuuteen ryhmään. Kuudesta jäljelle jääneestä ryhmästä muodostin analyysiyksiköt ja nimesin ne niitä kuvaavilla kattokäsitteillä (Vilka 2005, 140).

Taulukossa (Taulukko 5) näkyy, kuinka ryhmittely eteni. Ensimmäisenä kokosin koulutusta edeltävää ja koulutukseen osallistumisen kynnystä ylittävää aineistoa. Toiseen ryhmään kokosin ryhmänä ja yhteisönä olemisen kokemuksia koulutuksen aikana. Omaksi ryhmäkseen eriytin hengellisyyden koulutuksessa. Koulutuksen sisältöjen ja käytettyjen menetelmien kokeminen muodosti oman kokonaisuutensa ja prosessin kuvaus omansa. Lopuksi keräsin oivallukset ja muutoksen kuvaukset omaksi ryhmäkseen. Ryhmittelyssä muodostuneista teemoista tulivat sisällönanalyysin analyysiyksiköt (Hirsjärvi & Hurme 1993, 115; Tuomi & Sarajärvi 2002, 112).

TAULUKKO 5. Aineiston analyysiyksiköt

Ensimmäisen vaiheen ryhmittely	Ryhmien tiivistyksen jälkeiset ryhmät ja muodostuneet analyysiyksiköt
Lähtötilanne	Lähtötilanne
Perusteluja elämän valinnoille	
Kynnyksen ylittäminen	
Pienryhmä	Ryhmä
Iso ryhmä	
Romanius, me-puhe	
Ohjaus	
Hengellisyys	Hengellisyys
Rutiinit	Sisältö ja menetelmät
Sisältö ja menetelmät	
Prosessi	Prosessi
Kokemustarina	
Muutoksen kuvaus	Oivallus ja muutoksen kuvaus
Soveltaminen arkeen	
Mikä vaikutti omasta mielestä	
Harppaus	

Aineisto alkoi olla tuttua ja niistä saatava sisältö alkoi hahmottua selkeämmin. Analysoin kunkin teeman sisällönanalyysin avulla, koska siten oli mahdollista tutkia teemoja tarkemmin ja jalostaa sisällön merkityksiä syvemmin (Rubin & Rubin 1995, 241).

Etenin työskentelyssäni niin, että redusoin eli pelkistin vielä kerran aineiston alkuperäisilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Siirsin teemat eli analyysiyksiköt kuudelle sivulle excell-työkirjaan. Aloitin siirtämällä teemoittain pelkistetyt ilmaisut ensimmäiseen sarakkeeseen. Tiivistin vielä pelkistykset toiseen kertaan, jotta samantyyppiset ilmaisut erottuisivat paremmin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Olin pelkistänyt ensimmäisen kerran ilmaisuja hyvin lähelle alkuperäistä, Ensimmäisen vaiheen pelkistettyjä ilmauksia muotoutui yhteensä 235. Osa ilmauksista oli laajoja ja osia niistä saattoi liittyä toiseen teemaan, joten toisen pelkistykseen kohdalla tuli niitä vielä pilkkoa, saadakseni ilmaukset selkeiksi osiksi.

Rubin ja Rubin (1995) mukaan luokittelussa tulee tutkijan käydä pohdintaa omasta ymmärryksestään aineistoa kohtaan. Tulkintaa kohti suunnatessaan, tutkijan tulee ymmärtää kehen tai mihin haastateltava viittaa eli ymmärtää haastateltavan kanssa yhteisesti. (Rubin & Rubin, 1995, 251-252.)

Koska olin jo ryhmitellyt samaan sisältöön liittyviä ilmaisuja yhteen, lähti jokaisen teeman sisällönanalyysi samankaltaisten tai samaa tarkoittavien ilmaisujen tarkastelusta (Liitteet 4-9). Alaluokkien järjestelyn jälkeen jatkoin abstrahointiin yhdistelemällä luokituksia (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 112-114.). Kuuden erillisen ja osin päällekkäisenkin kokonaisuuden eriytetty sisällönanalyysi ei helpottanut luokittelua, mutta palveli lopputulosta ja sisältöä sekä oli uskollinen kokemuksen kromologiseen ilmiasuun.

Rubin & Rubin (1995) puhuu tiedon analyysin merkityksestä välineenä tuottaa haastatteluaineistosta lopulta tietoa siitä, mitä on tapahtunut tai mitä normeja, arvoja löytyy kulttuurisen käyttäytymisen alta (Rubin & Rubin 1995, 229). Vastaukset tutkimuskysymyksiin sain sisällön analyysisissä yhdistelemällä käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 115). Tuloksia analysoimalla tein synteesejä, joista oli mahdollista tehdä johtopäätöksiä ja liittää ne laajempiin merkityksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005, 214-215). Analyysin tarkoituksena oli myös päästä niin sanotusti aineiston taakse ja tuoda esiin sellaisia asioita, joita ei suorissa lainauksissa ole läsnä (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010,19).

7 TULOKSET

Seuraavaksi esittelen aineistosta tuotettuja tuloksia. Tuon jokaisen sisällöllisen teeman erikseen, edellisessä luvussa esitellyn taulukon mukaisessa järjestyksessä (Taulukko 5). Tuloksien esittely etenee haastattelun (Kuvio 8) kronologista viitekehystä seuraten aina osallistujan lähtötilanteesta koulutuksen päättymisen jälkeiseen aikaan.

Tuloksissa käytän osallistujien ilmauksia esimerkkeinä, mutta tekstissä käytetyt ilmaukset eivät ole alkuperäisiä vaan ensimmäisen vaiheen pelkistyksiä. Haastateltavat ovat herkästi tunnistettavissa jo siitä syystä, että koulutuksen osallistujat ovat yhteisössä jo laajalti tiedossa. Lisäksi puhetapa voi olla osin tunnistettavissa.

7.1 Osallistujien elämäntilanne koulutuksen alkaessa

Tässä osiossa haastateltavien elämäntilanne ennen koulutusta ja koulutukseen tuleminen kokemukset muodostavat lähtötilanteen kokonaisuuden. Ennen koulutuksen alkua osallistujat kertoivat elämän olleen jonkinlaisessa muutosvalmiudessa, johon vaikuttivat perheen perustaminen, havahtuminen vanhemmuuteen sekä vahvasti myös hengellinen herääminen ja henkilökohtainen uskonratkaisu. *“Hengellisyyden myötä tuli halu lähteä kehittämään itseään.”*

Asenne opiskelua kohtaan oli ennakkoluuloinen ja opiskelemaan lähteminen ajateltiin korkeaksi kynnykseksi, jota on vaikea ylittää. Useimmilla oli peruskoulu suoritettu heikosti ja osin poikkeusjärjestelyillä, kuten tenttimällä tai se oli jäänyt kesken. Haastateltavat kertoivat taustoja sille, miksi he eivät ole kouluttautuneet lisää peruskoulun opintojen jälkeen. Haastateltavat kuvasivat kuinka elämisen mallin periytyminen ja asettuminen varhain aikuisen rooliin vaikuttivat valintoihin

... He olivat vanhan ajan ihmisiä ja luulen, että he ajattelivat, että op-
pivelvollisuuden suorittaminen on hyvä asia, mutta ei siitä eteenpäin
ammattiopintoihin.

Kun se elämä oli määrätynlaista ja siihen kuuluivat hevoset ja työn-
teko, ei sitä miettinyt mihin kouluun menisin.

Peruskoulun jätin kesken, koska ajattelin pärjääväni elämässäni te-
kemällä kauppaa.

Koulutukseen osallistumiseen ja kynnyksen ylittämiseen vaikuttivat haastatelta-
vien mukaan se, että sitä oli järjestämässä ja suosittelemassa luotetut ja arvostetut
romanmiehet ja romanitoimijat.

Armas painotti tähän koulutukseen sitoutumisen tärkeyttä. Silloin
tuntui, että tämä on ihan real deal!

Vaikka osallistumista jännitettiin ja koulutuksen sisällöistä ei ollut paljon tietoa,
järjestävä taho sekä ryhmän kokoonpano takasivat jo etukäteen koulutuksen
merkitykselliseksi ja tärkeäksi.

...Ajattelin, että ei se niin vaikeaa voi olla, kun ihmisetkin siellä käy,
ja tekisin itselleni jotain hyvää.

Tieto koulutuksesta ja järjestävästä tahosta levisi yhteisössä ystävien välityksellä
ja sai hakeutumaan mukaan. Kynnyksen ylittäminen ja koulutukseen osallistumi-
seen vaikuttivat erityisesti luotettavien ja arvostettujen romanimpiesten mainos-
tama ja järjestämä koulutus. Vaikka ei tiedetty mihin ollaan tulossa niin sinne tul-
tiin oman ryhmän luotettavien edustajien vaikutuksesta. Oli tiedossa jotain lupaa-
vaa ja luvallista, jossa oma ryhmä takasi laadun, vakuutti, että kannattaa.

Osallistujilla oli myös oletus, että koulutus olisi hengellistä; oman kokemustietoni
tulkinnan mukaan hengellisyys edustaa tässä luotettavuutta ja turvallisuutta. Halu
auttaa ja saada työvälineitä oli yksi syy osallistua. Kaikilla haastateltavilla halu
auttaa omassa yhteisössä vahvistui opintojen aikana. Myös Seurakuntaopistoa
oppilaitoksena pidettiin vakuuttavana.

Oma yhteisö oli keskiössä ja näkyi luottamuksena yhteisön omaan kokemustietoon ja pätevyyteen arvioida uutta ja erilaista toimintaa. Analyysin tuloksista korostui yhteenkuuluvuuden, koheesion, ylläpitäminen ja osallisuuden kokemus omassa yhteisössä ja viitekehyksessä. Hengellisyys, usko ja seurakuntaelämä näyttäytyi ikään kuin portaana opintoihin. Ulkopuolisuuden kokemus yhteiskunnasta näkyi perityn elämisen mallin ja koulutuskokemusten kuvailussa. (Liite 4).

7.2 Me ryhmänä ja yhteisönä

Tähän teemaan sisällytin aineiston ne kohdat, joissa haastateltavat kuvasivat yhteisyyttä me-muodossa. Osallistujat puhuivat ryhmästä eri muodoissaan eli koulutuksessa toimineesta isosta ryhmästä sekä pienryhmistä, jotka oli jaoteltu kulttuurisensitiivisesti sukupolvisuus ja sukupuoli huomioiden. Isolla ryhmällä tarkoitetaan koulutuksen kaikkia osallistujia. Isossa ryhmässä huomioitiin sukupolvinen hierarkia vanhempien kunnioittamisessa tavoissa ja puheissa. Intiimien asioiden käsittelyä jatkettiin pienryhmissä. Liitin romanina olemiseen, ryhmiin ja me-puheeseen liittyvään aineistoon myös ohjauksen, koska ohjaajilla oli merkittävä rooli ryhmän me-puheeseen. Haastateltavat toivat esiin ryhmän turvallisuuden ja luottamuksen ilmapiirin rakentumisen.

Ensimmäinen ajatus oli turvallisuus. Ryhmässä pystyi puhumaan ja näyttämään tunteita, vaikka olisi ollut kuinka kipeä asia itselle.

Isossa ryhmässä kun joku kertoi, kuinka oli jonkun asian kokenut, niin toisesta nurkasta vastattiin, että on ajatellut samaa.

Haastateltavat kertoivat aikuisempien tukeneen heitä ja se koettiin rentona ja avoimena ilmapiirinä sekä eri ikäpolvien keskinäisenä kunnioituksena.

... Aikuisemmat olivat aikuisia, eikä jääneet mihinkään välimuotoon, missä ei tiedä kumpaa on. Oli mielestäni ihan kivasti aikuismaista ja se on harvinaista.

Aikuisemmat tukivat meitä tosi paljon, me pystyimme puhumaan asiasta kuin asiasta melkein ihan avoimesti ja se oli positiivinen yllätys.

Pienryhmissä vahvistui toveruus sekä se, että oltiin samanlaisia. Pienryhmässä mahdollistui vapautuminen sukupolvisesta hierarkiasta ja olemaan omia itsejään. Vapautuminen itsen ja asioiden avautumiselle oli tärkeää. Pienryhmässä näkyi syvällisyys yhteisestä kokemuksesta, taustasta, ikäryhmästä- samasta puheesta.

Kun päivän mittaan siellä luokassa asioita punottiin, niin pienryhmissä niitä päästiin avaamaan.

Kun kävimme joitain aiheita läpi, niin usein pienryhmissä ne käytiin syvällisesti ja siellä ne vasta todellisesti keskustellessa ymmärsin.

Haastateltavat pitivät pienryhmää erittäin tärkeänä. Luottamuksellisessa ryhmässä he vahvistivat toveruuttaan ja kokivat yhdenvertaisuutta. Osa pienryhmäläisistä piti yhteyttä myös koulutuksen väleissä.

Meillä oli aina pitkät puhelut toisen pienryhmän jäsenen kanssa. Oli vähän kuin meillä olisi kisastudio, jossa me analysoidaan niitä asioita.

Romaniohjaajat olivat merkittävässä roolissa koulutuksen uskottavuuden kannalta. He edustivat samaa kulttuuria osallistujien kanssa ja kuuluivat "meihin", jotka tunsivat ryhmän, tavat ja kielen. Romaniohjaajat ikään kuin säätelivät ryhmää ja toimivat tulkkina ja diplomaattina tarvittaessa. Minun roolini ulkopuolisena oli tarjota tietoa, opettaa ja toimia sellaisten kulttuurin ilmiöiden sanoittajana, joita ei ryhmässä sanoteta ääneen

Ohjaajien rooleissa näin sitä, että romaniohjaajat pitivät ja rauhoittivat ryhmää 'että kun Kathy kertoo.' He olivat vähän kuin diplomaatteja siinä välissä. Myös sellaisissa kohdin, kun toiminnallinen harjoite tuntui epäilyttävältä, romaniohjaajat vakuuttivat asiasta ja saivat sellaisen alkusykäyksen aikaan, että kaikki ottivat samalla lailla vakavasti harjoitteet.

Haastateltavat pitivät merkityksellisenä sitä, että kaikki osallistujat ja miltei kaikki ohjaajat olivat romaneita.

Kaikki ryhmässä olivat samalla taustalla ja osasimme puhua ja ymmärtää toisiamme. Koska tapakulttuuri ja kulttuuri peilailee sieltä taustalta. Kun puhutaan identiteetistä, eli kuka minä olen ja minun identiteettini ja minun kulttuurini.

Haastateltavat kuvasivat romanina elämistä ja yhteisön jaettua maailmankuvaa puheissaan. Yhteinen puhetapa ja sanasto kuvasivat me-henkeä. Kieli on merkityksiä ilmaiseva ja sen avulla ihminen liittyy, säilöö ja siirtää kokemuksia yhteiseen tietovarantoon, jota kautta määrittyy muun muassa oma asema yhteisössä (Berger & Luckmann 1995, 50-52).

Meillä romaneilla on oma slangi: 'se mukava' ja 'hytskä' ja 'se juttu' ja osaamme jo vähän ennakoita, kun ne ympyrät, piirit ja teot on samantapaiset. Elämä saa olla mitä vaan, kuha on hyvä hevonen ja sitä rataa...

Pystyimme romaneina puhumaan totutulla tavalla kuten että: 'Tuo nyt se tänne, se juttu!' eikä tarvinnut sanoa, että 'Tuotko sen asian sieltä kaapista' vaan: 'Hei tuo nyt se juttu tänne, ku mä tarvin sen nopeaa...' Oli hyvä, kun ryhmä ymmärsi toisiaan.

Romanina elämistä kuvattiin myös elämän valinnoissa. Haastateltavat kuvasivat myös elämisen mallin periytymisestä ja asettumisesta varhain aikuisen rooliin. Haastateltavien kertomissa kuvataan osallisuutta omassa ryhmässä.

Kun se elämä oli määrätynlaista ja siihen kuuluivat hevoset ja työn-teko, ei sitä miettinyt mihin kouluun menisin.

Peruskoulun jätin kesken, koska ajattelin pärjääväni elämässäni tekemällä kauppaa.

Haastatteluissa tuli ilmi suuremman yhteisöllisyyden ja osallisuuden tunteen löytyminen. Ison ryhmän avoimuus ja turvallisuus oli positiivinen ja osallistujille osin jopa yllättävä. Siihen vaikutti kokemus miltei kynnyksettömästä sukupolvisuudesta ja yhteisestä myötätunnosta. Viittaus siihen, että ryhmän aikuiset olivat aikuisia, sisältää kokemustietoni mukaan ajatuksen siitä, että todellinen aikuisuus ja kokemus tuli ja pysyi omalla portaallaan ja viitoitti nuorempia.

Vapautuminen ilmapiirissä ja sukupolvisuuden kynnyksen "häviäminen" ei tarkoita tapakulttuurin mukaisen käyttäytymiskoodiston rikkomista. Se tarkoittaa pikemminkin sosiokulttuurista tilaa, missä jännitteet hävisivät näyttämöltä ja aito kunnioitus mahdollistui. Ryhmä luontaisesti ylläpiti sukupolvisuuden kunnioituksen puheessa ja käyttäytymisessä ikäpolvien välissä puolin ja toisin. Nuoremmat kokivat tullessa näkyväksi ylisukupolvisessa dialogissa. Ryhmä oli lähtökohtaisesti tasavertaisessa tilanteessa siinä, että kukaan ei tiennyt, mistä koulutuksessa on kyse. Heistä moni käsitti tilanteen ainutlaatuiseksi ja olon siellä etuoikeutetuksi.

Tuloksissa painottui ryhmän kulttuurisen koheesion ylläpitäminen ja kokemus yhteisön autonomian ja osaamisen tunnustamisesta (Liite 5). Ryhmän yhteinen puhe, kulttuuri ja kokemus koettiin oppimisen alustana (Winman 2014, 25-29). Yhteisön osaaminen tunnistettiin ja tunnustettiin ryhmän ja ulkopuolisen taholta olemassa olevana, totena ja ensisijaisena.

Sitä kuinka koulutuksen aikana puheissa ja keskusteluissa ilmaistiin romanina olemista me-tyyppisillä ilmauksilla, ei osallistujat aina heti tuoneet esiin. Mutta haastattelutilanteessa johdattelin tunnistamaan sitä muun muassa muistuttamalla koulutuksen aikana käytetystä "me-romanit" -puheesta, jonka haastateltava heti tunnisti ja siihen tarttui. Romanina olemista ja yhteisyyttä kuvattiin myös kerrottaessa peloista ja asenteista kouluttautumista kohtaan.

Lastensuojelu on aina ollut minulle mörkö, jota oli omalla tavallaan aina pelännyt. Se varmaan johtui sellaisesta luontaisesta viranomaispelosta, joita romaneilla on useillakin.

Silloin kun ollaan kulttuurin sisällä, nähdään asiat ikään kuin kulttuurisilmälasien läpi. Pääväestön edustaja pystyi ne riisumaan ja silloin pystyi näkemään asioita paljon laajemmin kuin pelkästään romaninäkökulmasta. Suurin osa oli yleispätevää asiaa, joka liittyi niin pääväestöön kuin romaneihinkin.

7.3 Hengellisyys ja merkitys tiedon välittämisessä

Haastateltavat korostivat hengellisyys merkitystä koulutuksessa. Hengellisyys oli läsnä niin koulutuksessa kuin haastateltavien puheissa ja kokemuksena. Hengellisyys nähdään erottamattomana osana romaniyhteisöä. Osallistujat jakoiivat valmiiksi yhteisen kristillisen maailmankuvan ja seurakuntakokemuksen.

Kaikki olivat hengellisiä ja halusivat olla siellä niin. He olivat jollain tapaa päässeet siihen pisteeseen, että oma arvomaailma oli hyvässä kunnossa.

Kristillinen retoriikka ja Raamatun käyttö tiedon rakentumisen tukena oli koulutuksessa merkittävää. Raamatun kertomukset ja esimerkit toimivat myös tutuna kielenä.

Minulla jäi mieleen esimerkki kuningas Daavidista ja hänen elämästään, kun se oli hyvin paljon sitä, mitä tällä kurssillakin puhuttiin. Oppimisen kannalta oli minulle iso asia, että Raamatun kohtia käytettiin.

Kun oli sellaisia sanoja tai asioita, joita me emme heti ymmärtäneet, niin Kyösti siteerasi Raamattua. Silloin meni itsellenikin välillä paremmin 'jakeluun'. Pidin siitä ja sillä oli iso merkitys. Hengellisenä miehenä voin sanoa, että se oli rikasta aikaa minulle.

Kristillinen usko, hengellisyys ja kristillinen retoriikka on vahvasti osa Suomen romanien elämää. Kokemukseni mukaan ei ole merkitystä, vaikka ei olisi henkilökohtaista uskonratkaisua tehty tai hengellinen olleenkaan. Hengellinen retoriikka on yksi yhteinen puheen ja elämän jäsentämisen tapa, johon yhteisön jäsenet pystyvät liittymään taustastaan riippumatta (Liite 6). Hengellisen retoriikan käyttö koetaan myös yhteisön kulttuurisen identiteetin ylläpitäjänä ja kunnioittamisena.

7.4 Koulutuksen sisältöjen ja menetelmien merkitys oppimisessa

Koulutuksen sisällön ja menetelmien kohdalla teeman alla haastateltavat kertoivat muun muassa siitä, mitä muistivat koulutuksen aikana käydyistä asioista, opetuksesta ja menetelmistä. Yksi yllättäjä oli heille kirjallisuusterapian vaikutus omiin oletettuihin ja piilotettuihin taitoihin. Vieras tuli tutuksi kirjallisuusterapeutin avulla.

Se oli minulle sellainen Ahaa-kokemus: 'Mä osaankin kirjoittaa!' Monelle olen kertonut, kuinka varauksella lähdettiin tuohon viikonloppuun. Vaikka alussa piti vähäisenä ja mietti, että mitä hyötyä on tehdä tehtäviä, joissa piti kirjoittaa ja ottaa kuvia, mutta sitten se olikin tosi iso asia. Se viikonloppu oli huippu, koska se vaikutti siihen, että osaan nykyään kirjoittaa paremmin.

Sisällöistä ja koulutuksessa käytetyistä menetelmistä haastateltavat olivat kokeneet mielekkäimpinä omaan elämänkaareen vaikuttavat sisällöt, kuten vanhemmuus, parisuhde, kasvatukseen liittyvät aiheet sekä niissä käytetyt piirrokset.

Syyt siihen minkälainen elämä ja käytös sekä käytös lapsiani kohtaan ja miten lapset käyttäytyvät löytyivät sieltä takajuurista eli siitä lastenvaunukuvasta. Sen kuvan kautta kävin elämäni läpi.

Minua kouluttajana kiinnosti pedagogiikan lisäksi, kuinka haastateltavat kuvasivat rutiineja ja niiden merkitystä. Rutiineja ei välttämättä huomioitu ilman eteenpäin vievää kysymystä. Ajattelen lisäksi, että leirimäisyys on osallistujille niin tuttua, että sitä ei erityisesti huomioida. Sisällönanalyysin kautta teemaa tarkastellessani, sosiaalipedagoginen lähestymistapa näyttäytyy haastateltavien puheessa oppimista tukevana asiana (Liite 7). Opetusmenetelmien koettiin vaikuttavan positiivisesti oppimiskokemukseen.

7.5 Prosessissa tieto osaksi elämää

Haastateltavat kertoivat koulutuksen olleen prosessi, jossa oli vahvasti terapeutisia piirteitä. Kysyessäni mitä koulutusviikonloppujen väleissä tapahtui, kertoivat haastateltavat käsitelleensä koulutuksessa käytyjä sisältöjä perheenjäsentensä

kanssa. Opiskelutovereiden kanssa työskenneltiin myös tapaamisten väleissä. Haastateltavat kuvasivat prosessia sekä sen tärkeyttä oman kasvun välineenä.

Tuo prosessi koulutuksessa, jossa sain oikeasti käsitellä käsittelemättömiä asioita toi itsevarmuutta. Se antoi myös tunteen siitä, että minäkin pystyn ja voin lähteä kouluttautumaan.

Kokemustarinan tekeminen liittyi prosessiin. Sen esittäminen koettiin merkitykselliseksi, koska se vahvisti vertaisuuden tunnetta pienryhmässä ja isommassa ryhmässä. Lisäksi oman elämäntarinan kertominen luotetussa ryhmässä koettiin vapauttavaksi.

Kuulijoina oli ihmiset, jotka kunnioittivat sinua sellaisena kuin olet ja välittivät sinusta. Meille oli syntynyt veljellinen side koulutuksen aikana ja muut olivat myös kokeneet omassa tasossaan näitä samoja asioita ja se oli lohduttavaa. Kertominen oli vapauttavaa ja niin kuin viimeisen kerran puhalsi sellaiset eräänlaiset pölyt. Lopulta se vapautti.

Prosessi kuvattiin merkityksellisenä myös, koska se mahdollisti ulkoisen tiedon ymmärtämisen ja sisäistämisen (Liite 8).

7.6 Oivalluksia ja elämänmuutoksia

Haastateltavat pohtivat koulutuksen vaikuttavuutta muun muassa kuvaamalla oivalluksiaan. Suurimmat oivallukset liittyivät elämänkaarityöskentelyssä lapsuuteen, vanhemmuuteen ja kasvatukseen. Elämänkaaritehtävissä ja kokemustarinassa haastateltavat työstivät lapsuuttaan sekä kasvatuksen ja vanhemmuuden teemoja. Haastateltavat kertoivat esimerkkejä koulutuksessa hankituiden tietojen ja taitojen soveltamisesta arkeen. Kotona ensimmäiseksi jaettiin ja sovellettiin käytäntöön sisällöistä kumpuavia oivalluksia esimerkiksi vanhemmuudesta ja parisuhteesta. Haastateltavat olivat hyödyntäneet koulutuksessa käytettyjä piirroksia tiedon ja oivallusten jakamisessa.

Muutosta kuvattiin eri tavoin. Itsevarmuuden tunnetaitojen ja rohkeuden lisääntymistä kuvattiin sosiaalisissa tilanteissa.

Nykyään yhdyn seurakunnassa keskusteluihin, osallistun palaveriin ja olen mukana rakentamassa sen toimintaa.

Nykyään menen reippaasti joka tilanteeseen. Ennen oli niin, että kävellessäni kohti jotakin tilannetta aloin vähän ennen päämäärää hiljentää askeleitani.

Todennäköisesti olisin toiminut täysin toisin aiemmin (rasistisessa tilanteessa), tunnistin oman historiani koulukiusattuna ja satutettuna. [...] Nyt osaa itsekkin sitä peilata.

Omaan ammatillisuuteen ja tietoon luotettiin rohkeammin. Oman osaamisen kanssa pystyttiin menemään turvallisesti omaan yhteisöön. Oma kulttuurinen identiteetti oli säilynyt ja vahvistunut; pelko ”valkolaistumisesta” oli hävinnyt.

Se oli hämmästyttävää, kuinka se muutti myös kulttuurillisia arvoja. Ennen olin pitänyt jotain kulttuuriin liittyvää itselleni niin tärkeänä, että ajattelin, että en voi tehdä noin tai se ei kuulu minulle. Nyt voin mennä tuohon, missä on 40 romania ja keskustella heidän kanssaan koulutuksesta, opiskelusta, perheen arvoista ja perhesiteistä.

Aiemmin ajattelin, etten voi, koska on muita romaneja. Silloin he olisivat ajatelleet minut vitsinä, mutta nyt ei. Vaikka en osaa kirjakieltä, niin osaan tuoda ammattilaisen näkökulman esiin. Se, että he olisivat ajatelleet niin olisi johtunut siitä, että en ole taustaltani koko elämäni ollut uskossa.

He olisivat katsoneet minua alta lipan ja todenneet, että olen mennyt sekaisin nyt siellä koulussa ja unohtanut kulttuurin ja mennyt kokonaan sinne toiseen maailmaan. Niin se varmasti olisi mennytkin, koska en olisi osannut kertoa, mutta nyt minä olen saanut ammattivälitteet ja pystyn tuomaan esiin näitä asioita.

Haastateltavat kuvasivat omaa oppimisprosessiaan matkana, pikavuorona ja kymmenen vuoden harppauksena. Ajallinen perspektiivi on merkityksellinen. Lyhyessä ajassa tapahtunut prosessi, nopeasti kasvanut tiedollinen pääoma sekä itsessä koettu kasvu nähdään arvokkaana tässä päivässä hyödynnettävänä resurssina. Nopeana koettu kasvu ja oppiminen katsotaan lisähyödyksi ja elämän voimavarojen tehokkaaksi käytöksi.

Ryhmän ja ohjaajien vertaisuus ja esimerkki katsottiin vaikuttavan vahvistavasti ja rohkaisevasti. Tiedon ja tietoisuuden lisääntyminen sai ennakkoluuloja ja pelkoja poistumaan. Aineistosta tehty analyysi (Liite 9) vahvisti ymmärrystä siitä, että koulutus koettiin erittäin vaikuttavaksi. Tietoa ja uutta osaamista käytettiin arjessa välittömästi omaksi ja lähiyhteisön hyväksi. Tietoisuutta lisääviä elementtejä jaettiin yhteisöön ja ulkopuolella yhteisöä. Kokemus osallisuuden vahvistumisesta lisääntyi niin yhteisön sisällä kuin yhteisön ulkopuolelle.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuskysymyksinä olivat: Kuinka rakentuu vähemmistön osallisuutta ja motivaatiota vahvistava koulutus osallistujien kokemuksen valossa? Mikä merkitys on vähemmistön ja yhteiskunnan historiassa rakentuneen jännitteen tunnistamisessa koulutuksessa? Mikä merkitys on prosessinomistamisella ja vallan jaolla koulutuksen onnistumisessa? Kuinka itseohjautuvuutta tukemalla vaikutetaan koulutusmyönteisyyden lisääntymiseen kulttuurisensitiivisessä koulutuksessa? Vastaukset koostuvat useista elementeistä, jotka käyn läpi seuraavaksi.

Tutkimuksen mukaan osallisuutta vahvistava koulutus rakentui, kun valta oli koko ajan yhteisöllä itsellään eikä koulutus uhannut kulttuurista identiteettiä. Yhteisö huomioitiin kokonaisvaltaisesti osana yksilön elämää, tukemalla samanaikaisesti niin yksilön kuin yhteisön psykologisia perustarpeita.

Koulutukseen sitoutuminen ja aktiivinen työskentely vaikuttivat positiivisesti keskenään koulutuksen edetessä. Jokainen haastateltava kertoi raskaasta, mutta antoisasta ja intensiivisestä prosessista, joka palkitsi heitä ja heidän läheisiään välittömästi; kaikki mitä koulutuksessa käytiin läpi, oli heti jaettavissa olevaa tiedollista pääomaa. He kuvasivat haastatteluissa omaa tapaansa prosessoida ja työskennellä niiden asioiden äärellä, jotka heille olivat merkityksellisiä. Koulutuksen sisältöjä pidettiin arvokkaina, koska ne liittyivät koko elämään, eikä vain pieniin osa-alueisiin.

Haastateltavat kertoivat saavuttaneensa koulutuksesta lisää itsetuntemusta, työkaluja omaan kasvuun, parisuhteeseen ja vanhemmuuteen sekä tunteita. Itsevarmuuden ja rohkeuden katsottiin lisääntyneen etenkin sosiaalisissa tilanteissa sekä yhteisössä, että yhteisön ulkopuolella. Koulutuksen jälkeen haastateltavat olivat joko vielä ammatillisessa koulutuksessa tai valmistuneet tai jatkaneet edelleen. Haastateltavien visio omasta ja erityisesti perheen hyvästä elämästä oli kirkastunut. Suhde omaan yhteisöön koettiin vahvistuneen samoin kuin avoimuus yhteisön ulkopuolelle. Tutkimuksessa ilmeni, että haastateltavat kokivat saavutetun tiedon ikään kuin pääomaksi, jolla vahvistetaan sosiaalista

paikkaa ja arvostusta sekä yhteisössä, että yhteiskunnassa. Koulutuksen läpikäyminen on koettu palkitsevaksi ja todistus ansaituksi, omaksi.

Tutkimuksen mukaan kokemusasiantuntijakoulutus lisäsi tunnetta osallisuuden kokemuksesta ensin omassa yhteisössä ja sitten yhteisön ulkopuolella. Kokemusasiantuntijakoulutuksessa ”ulkoapäin” tullutta tietoa käsiteltiin turvallisesti oman yhteisön sisällä. Ryhmä tutki, oivalsi ja prosessoi tietoa yhdessä omasta viitekehystänsä käsin. Tunne osallisuuden kokemuksesta omaan primääriyhteisöön jatkui turvallisesti läpi koulutuksen. Kun osallisuuden kokemuksen tunne omaan yhteisöön ei päässyt heikkenemään vaan se vahvistui, mahdollistui kytkeytyminen turvallisesti ulkoapäin tulevaan tietoon.

Tiedon lisääntymisen kautta syntyi kokemus osallisuuden vahvistumisesta yhteiskuntaan. Oppimisprosessissa tieto tuli merkitykselliseksi ja motivoi kehittämään itseään lisää ja hakeutumaan ammatillisiin opintoihin. Omaa kulttuurista identiteettiä sekä tunnetta osallisuudesta omassa yhteisössä ei koettu uhatuksi koulutuksen aikana. Koulutusta arvostettiin ja se heijastui osallistujien ja kouluttajien puheista ja toiminnasta. Puheet omasta romanikoulutuksesta vahvistivat muualle yhteisöön, että koulutus ei ole ”valkolaistava” vaan se hyödyttää koko yhteisöä.

Yhdenvertaisuuden kokemuksen liittäminen osaksi omaa minäkuvaavaa, hälventää tunnetta toiseudesta ja siten siirtää pois uhrin asemasta. Tutkimuksessani osallistujat kertoivat tästä kokemuksesta. Rohkeus mennä sekaryhmiin tai seurakunnassa hakeutua pääväestön kanssa keskusteluihin on edellyttänyt juuri tuon oman tajunnallisuuden jäsentämisen ja haltuunoton, tiedostamisen ja kunnioittamisen – omistamisen.

Kun yhteisökoulutus on yhteisön koulutus, tulee huomioida yksilön konteksti omassa yhteisössään ja työskennellä koko yhteisön autonomiaa kunnioittaen. Osallisuutta vahvistavan pedagogiikan pohja toteutuu, kun yhteisön kokemus-tieto ja kokemus koulutuksessa tunnustetaan ja kunnioitetaan.

8.1 Ulkoinen muuttui sisäiseksi autonomiaa tukemalla

Tutkimus osoitti, että autonomian ylläpitäminen ja tukeminen vahvistaa osallisuuden kokemuksen tunnetta. Kun yhteisön historia, autonomia, voima ja tahto huomioidaan koulutuksessa, yksilön on turvallisempaa omaksua ulkoapäin tulevaa informaatioita ja muokata sitä omiksi tarpeikseen. Kokemus itseohjautuvuuden lisääntymisestä vähentää yhteisön ja yhteiskunnan välistä historiassa rakentunutta jännitettä. Psykologisia perustarpeita täytyi niin yksilöön kuin yhteisöön päin. Koulutuksessa tunnistettiin yksilö osana yhteisöään ja tunnustettiin yhteisön autonomia, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuus irrottamattomana osana osallistujan oppimisen ympäristöä. Osallistujien on suurempi mahdollisuus integroida tietoa ja ottaa se omaksi ja yhteisön tietopääomaksi, kun koulutettavien elämän konteksti tunnistetaan ja sieltä kumpuava elämäkokemus tunnustetaan.

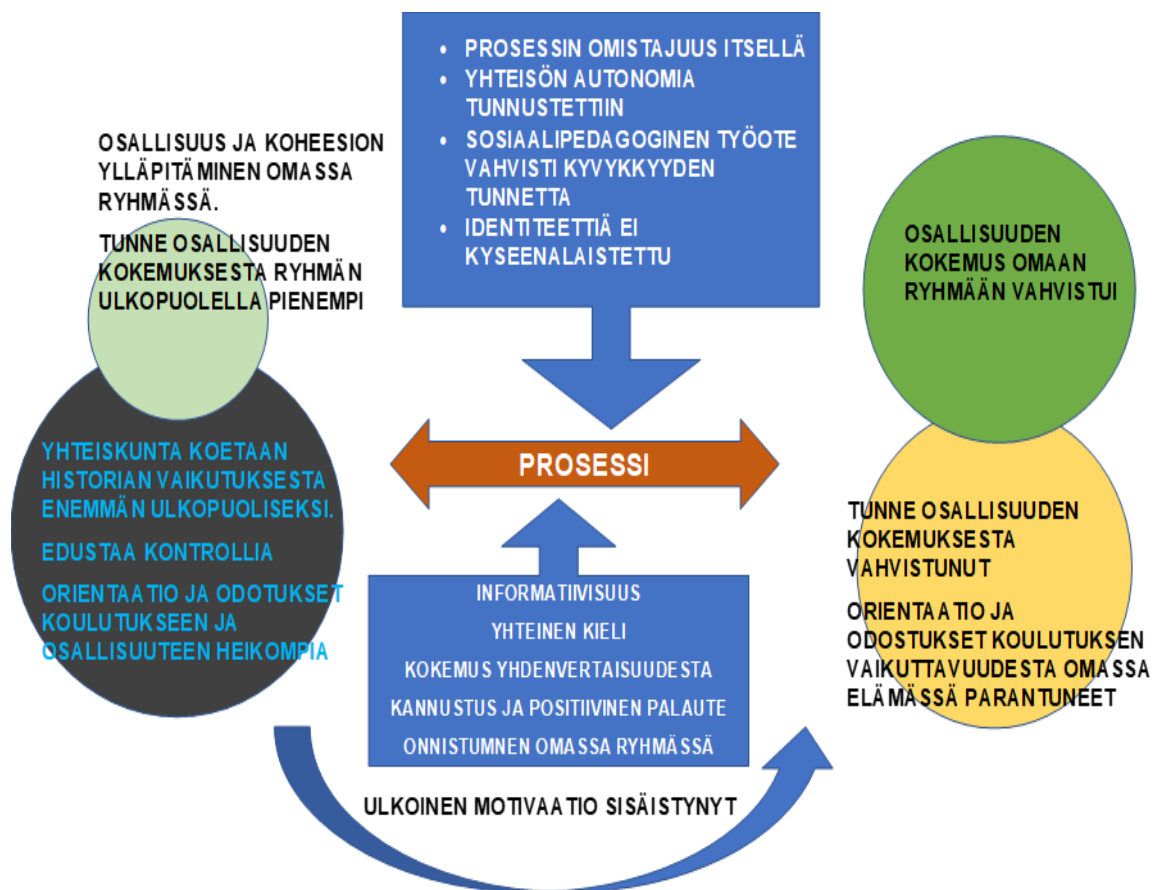
Osallistujien koulutusta edeltävissä kokemusmaailmoissa toiminnan orientaatio (COT) koulutukseen oli varovainen tai heikko. Tulkinnat ulkopuolisesta ympäristöstä olivat muovanneet toiminnan orientaatiota kontrolloiduksi tai jopa persoonattomaksi. Kokemukset peruskoulusta eivät olleet autonomista orientaatiota tukevia, vaan pakkoon ja ulkopuolisuuteen liittyviä. (Ogbu & Simons 1998, 158-161; Ryan & Deci 2017, 216-219.) Kokemusasiantuntijakoulutuksessa omaa toiminnan orientaatiota ja sen syitä tunnistettiin. Tiedon lisääntyessä proaktiivinen orientaatio kasvoi; usko kouluttautumisen positiivisesta vaikutuksesta itseän ja yhteisöön lisääntyi (Kuvio 9).

Koulutus oli sisäistä motivaatiota tukevaa. Tieto, koulutuksen sisältöjen käsittely ja tutkiminen yhdessä oli kiinnostavaa, kokeilevaa ja ilmapiiri oli turvallinen ja kannustava. Koulutus ja oppiminen oli itsessään palkitsevaa. Kollektiivisessä ja yksilöllisessä prosessoinnissa ”ulkopuolista tai järjestelmää (The system), edustava tieto sisäistyi asteittain osaksi omaa arvomaailmaa hälventäen asenteita ja pelkoja (Ogbu & Simons 1998, 158-161; Deci & Ryan 2000, 235-237; Ryan & Deci 2017 147-150.)

Osallistujat kuvasivat omien elämäntavoitteiden kirkastumista. Tavoitteet liittyivät oman henkisen kasvun lisäämiseen, perheen sisäisten suhteiden ylläpitämiseen

ja parantamiseen sekä oman yhteisön auttamiseen ja tukemiseen (Ryan & Deci 2017, 272-275.). Jäsenyys omaan yhteisöön ja viitekehukseen romanina sekä tunnustuksellisena kristittynä, uskovaisena, vahvistui koulutusprosessin aikana.

Koulutuksessa vahvistettiin yhteenkuuluvuutta (relatedness) sosiaalipedagogisen työtteen ja intensiivisen ryhmätyöskentelyn avulla. Yhteisön ja ryhmän kyvykyys (competence) tunnustettiin osana tietoa ja tiedon rakentumista. Autonomiia (autonomy) ei horjutettu, vaan se vahvistui prosessin omistajuuden ollessa yhteisöllä itsellään (Ryan & Deci 2017 239-262; Vasalampi 2017, 59.) Tieto käsiteltiin omassa viitekehyksessä, omaan elämään liitettynä, kiinnostavana ja turvassa ulkopuolisilta.



KUVIO 9. Tiedon sisäistymisen prosessi ja siihen vaikuttavia tekijöitä

8.2 Kulttuurinen identiteetti oli turvassa

Tsetanes naal -hankkeen aikana ja tässä tutkimuksessa vahvistui se, että koulutuksen ja kouluttautumiseen kiinnittymisen esteet ulottuvat yhä sukupolvien ketjuihin ja romanien historiaan. Historia vaikuttaa yhä vielä asenteisiin ja koulutuksen kuvastoon vieraana ja uhkaavana. Esimerkiksi Tervosen (2012) mukaan 1800-luvulla romaneihin suunniteltiin kohdistettavaksi räikeitä pakkosulauttamistoimenpiteitä ja irtolaislaki teki liikkuvista romaneista käytännössä rikollisia alttiina pakohuostaanotoille ja pakkotyörangaistuksille (Tervonen 2012,92-95, 124).

Sukupolvien ajan koettu syrjintä on syvästi vaikuttanut osallisuuden kokemuksen puutteeseen yhteiskunnassa. Perityt elämisen mallit, joista esimerkkinä nuoren romaniaikuisen elämänvaiheessa tapahtuvat valinnat. Silloin toiminnan ja elämän orientaatiot kohdistuvat ensisijaisesti omassa yhteisössä paikan vahvistumiseen ja vasta sen jälkeen yhteisön ulkopuoliseen maailmaan. Toiminnan orientaatio ja malli poikkeaa valtavirrasta eikä siten vahvista osallisuutta yhteisön ulkopuolella (Blomerus & Metsälä 2018, 96-98).

Romanit kokevat yhä vielä syrjintää ja ennakkoluuloja valtaa käyttävältä väestöltä ja yhteiskunnan rakenteissa (Heinonen 2019). Monta vuosisataa kestänyt syrjintä on muovannut yhteisöä pitämään tiukasti pintansa ja yhteisön tiiviinä, koska vähemmistönä yhteisön ja perheen merkitys turvana korostuu. Suomen romanien historian ja vähemmistöstatuksen sekä heikon koulusuoriutumisen ilmiöt nivoutuvat toisiinsa ja luovat romaniyhteisön ja yhteiskunnassa valtaväestön ”kulttuurista” edustavan koulujärjestelmän välille jännitteen. Vaikka Ogbun (1998) kulttuuriekologinen teoria on karkeasti yleistävä, on sillä mielensä. Samanlaisuus Suomen romanien kohdalla on niin merkittävä, että se tuo viitekehystä Suomen romanien koulumenestyksen ja motivoitumisen tarkastelulle.

Koulutusjärjestelmä kaikkineen edustaa romaneille ”muuta” ja varauksella uhkaa yhteisölle. Tieto on värittyä niin sanotusti valkoiseksi valtaa pitävän väestön näköiseksi, joka ei tunnista yhteisön maailmankuvaa ja kulttuurista perintöä. On ymmärrettävää, että yhteisö on suojautunut eristäytymällä, koska yhteiskunta ei historiassaan ole tunnustanut yhteisön psykologisia perustarpeita kuten

autonomiaa, pätevyyttä ja yhteenkuuluvuutta (Fordham & Ogbu 1986; Ogbu & Simons 1998; Ryan & Deci 2017).

Tutkimus osoitti, että koulutuksessa tunne osallisuuden kokemuksesta vahvistui, koska osallistujien ei tarvinnut käyttää energiaa soveltaakseen erilaisia strategioita kouluttautumisen perusteluksi. Osallistujat olivat rauhassa omassa ryhmässään yhdessä roolissa tai jäsenyydessä. Omasta yhden jäsenyyden positiostaan he tarkastelivat elämisen maailmaansa suhteessa yhteiskuntaan ja ”muihin”. Ryhmä teki oppimisprosessia yhdessä. Tietoa konstruointiin yhdessä yhteisellä kulttuurisella niin sanotulla elämännäyttämöllä.

Koulutuksen aikana sisäinen ristiriita sisäisten ja ulkoisten mallien muuttamiseksi pieneni ja luottamus tiedon lisääntyessä koulutusjärjestelmää kohti kasvoi. Ymmärrys omien ja muiden asenteiden ja ennakkoluulojen juurista kasvoi tiedon myötä. Ryhmän puheen ja identiteetin ollessa vakaasti romaneilla itsellään, pelko oman identiteetin häviämisestä tai ”valkolaistumisesta” häveni. Koulutus ei vieraannuttanut yhteisön yksittäistä jäsentä yhteisöstä vaan kartutti yhtä lailla yhteisöön tieto- ja sosiaalista pääomaa yksilön ja yhteisön vahvistamiseksi. (Vrt. Fordham & Ogbu 1986; Ogbu & Simons 1998; Ryan & Deci 2017.)

Oppimisprosessissa tieto tuli merkitykselliseksi. Tiedon käsittelyn tapahtuessa omassa ryhmässä, oman yhteisön ja kontekstin sisällä vailla tunnetta ulkopuolisuudesta, toiseudesta, vähemmistönä olemisesta, oli se turvallista. Tiedon merkityksellisyyden lisääntyminen lisäsi oman tilan tunnistamista, tiedostamista ja kunnioittamista.

Tutkimus osoitti myös, että hengellisyydellä on kouluttautumista tukeva merkitys yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisen, yhteisen arvomaailman ja hengellisen retoriikan kautta. Koulutusryhmä muodostui ihmisistä, jotka etnisen taustansa kautta olivat sekä romaneita että kristillisiin vapaisiin suuntiin kuulumisen ja henkilökohtaisen uskonratkaisun kautta uskovaisia. Heitä yhdisti siis sekä etnisyys että hengelliset arvot. Hengellinen yhteisö toimii ikään kuin ”ei kenenkään”-maana ja toimii osaltaan yhteisen kielen luoja.

Vapaiden kristillisten suuntien tarjoama ensivaiheen informaali tiedonjaon taso on huomattava ja huomioitava eikä sitä voi ohittaa. Hengellisen retoriikan käyttö toimii muualla ikään kuin yhteisenä sovittuna ja turvallisena kielimaastona. Tällainen niin sanotusti kahteen yhteisöön kuulumisen vahvisti edelleen koulutusryhmän koheesiota ja autonomiaa (Vrt. Reimer 2004). Yhteinen arvomaailma ja hengellisyys katsottiin merkittäväksi osallistumisen ja oppimisen kannalta.

Tarkastellessani jokaisen osallistujan haastatteluja rinnakkain, näkyi niissä väistämättä puhe, joka kumpusi samasta pienryhmästä. He kaikki edustavat suunnilleen samaa ikäryhmää ja he työskentelivät koulutuksessa yhdessä. Arkeen liittyi perhe, parisuhde ja vanhemmuus sekä hengellinen elämä. Heillä kaikilla oli koulutuksen kynnyksellä jonkinlainen muutosorientaatio, uinuva motivaatio. Muutosorientoivana tekijänä kuvattiin kristillistä hengellistä heräämistä tai uskonelämän kautta muuttuneita elämän arvostuksia.

8.3 Prosessin omistivat romanit itse

Tutkimus osoitti, että prosessin omistajuus oli yksi tärkeä, ellei perustavanlaatuisen tekijä psykologisten perustarpeiden täyttymisen ja ylläpitämisen tekijänä koulutuksessa. Prosessilla tarkoitetaan tässä hankkeen osatoteutuksena tapahtunutta kokemusasiantuntijakoulusta, aina tarpeen määrittelystä, suunnittelusta, opiskelijoiden rekrytointiin sekä toteutukseen ja arviointiin. Omistajuus tässä kontekstissa tarkoittaa sitä, että toiminta lähtee omasta viitekehystä (yhteisöstä) kumpuavasta tarpeesta. Toiminnan lähtökohdat ja ohjaus pysyvät koko toiminnan kaaren ajan kohderyhmän itsensä hallussa. Omistajuus tarkoittaa myös vallan tiedostamista ja käyttämistä kahden kulttuurin rajapinnalla.

Aineiston läpi kulkeva ja koulutuskokemusta tulkitseva me-puhe vahvisti tulkinnaani koulutuksen prosessin omistajuudesta. Se tuli ilmi jokaisessa teemassa aina lähtötilanteesta oivalluksiin ja muutoksen kuvauksiin. Koulutukseen luotettiin, koska sitä suunnitteli ja toteutti Suomen Romanifoorumin työntekijät. Koulutuksen sisältöihin ja menetelmiin luotettiin, koska romanitaustaiset kouluttaja-ohjaajat vahvistivat niiden luotettavuutta muun muassa opetuksen dialogisuudella

ja kristillisellä retoriikalla. Merkittävää oli, että prosessia johtivat roolimallit, jotka pitkästä koulutustaustastaan huolimatta eivät olleet menettäneet omaa kulttuurista identiteettiään ja uskottavuuttaan omassa yhteisössään (Ogbu & Simon 1998, 182).

Koulutusprosessin omistajuutta voidaan hankkeessa tulkita monen kautta. Rahoituksen näkökulmasta voisi ajatella, että käydyn koulutuksen prosessin olisi omistanut Tsetanes naal -hankkeen hallinnoija eli Diakonia-Ammattikorkeakoulu. Koulutuksen toteutuksen ja puitteiden osalta Seurakuntaopisto oppilaitoksena. Todellinen prosessin omistaja oli kuitenkin Suomen Romanifoorumi ja sitä kautta romaniyhteisö itse.

Koulutukseen tultiin, koska koulutuksen tuottajina ja takaajina olivat arvostetut romanimiehet ja –taho (Perho 2018, 63). Roolimallien merkitys on ilmeinen. Yhteisössä arvostettujen erityisesti hengellisistä piireistä tunnettujen romanimpiesten arvovalta sai koulun kynnyksen madaltumaan haastateltavilla. Koulutus ymmärrettiin romanien omaksi, romanitoimijoiden tekemäksi ja osin taustaltaan hengelliseksi.

Prosessin omistajuus tuo esille myös sen, miten valtarakenteet todellisuudessa järjestäytyvät, kenellä on valta ja miten sen käyttö koetaan turvallisuutta luovana tekijänä. Tarkastelen asiaa niin, että roolini ulkopuolisena, pääväestöä edustavana opettajana oli romaniyhteisön käytössä ja luvanvarainen.

Koska prosessin omistajuus ei ollut ryhmän ja yhteisön ulkopuolella, romaniohjaajat pystyivät säätelemään kaikkea ulkopuolelta tulevaa. Prosessin omistajuus mahdollisti ryhmän turvallisuuden tunteen ylläpitämisen ja ajatuksen siitä, että romaniohjaajat pystyivät tarvittaessa pysäyttämään, muuttamaan tai lopettamaan epätoivottua toimintaa ulkopuolisten taholta. Epätoivotulla toiminnalla tarkoitan tässä erityisesti yhteisön integriteettiä ja kulttuurista identiteettiä vähättevää, pienentävää tai uhkaavaa toimintaa.

Koulutuksen aikana jokainen sisältö ja aiheet käytiin yhdessä ohjaajien kesken (Blomerus & Metsälä 2018, 101-102). Suunnittelupäivät toimivat ikään kuin

aiheiden, niiden esittelytapojen ja sisältöjen hyväksymisvaiheena. Koulutuksessa valta ikään kuin myönnettiin joka kerta minulle ulkopuolisena tulla tietoni ja taitoni kanssa ryhmään. Tutkimuksessa kävi ilmi, kuinka perinteisesti ajateltu yhteiskunnallisen koulutusjärjestelmän valta riisuttiin romaniyhteisöä turvallisesti palvelevaksi.

9 POHDINTA

Pohdinnassa tuon esiin tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden sekä kerron, kuinka asiantuntijuuteni ulkopuolisena on rakentunut. Viimeisenä pohdin tutkimukseni soveltuvuutta ja käytettävyyttä sekä hyötyä.

9.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Koska pää (valta) väestöön kuuluvana teen tutkimusta romanien kokemuksista, olen pyrkinyt tiedostamaan myös kulttuurilliset ja tutkijan valtaan liittyvät kysymykset. Suomen romaniyhteisö on pieni ja historiansa vuoksi erityisen sensitiivinen siitä, kuinka yhteisöstä, yhteisön jäsenestä tai yhteisöön liittyvistä asioista kirjoitetaan tai sanotaan ulkopuolisten taholta. Pyrin huomioimaan raportoinnissa romaniyhteisöä kuvatessani, että edustan ulkopuolisena valtakulttuuria ja tarkastelen sitä, ettei raportointini vahvista asenteita negatiivisesti (Gönfors 2011, 95). Eettiset haasteet opinnäytetyössäni liittyvät itseni ja tutkimuksen vuoropuheeseen eli kuinka tuotan tietoa ja raportoin mahdollisimman objektiivisesti tutkimusperinteitä kunnioittaen, mutta kulttuurisensitiivisesti.

Yksityisyyden suojan huomioiminen on tärkeää, koska romaniyhteisö on pieni ja haastateltavat ovat tunnistettavissa etenkin muiden romanien taholta. Raportoinnissa olen huomionut tämän niin, että olen käyttänyt lainauksissa ensivaiheen pelkistettyjä ilmauksia. Näin murre tai osallistujalle tunnistettava puhetapa ei paljasta haastateltavan henkilöllisyyttä. Raportoinnissa olen huomionut mahdollisimman tarkkaan ihmisten yksityisyyden suojan ja osallistujien suhteen omaan yhteisöönsä. Tutkimus ei saa aiheuttaa haittaa.

Haastatteluun osallistuvilta olen kysynyt luvan aineiston käyttöä varten (Liite 3). Tässä tapauksessa en säilytä aineistoa (äänitteitä ja litteroitua materiaalia) opinnäytetyön hyväksymisen ja arvioinnin jälkeen. Äänitteen säilytän henkilökohtaisella koneella tiedostoissa sekä erillisellä ulkoisella kovalevyllä, jota säilytän lukitussa paikassa. Olen käsitellyt tietoja kunnioittavasti ja vaitioloa ja

salassapitoa noudattaen. Muiden tutkijoiden tuotosten ja lähteiden kunnioittamisessa olen huomionnut, että hyvien käytäntöjen mukaisesti merkittävät lähteet ja viittaukset asianmukaisesti eikä ole toiminut vilpillisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 127-130).

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa esimerkiksi Eskola ja Suoranta (2008) jakavat tutkimuksen luotettavuuden teeman kolmeen osaan: uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistuvuus. Uskottavuutta tutkimuksessani lisää se, että Tsetanes naal- hankkeessa saatu kokemus ja palaute (Blomerus & Metsälä 2018) koulutuksesta ei ole ristiriidassa tutkimuksen tuloksiin vaan syventää ja täydentää sitä. Lisäksi olen pyrkinyt avoimuuteen ja vuoropuheluun osallistujien kanssa siitä, olenko tutkijana käsitteellistänyt tulkinnut aineistoa uskottavasti ja objektiivisesti.

Yhtenä opinnäytetyössäni tehtävän tutkimuksen tavoitteena oli löytää asioita ja oivalluksia, joita voidaan soveltaa myös romaniyhteisön ja koulutuksen ulkopuolella. Luotettavuutta ja vahvistuvuutta lisää tutkimuksessani se, että olen liittänyt ja kietonut siinä soveltuvia teorioita sekä johtanut siitä uutta ymmärrystä niin aikaisempiin tutkimuksiin kuin teoriaan. Tutkimukseni tulosten siirrettävyyteen en näe pienen otannan vaikuttavan heikentävästi, koska analyysin tuloksena tarkastelun kohteeksi tulivat erityisesti ilmiöt ja dynamiikat vähemmistön koulutuksen kentässä. (Eskola & Suoranta 2008, 211-212.) Tutkimusasetelmassa koulutukseen osallistujien kokemukset ja näkökulmat sekä tulkinnat tulevat esille oman kerronnan kautta. Kohderyhmä on erityinen, aliedustettu ja siten tutkimus toimii myös ryhmän edustajien äänien areenana (Hakala 2001, 17; Eskola & Suoranta 2008, 15).

9.2 Yhteisön ulkopuolinen asiantuntijuus

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut tuoda esille osallistujien kokemus. Kokemuksen kuuleminen ja aineiston käsittely on kuitenkin ollut sidoksissa omaan kokemustietoon niin koulutuksesta kuin romanikulttuurista. Koska olen ollut opettajana ja hanketyöntekijänä suunnittelemassa ja toteuttamassa sekä myös yhtenä

osallisena koulutuskokonaisuudessa, tulee kokemukseni yhdeksi peilipinnaksi tutkimuksessa. Tutkimuksen ja sen kantaaottavuuden luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta on tärkeää avata sitä, kuinka ulkopuolinen asiantuntijuus romaninyhteisön parissa tehtävässä työssä on kohdallani rakentunut. Ei-romanin, ulkopuolisen, asiantuntijuus romanikulttuurista edellyttää lähempää tarkastelua.

Asiantuntijuuteni romanikulttuurista on kasvanut yli kahden vuosikymmenen ajan. Olen muun muassa työskennellyt valtakunnallisessa romanijärjestössä, jossa työ oli laaja-alaista ja liittyi romaneiden elämänkaaren eri vaiheissa oleviin tilanteisiin ja kysymyksiin. Seurakuntaopistolla työni on liittynyt romanikoulutukseen ja sen kehittämiseen erilaisissa yhteyksissä ja kokoonpanoissa.

Kulttuurinen ymmärrys on muotoutunut niin ammatin kuin siviilielämän ja perheystävien kautta. Tämä tarkoittaa sitä, että näkökulmani ja vuoropuhelu omasta ja romanien elämästä ja kulttuurista on kietoutunut monikerroksisesti elämässäni. Tutkimuskielellä voisi ilmaista, että olen elänyt ja toiminut etnografina, ei vain etnisesti erilaisessa vaan myös omassa ja yhteisesti luodussa maastossa. Asiantuntijuuteni on kulttuurin ulkopuolista, tarkkailun, olemisen ja vuorovaikutuksen kautta rakentunutta ymmärrystä yhteisökulttuurin ja ihmisten dynamiikoista.

Vaikka olen työskennellyt romanityön eri kentillä yli kaksikymmentävuotta, olen silti siellä aina ulkopuolinen, toinen. Toiseus ei kuitenkaan ole staattinen tila vaan pikemminkin prosessi, joka vaihtelee ihmisistä ja tilanteista riippuen. Olen kokenut toiseuden rajojen hälvenemisen hetkiä dialogissa sekä myötätunnon ilmapiirissä. Puheen, kielen ja merkityksien ymmärtäminen on kohdallani rakentunut väistämättä luottamuksellisen kanssakäymisen ja turvallisten ihmissuhteiden sekä vuorovaikutustilanteiden kautta.

Työhistoriassani moninaisuuden teemoissa niin opettaessa, kuin muussa kohtaamisessa olen työskennellyt aktiivisesti ennakkoluulojen ja asenteiden maastossa tutkien ja huomioiden niitä itsessä ja muissa. Kulttuurishokin vaiheiden näkökulmasta on hyvä, että vuosien myötä olen kokenut kaikki vaiheet aina ihastumisesta ja etnoromantiikasta kulttuuriseen kriisiin ja tähän päivään, jolloin asiat nivoutuvat ja kulttuurinen tila on kohtaamisissa vapaa.

Romanikulttuurin ohjaajana ja opettajana olen osa laajaa romanitoimijoiden verkostoa. Oppilaitostyöskentelyssä romanikulttuurin ohjaajan ammatti- ja erikoisammattitutkinnon myötä olen ollut mukana romanitoimijoiden kentällä luomassa yhteistä puhetta ammatillisesta romanikulttuurin ohjauksesta. Yhteistyötä muun muassa Suomen Romanifoorumin kanssa on tehty vuosia ja yhteinen puhe eri romanivaikuttajien kanssa on elävää ja yhdessä kehittävää. Kulttuurin ja toimijoiden tunteminen on sekä haaste, että etu. En voi irrottaa omaa kokemustietoaani ja ymmärrystäni tutkittavasta kohteesta ja sen ilmiöistä.

Tarkastelen ja tulkiten maailmaa ja tätä tutkimusaineistoa holistisen ihmiskuvan lävistämänä ja tutkimusetiikkani kulkee linjassa kokemusasiantuntijakoulutuksen Freireläisen (2016) pedagogiikan kanssa (Freire 2016; Rauhala 2015). Arvona ja näkökulmana on yhdenvertaisuus ja ihmisoikeudet. Ajattelen, että lähestymistapani niin tutkimukseen, kuin kouluttajana toimimiseen, on feministinen, koska haluan tuoda esille yhdenvertaisuuden toteutumisen tai toteutumattomuuden kysymyksiä sekä institutionaalistuneiden valtasuhteiden vaikutuksia. (Suoranta & Ryyänen 2014, 127-131.)

9.3 Tutkimuksen soveltamisesta

Toivon, että opinnäytetyöni auttaa lisäämään tietoisuutta koulutuksen kentällä erityisesti vähemmistöjen ja muiden yhteiskunnan marginaalissa olevien koulutuksessa. Tuon esiin kulttuuriekologisen teoria vähemmistöjen koulusuoriutumisesta, koska se näyttää vähemmistöjen, erityisesti pakotettujen vähemmistöjen, koulumenestykseen vaikuttavat laajemmat ja syvemmät tekijät. Historian merkitys yhteisön ja yhteiskunnan välisen jännitteen syntymisessä ja ylläpitämisessä on tunnistettava, jotta asialle voidaan konkreettisesti tehdä jotain. Kyvyttömyys yhdenvertaisen oppimisen tilan luomiseen on syvällä yhteiskunnan rakenteissa institutionaalistuneina asenteina valtakulttuurin ylivertaisuudesta.

Yhä vielä Pohjoismaisessa romanipolitiikassa ja koulutuspolitiikassa näkökulma on ongelmalähtöistä: se problematisoi ensisijaisesti romanikulttuurin suhteessa kouluun ja määrittää toimenpidetarpeet koskemaan romanilasta ja perhettä.

Lisäksi valtaa pitävän enemmistön tuottama politiikka näyttää tarjoavan ja määrittelevän vähemmistön puolesta kulttuurisen representaation ja sen säilyttämisen rajat. (Helakorpi, Lappalainen & Mietola 2018). Yhdenvertaisuus on vielä kaukana, kun vähemmistön edustajalle jää niin sanottu ”korjautumisvelvollisuus” soveltuakseen järjestelmään. Itse erityislasten vanhempana tunnistan dynamiikan varhaiskasvatuksen kentällä ja koulutusjärjestelmässä, joissa lähtökohtaisesti lapsessa on ongelma ja sitä tulee korjata.

Kuinka huomioida tämä kaikki perusopetuksessa, jossa opetus on pääsääntöisesti sekaryhmissä tapahtuvaa? Mitä on tehtävissä, kun luokassa on vain yksi romanilapsi, opetussuunnitelma on enemmistöä mukaileva, eikä opettajalla ole tietoisuutta itsen ja lapsen taustalla vaikuttavista voimista. Olemassa olevaa jännitettä ei voi niin vain kytkeä pois, koska vanhemmilla ei ole välttämättä taitoa eikä resursseja perustella ja puolustaa omaa ja lapsen asemaa. Opettaja ei välttämättä tunnista eikä tunnusta koulujärjestelmässä olevaa assimiloivaa ja kolonialistista rakennetta. Lapsen taustalla olevaa yhteisöä ja kulttuuria ei tunnusteta yhdenvertaisena osaksi oppimisen perustaa eikä opettajan ja koulun kieli tue yhdenvertaisesti romanilapsen liittymistä yhteiskunnalliseen tietovarantoon.

Kieli on merkityksiä ilmaiseva ja se liittää meidät ympäröivään tietovarantoon (Berger & Luckmann 1995, 50-52) Kieli on siten myös syrjivää, erottelevaa ja osallisuutta vähentävää. Marja Katisko (2011) yhdistää tutkimuksessaan tiedon ja sosiaalisen toiminnan käsitteeseen ”sosiaalinen tietovaranto”, joka on yhteiskunnassa vallitsevan tiedon kokonaisuutta. Osallisuus tähän suureen sosiaaliseen tietovarantoon edellyttää, että jokaisella yhteiskunnan jäsenellä on siihen yhdenvertainen pääsy. Sosiaalinen tietovaranto kasvaa, kehittyy ja muotoutuu yhteiseksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Katisko 2011, 39-40). Erillisyyden tunnetta ja osallisuuden hiipumisen kokemusta lisää vieraantuminen yhteisestä tietovarannosta, yhteisestä kielestä ja ymmärryksestä. Koulutuksella on suuri merkitys osallisuuden tunteen kokemisen ja yhdenvertaisuuden mahdollistumisesta.

Ogbun ja Simonsin (1998) mukaan on tärkeä tiedostaa, kuinka merkittävää on lapsen, nuoren ja perheen kohdalla yhteiskunnan (The system) ja yhteisön

voimien (community forces) välinen jännite koulumenestyksen kannalta. Tämä tulee tiedostaa, koska yhteisön voimat vaikuttavat koulusta etäällä ja ulottuvat syvemmälle ja laajemmalle. Koulun arjessa tulisi osata tunnistaa ne taustatekijät, joista erilaiset vähemmistöt muotoutuvat yhteiskunnassa ja joista orientaatiot koulutusta kohtaan syntyvät. Ogbu ja Simons (1998) sanovat koulumenestyksen parantamisen avaintekijäksi luottamuksen rakentamisen vanhempiin ja yhteisöön. Opetus ei saisi olla alisuoriutumista mahdollistavaa, eriarvoistavaa, opetusta. Yhdenvertainen kohtelu lisää luottamusta. (Ogbu & Simons 1998, 181-182.)

Kulttuuriekologisen teorian esittämä yhteiskunnan ja yhteisön dynamiikka on liian iso yksittäisen vähemmistöä edustavan lapsen tai aikuisen ratkaistavaksi; tarvitaan toimenpiteitä syrjivien ja toiseuttavien rakenteiden purkamista. Vähemmistöryhmien kohdalla on tärkeää huomioida oman viiteryhmän merkitys turvallisuutta ylläpitävänä tekijänä erityisesti kouluttautumisen alussa. Koulutusjärjestelmän on mahdollista vielä vahvistaa yhteistyötä vähemmistöä edustavien yhdistysten kanssa. Luottamuksen rakentaminen tehdään sinnikkäällä ja kestäväällä yhteistyöllä.

Tämän tutkimuksen tuloksia on sovellettavissa erityisesti niiden vähemmistöryhmien koulutuksessa, joissa on sisäistyneenä historiansa ja kokemuksensa kautta epäluulo ja jännite yhteiskuntaa ja sitä edustavaa järjestelmää kohtaan. Tällaista historiaa rakentuu koko ajan eri ihmisryhmille alueellisen ja taloudellisen eriarvoisuuden kautta. Sukupolviin siirtynyt köyhyys, kouluttamattomuus ja työttömyys rakentavat alueellisia vähemmistöryhmiä, joissa yhteiskunta koetaan toiseuttavana ja syrjivänä.

Tutkimuksessani olen selvittänyt osallistuneiden kokemuksia pilottikoulutuksesta ja kokemuksen vaikutusta osallisuuteen, motivaatioon ja koulutusmyönteisyyteen. Yksilöllinen opetus, kulttuurisensitiivisyys on parhaimmillaan yksilön autonomian, elämännäyttämön tunnistamista ja sieltä kumpuavan kokemuksen ja taitojen tunnustamista. Koulutus instituutiona voi irrottautua piilotetusta assimilaatiotahdostaan, mikäli se halutaan tunnistaa.

Tutkimuksen keskiössä oli kokemusasiantuntijakoulutuksen käynyt romaniaikuisen. Osallisuutta tarkasteltiin niin yksilön, vähemmistön edustajan sekä vähemmistöyhteisön näkökulmasta. Osallisuutta rakennettiin koulutusprosessissa yksilön ja yhteisön yhteisistä lähtökohdista käsin, ei ulkopuolelta. Kuten yksi haastatettava totesi koulutuksesta:

”Koska se puhui minun kieltäni, minun kehonkieltäni ja minun visuaalista kieltäni, se alkoi arjessani puhua.”

Lopuksi

Tutkimuksen tekemisen kautta olen päässyt sukeltamaan tietolähteille ja pohdintoihin, joissa ymmärrykseni ja osaamiseni on yhdenvertaisuudesta ja pedagogiikasta syventynyt, opettajuuteni vahvistunut. Kulttuurisensitiivisyys on lopulta yksilön osallisuuden kokemuksen tunnustamista ja tunnistamista. Siinä se.

LÄHTEET

- Aaltonen, H. (2008). *Romanilasten ja -nuorten motivaatio peruskoulun musiikinopetuksessa*. (Pro-gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos). Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18440/URN_NBN_fi_jyu-200804021313.pdf?sequence=1
- Aaltonen, V., Lähde, V. & Väisänen, J. (2018). Konnat kouluun! Rikostaustaisten romaninuorten palveluohjaus kohti työelämää ja opintoja. Teoksessa N. Mäenpää, K. Perho & M. Ärling (toim.), *Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut. Tsetanes naal – ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu* (s.108-126). (Diak puheenvuoro 15). Tampere: Juvenes Print Oy
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. (3. uud.p.). Jyväskylä: Gummerus.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. (1998). *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. (2.p.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Berger, P., L. & Luckmann, T. (1995). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. (2.p.) Helsinki: Kirjapaino-Oy Like
- Blomerus, G. & Metsälä K. (2018). Romanien kokemusasiantuntijakoulutus voimaannuttajana ja portaana jatkoon. Teoksessa N. Mäenpää, K. Perho & M. Ärling (toim.), *Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut. Tsetanes naal – ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu* (s.95-107). (Diak puheenvuoro 15). Tampere: Juvenes Print Oy
- Blomerus, J., Perho, K. & Salminen, T. (2018). Verkko-opiskelu mahdollisuutena romaniopiskelijoille. Teoksessa N. Mäenpää, K. Perho & M. Ärling (toim.), *Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut. Tsetanes naal – ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu* (s.89-94). (Diak puheenvuoro 15). Tampere: Juvenes Print Oy
- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education* 25 (4), 439-452. Saatavilla

https://www.researchgate.net/publication/271335384_Romani_culture_and_academic_success_arguments_against_the_belief_in_a_contradiction

- Deci, E. & Ryan R. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-termination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11(4), 227-268. Saatavilla <https://users.ugent.be/~wbeyers/scripts2012/artikels/The-what-and-why-of-goal-pursuits.pdf>
- Eskola, J. ja Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8. p.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Fordham, S. & Ogbu, J. (1986). "Black Students' School Success: Coping with the 'Burden of "Acting White. *The Urban Review* 18 (3), 176–206. Saatavilla <http://dx.doi.org/10.1007/BF01112192>
- Foster, K. (2004). Coming to terms: a discussion of John Ogbu's cultural-ecological theory of minority academic achievement. *Intercultural Education* 15 (4), 369-384. Saatavilla https://www.academia.edu/738062/Coming_to_terms_A_discussion_of_John_Ogbus_cultural-ecological_theory_of_minority_academic_achievement
- Grönfors, M. (2001). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s.124-141). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Grönfors, M. (2011). *Laadullisen tutkimuksen kenttätyömenetelmät*. H. Vilkkä (toim.). Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä. Saatavissa http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf
- Hakala, Juha, T. (2001). Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J., Aaltola & R., Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s.10-23). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Tammer-Paino Oy
- Hallamaa, J. (2017). *Yhdessä toimimisen etiikka*. Tallinna: Tallinna Raamattutrukikoja OÜ

- Hebrew University of Jerusalem [Hebrew University of Jerusalem] (4.7.2012)
EMBA Prof. Edward Deci [Video]. Saatavilla <https://www.youtube.com/watch?v=TEiv1yqISgk>
- Heinonen, J. (2019). *Suomen romanien kohtaama syrjintä ja rasismi. Kokemuksia, mielipiteitä ja sosiaalityön ratkaisumalleja*. (Maisterin tutkielma, Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta). Saatavilla https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/301034/Heinonen_Sosiaalityo.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Helakorpi, J., Lappalainen, S. & Mietola, R. (2018). Equality in the Making? Roma and Traveller Minority Policies and Basic Education in Three Nordic Countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Saatavilla <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2018.1485735?journalCode=csje20>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1993). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. (11. p.). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Saatavilla https://www.researchgate.net/publication/311102664_Etnografian_ulottuvuudet_ja_mahdollisuudet
- Isola, A.-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Saatavilla http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Isola, A.-M. & Weiste-Paakkanen, A., (2018). Romanien osallisuus. Teoksessa A. Weiste-Paakkanen, R. Lämsä, H. Kuusio (toim.), *Suomen romaniväestön osallisuus ja hyvinvointi. Romanien hyvinvointitutkimus Roosin perustulokset 2017-2018* (s.13-15). Terveystieteiden ja hyvinvoinninlaitoksen raportti 15/ 2018. Saatavilla https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137276/RAP2018_15_Suomen%20romaniväestö_web%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Jenkins, R. (2004). *Social Identity, Second edition*. Abingdon, New York: Routledge
- Johansson, E. & Laurila, H. (2018). Tavoitteena korkeakouluopinnot – tukipajat hakuvaiheen apuna. Teoksessa N. Mäenpää, K. Perho & M. Ärling (toim.), *Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut. Tsetanes naal – ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu* (s.133-145). (Diak puheenvuoro 15). Tampere: Juvenes Print Oy
- Kananen, J. (2014). Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön? Tampere: Juvenes Print Oy
- Kasa, M. & Svart, K. (2018). I Can! – Romaninuorten intensiivinen koulunkäynnin tukiohjelma. Teoksessa N. Mäenpää, K. Perho & M. Ärling (toim.), *Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut. Tsetanes naal – ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu* (s.68-79). (Diak puheenvuoro 15). Tampere: Juvenes Print Oy
- Katisko, M. (2011). *Kansalaisuus työyhteisön arjessa. Maahanmuuttajien kertomuksia työelämästä*. (Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2011:9). (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Saatavilla <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28004/kansalai.pdf?sequence=1>
- Kettunen, A. (2018). Pääkaupunkiseudun erityispiirteet romanien koulunkäynnin tukemisessa. Teoksessa N. Mäenpää, K. Perho & M. Ärling (toim.), *Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut. Tsetanes naal – ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu* (s.80-88). (Diak puheenvuoro 15). Tampere: Juvenes Print Oy
- Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 70-85). Juva: PS-kustannus.
- Kolkka, M., Hakala, P., Karjalainen, A.-L., Metsälä, K., Klemetti-Falenius, A.-L., & Mälkiäinen, P. (2015). Koulutus yhteiskunnallisen osallisuuden tuottajana. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka & P. Vuokila-Oinonen (toim.), *Osallisuutta, oppimista ja arviointia* (s.137-152). *Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015*. (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. B Raportteja 60). Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-233-2>

- Köljning, C., Nylander, M. & Hultqvist, S. (2014). *Vi är Romer*. Tjeckien: Lux L 11.6.1999/731. Suomen perustuslaki. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- L1301/2014. Sosiaalihuoltolaki. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>
- L 1325/2014. Yhdenvertaisuuslaki. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- L 1285/2016. Nuorisolaki. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>
- L 11.8.2017/531. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Saatavilla [https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531 L 1285 /](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531_L_1285/)
- Lappalainen, S. (2007). Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S.Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana, lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (s.9-14) Tampere: Vastapaino
- Leemann, L. & Hämäläinen, R.-M. (2016). Asiakasosallisuus, sosiaalinen osallisuus ja matalan kynnyksen palvelut. *Yhteiskuntapolitiikka* 81(5), 586-594. Saatavilla https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131350/YP1605_Leemann&Hamalainen.pdf?sequence=2
- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. (2015). *Sosiaalinen osallisuus*. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveystieteiden tutkimuskeskus. Saatavilla www.thl.fi/sokra.
- Lindgren, T. (2018). Tukiporrasmalli romaniasiakastyön tukena. Teoksessa N. Mäenpää, K. Perho & M. Ärling (toim.), *Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut. Tsetanes naal – ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu* (s.127-132). (Diak puheenvuoro 15). Tampere: Juvenes Print Oy
- Martela, F., Mäkikallio, I. & Virkkunen V. (2017). Itsemääräämisteoria ja psykologiset perustarpeet työssä. Teoksessa K. Salmela & J.-E. Nurmi. *Mikä meitä liikuttaa, motivaatiopsykologian perusteet*. (s. 100-115). (3. uud.p.) Juva: Bookwell Digital

- Martelin, T., Kuusio, H. & Weiste-Paakkanen, A., (2018). Koulutus, työllisyys ja toimeentulo. Teoksessa A. Weiste-Paakkanen, R. Lämsä, H. Kuusio (toim.), *Suomen romaniväestön osallisuus ja hyvinvointi. Romanien hyvinvointitutkimus Roosin perustulokset 2017-2018* (s.29-35). Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen raportti 15/ 2018.
- Maailman pankki. (2013). *Inclusion matters, the foundation for shared prosperity. New Frontiers of Social Policy*. Saatavilla <http://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16195/9781464800108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mizzou Visual Production Services [Mizzou Visual Production Services] (4.11.2016) *Richard M. Ryan: Is Human Autonomy a Western Ideology or a Basic Need?* [Video]. Saatavilla <https://www.youtube.com/watch?v=iUgNbWkcnHs>
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (2017). Johdanto. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa, motivaatiopsykologian perusteet* (s.9-15). (3.uud.p) Juva: Bookwell Digital
- Ogbu, J. & Simons, H. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly* 29 (2), 155-188. Saatavilla <https://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC305/OgbuSimonsvoluntaryinvoluntary.pdf>
- Opetushallitus (2004). *Romanilasten perusopetuksen tila. Selvitys lukuvuodelta 2001-2002*. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/48985_romani-lasten_perusopetuksen_tila.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). *Toiminta- ja taloussuunnitelma 2015-2018*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014: 3. Saatavilla <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75234/okm03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paloniemi, S., & Collin, K. (2010). Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 204-221). Jyväskylä: PS-Kustannus

- Pinolehto M. (toim.) (2017). *Sujuvampia opinpolkuja romaneille ja maahanmuuttajille*: Opin portailla Pohjois-Pohjanmaalla -hankkeen loppuraportti. (Diak Puheenvuoro 12), Diakonia-ammattikorkeakoulu. [URN:ISBN:978-952-493-305-6](https://www.diak.fi/URN:ISBN:978-952-493-305-6)
- Pirhonen, J. (2012). *Resursseista toimintamahdollisuuksiin. Tutkimus suomalaisen vanhustenhuollon oikeudenmukaisuudesta* (Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos). Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38400/URN:NBN:fi:jyu-201208282260.pdf?sequence=1>
- Rajala, S. & Blomerus, S. (2015). *Katsaus aikuisten romanien koulutustaustoihin*. Raportit ja selvitykset 2015:8. Opetushallitus.
- Rajala, S.; Salonen, M.; Blomerus, Satu & Nissilä, L. (2011). *Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010–2011 ja toimenpide-ehdotukset*. Raportit ja selvitykset 2011: 26. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/140023_romanioppilaiden_perusopetuksen_tilannekatsaus_2010-2011_ja_toimenpide-ehdotukset.pdf
- Rauhala, L. (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: University Press
- Reimer, B. (2004). Social Exclusion in a Comparative Context. *Sociologia Ruralis*, 44 (1), 76–94. Saatavilla http://www.billreimer.net/wp-content/uploads/2018/09/Reimer-2004-Sociologia_Ruralis.pdf
- Rodell Olgac, C. (2006). Den romska minoritetens i majoritetssamhällets skola, Från hot till möjligheter. Stockholm: HSL Förlag.
- Rompo (2009). *Suomen romanipoliittinen ohjelma – työryhmän esitys*. sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2009:48. Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72788/URN%3aNBN%3afi-fe201504225296.pdf?sequence=1&isAllowed=y> .
- Rouvinen-Wilenius, P. (2014). Kohti osallisuutta – mikä estää, mikä mahdollistaa. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen *Osallisuuden jäljillä*. (s.51-68). Saatavilla: <https://www.pksotu.fi/pksotu/wp-content/uploads/2018/02/oSallisuuden-jäljillä-verkkoversio-pakattuna-16052014.pdf>

- Rubin, H. & Rubin, I (1995). *Qualitative interviewing, the art of hearing data*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications, Inc.
- Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory, Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, London: The Guilford Press.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. (9-36) Tallinna: Tallina Raamatutrükikoda
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla: https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_2.html
- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteena. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti* Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma (s. 170-180). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Suomen romanipoliittinen ohjelma (Rompo) 2018–2022 (2018). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 3/2018. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160845/03_18_Suomen%20romanipoliittinen%20ohjelma_2018_2022_web.pdf
- Suoranta, J. & Rynänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Riika: InPrint
- Särkelä-Kukko, M. (2014) Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen *Osallisuuden jäljillä*. (s.34-49). Saatavilla <https://www.pksotu.fi/pksotu/wp-content/uploads/2018/02/osallisuuden-jaljilla-verkkoversio-pakattuna-16052014.pdf>
- Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma KASTE 2012–2015. (2012). Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:1. Saatavilla http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74066/STM_2012_%20KASTE_FI_uusi.pdf

- Stenroos, M. (2012 a). *Meitä on moneksi -romanien monet kasvot*. Teoksessa P. Pulma (toim.) *Suomen romanien historia*. (s.430-435). Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy
- Stenroos, M. (2012 b). ”*Sitä ei voi olla tuntosarvet teipissä*” *Romanikulttuurin performatiivisuus kulttuurien välitilassa*. (Pro gradu – tutkielma, Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta). Saatavilla <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33724/sitaeivo.pdf?sequence=1>
- TEDx Talks [TEDx Talks] (14.8.2012) *Promoting Motivation, Health, and Excellence: Ed Deci at TEDxFlourCity* [Video] Saatavilla <https://www.youtube.com/watch?v=VGrcets0E6I>
- Tervonen, M. (2012). Kiertolaisia, silmätikkuja ja rajojen ylittäjiä: 1800-luvulta toiseen maailmansotaan. Teoksessa P. Pulma (toim.) *Suomen romanien historia*. (s.84-142). Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy
- The Brainwaves Video Anthology [The Brainwaves Video Anthology] (17.10.2017) Edward Deci – Self-Determination Theory. [Video] Saatavilla <https://www.youtube.com/watch?v=m6fm1gt5YAM&t=170s>
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana, lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. (s.89-112). Tampere: Vastapaino
- Tsetanes naal -hankesuunnitelma (2016). Tsetanes naal -koulutuspoluilla Hankesuunnitelma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Viljanen, A.-M. (2012). Romanikulttuurin muuttuvat muodot ja pysyvät rakenteet. Teoksessa P. Pulma (toim.), *Suomen Romanien historia* (s. 375-418). Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Vilka, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Winman, T. & Palmroth, K. (2010). Social pedagogy in Swedish folk high schools. Teoksessa L. Eriksson & T. Winman (eds.) *Learning to fly. Social pedagogy in a contemporary society*. (s.137–156) Borås: Bording AB

Ärting, M. (2018). Uskalla – it's possible! Nyt on romanien vuoro. Teoksessa N. Mäenpää, K. Perho & M. Ärting (toim.), *Romanien sujuvat koulutus- ja työllisyyspolut. Tsetanes naal – ja Nevo tiija -hankkeiden loppujulkaisu* (s.16-22). (Diak puheenvuoro 15). Tampere: Juvenes Print Oy

LIITE 1. Lukujärjestys

Kohti arvoistasi 2017-2018 – Kokemusasiantuntijakoulutus
Tsetanes naal ja Nevo Tiija ESR- hankkeet

Jakso	Päivät	Luokat
Kokemuksesta kohti asiantuntijuutta, orientaatio ja kirjoittaminen välineenä	22.9.2017 klo 15-20.30	Luokat H6 ja H1
	23.9.2017	Luokat H6 ja H1
	16.9. klo 9-15	
Välitehtävä ennen seuraavaa lähipäivää		
Elämänkaarella; kirjoittaminen ja kehityspsykologia	29.9.2017 klo 15-20.30	Luokat H6 ja H1 (rantasau
	30.9.2017 klo 9-15	Luokat H6 ja H1
Välitehtävä ennen seuraavaa lähipäivää		
Oppiminen ja ohjauspolut ja lastensuojelu	13.10.2017 klo 15-20.30	Luokat H6 ja H1
	14.10.2017 klo 9-15	Luokat H6 ja H1
Välitehtävä ennen seuraavaa lähipäivää		
Vuorovaikutus ja Auttajan varjo	10.11.2017 klo 15-20.30	Luokat H6 ja H1
	11.11.2017 klo 9-15	Luokat H6 ja H1
Välitehtävä ennen seuraavaa lähipäivää		
Vanhemmuus ja perheen sisäiset suhteet	24.11.2017 klo 15-20.30	Luokat H6 ja H1
	25.11.2017 klo 9-15	Luokat H6 ja H1
Välitehtävä		
Kirjoitan tarinaani ja auttamisen välineitä	12.1.2018 klo 15-20.30	Luokat h6 ja H1
	13.1.2018 klo 9-15	Luokat H6 ja H1
Välitehtävä		
Riippuvuus	26.1.2018 klo 15-20.30	Luokat H6 ja H1
	27.1.2018 klo 9-15	Luokat H6 ja H1
Välitehtävä		
MOD; Moninaisuus, Oivallus, Dialogi -kurssi	2.2.2018 klo 15-20.30	Luokat H6 ja H1
	3.2.2018 klo 9-15	Luokat H6 ja H1
Välitehtävä		
Häpeän ja kunnian kasvot sekä irtipäästäminen	16.2.2018 klo 15-20.30	Luokat H6 ja H1

LIITE 2. Haastattelun runko

Karkeasti keskustelun etenemistä edistäviä kysymyksiä:

Kerro elämästäsi ja itsestäsi ennen koulutuksen aloittamista.

Mikä sai sinut osallistumaan koulutukseen?

Mitä siinä koulutuksen alussa tapahtui, mitä ajattelit, tunsit?

Mitä muistat koulutuksesta? Kuvaile jotain muistamaasi päivää tai viikonloppua.

Mitä jäi erityisesti mieleen sisällöistä, tunnelmista, toiminnoista?

Mitä siellä opintoviikonloppujen välissä sinulle tapahtui?

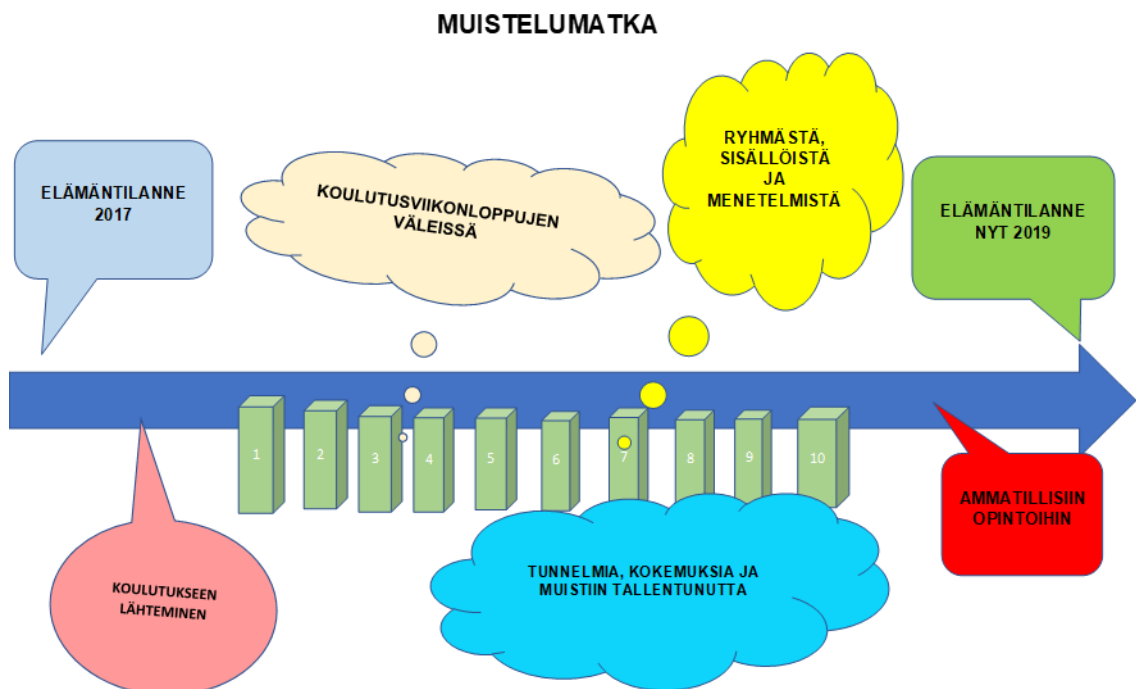
Kuinka sinun kokemustarinasasi rakentui?

Miten koit sen tekemisen ja esittämisen ryhmässä?

Muistellaan valmistumista.

Mitä sitten tapahtui?

Mitä sinulle tänään kuuluu?



LIITE 3. Suostumuslomake

SUOSTUMUS

Osallistujien kokemus Ote-Elämään -kokemusasiantuntijakoulutuksesta
-opinnäytetyö

Olen saanut suullisesti riittävästi tietoa tekeillä olevasta opinnäytetyöstä, jonka tarkoituksena on tutkia osallistujien kokemusta Tsetanes naal –hankkeen (2016-2018) aikana toteutetusta kulttuurisensitiivisestä kokemusasiantuntijakoulutuksesta, joka toteutettiin syksyn ja talven 2017-2018 aikana. Olen ymmärtänyt myös, että aineisto kerätään haastattelulla, joka digitaalisesti nauhoitetaan ja kirjallisesti puretaan. Lisäksi olen tietoinen, että haastattelusta kerättävä aineisto käsitellään luottamuksellisesti hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti henkilötietoja paljastamatta ja aineisto säilytetään suojattuina tiedostoina ja kirjallinen aineisto lukitussa tilassa.

Haastattelusta tuotettua aineistoa voi hyödyntää erikseen kanssani sovitusti muissa tutkimuksissa.

Haastattelusta tuotettua aineistoa voi hyödyntää ainoastaan tässä opinnäytetyössä.

Haluan, että aineiston kirjallinen versio toimitetaan minulle sähköisesti:

S-posti: _____

Paikka ja aika

Suostun osallistumaan opinnäytetyöhön:

Opinnäytetyön tekijä:

Kathy Metsälä

YAMK-opiskelija, Diakonia-ammattikorkeakoulu

kathy.metsala@student.diak.fi

kathy.metsala@gmail.com

LIITE 4. Luokitustaulukko: Elämäntilanne koulutuksen alkaessa

LÄHTÖTILANNE			
Ilmaisuja 39			
Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Uskoontulemisen vaikutus valintoihin.	Hengellisyys väylänä muutokseen.	Hengellisyyden vaikutus osallisuuden vahvistajana.	Yhteenkuuluvuus
Ennakkoluulojen ja pelkojen vaikutus valintoihin.	Perityn elämisen mallin vaikutus asenteisiin ja toimintaan.	Yhteiskunnan ulkopuolisuuden kokemus	
Tietoisuus muutoksen tarpeellisuudesta.	Perityn elämisen mallin vaikutus asenteisiin ja toimintaan.		
Perityn elämisen mallin vaikutus heikkoon koulutustasoon.	Perityn elämisen mallin vaikutus asenteisiin ja toimintaan.		
Arvostetun romanien vaikutus osallistumiseen.	Oman ryhmän esikuvien kunnioituksen vaikutus.	Luottamus oman yhteisön kokemustietoon ja pätevyyteen.	
Muiden romanien vaikutus osallistumiseen.	Oman ryhmän esikuvien kunnioituksen vaikutus.		

LIITE 5. Luokitustaulukko: Ryhmä ja yhteisö

RYHMÄ			
Ilmaisuja 79			
Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Kokemus innostuksesta ja sitoutumisesta.	Yhteisöllinen innostus	Kollektiivinen oppimismotivaatiovi-	
Omassa ryhmässä kuulluksi ja näkyväksi tulemisen kokemus.	Osallisuuden vahvistamisen kokemus omassa ryhmässä.		
Yhteisön käytäntöjä ja kulttuuria kunnioitettiin.	Oman yhteisön eheyden ylläpitämisen vaikutus	Yhteisön autonomian ylläpitämisen vaikutus	Kokemus yhteisön autonomian kunnioittamisesta
Luottamus yhteisön omiin esikuviin.	Oman yhteisön kokemukseen ja hierarkiseen arviointikykyyn luottamisen vaikutus		
Yhteisön osaaminen, kokemus ja tieto liittyi opetuksessa.	Yhteisön oman tiedollisen ja kokemuksellisen pääoman kunnioittaminen.	Yhteisön kokemustiedon ja pätevyyden tunnistaminen.	
Tiedon lisääntyminen. Lisäsi koulumyönteisyyttä	Tietoisuuden lisääntymisen vaikutus koulumyönteisyyteen.	Osallisuuden kokemuksen vahvistuminen yhteisön ulkopuolella.	Kokemus tiedon lisääntymisen vaikutuksesta asenteisiin.
Asenteet ulkopuolista kohtaan vähenivät.	Tietoisuuden lisääntymisen vaikutus.	Avoimuuden lisääntymisen vaikutus ulkopuolisuutta kohtaan	

LIITE 6. Luokitustaulukko: Hengellisyys

HENGELLISYYS			
Ilmaisuja 11			
Alaluokka	Yläluokka	Päälukka	
Hengellisyys maailmankuvaa ja arvoja yhdistävänä tekijänä	Kokemus yhteisön yhteenkuuluvuudesta.	Hengellisyiden vaikutus osallisuuden vahvistajana.	Hengellisyiden vaikutus oppimiseen.
Hengellinen kieli ja opetuksen kieli olivat yhdistettävissä.	Kokemus hengellisen identiteetin kunnioittamisesta	Yhteisön kokemustiedon ja pätevyyden tunnistaminen.	

LIITE 7. Luokitustaulukko: Koulutuksen sisällöt ja menetelmät

SISÄLTÖ JA MENETELMÄT			
Ilmaisuja 30			
Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Opetuksen visuaalinen lähestymistapa tukee oppimista ja siirtyä työväliseksi.	Kokemus visuaalisen lähestymistavan vaikutuksista opetuksessa omaan oppimiseen.		Opetusmenetelmien positiivinen vaikutus oppimiskokemukseen
Tunnekorttityöskentely vaikutti luottamusta lisäävänä tekijänä omaan ja ryhmän työskentelyyn.	Kokemus toiminnallisen tunnetyöskentelyn vaikutuksista omaan oppimiseen.	Kokemus opetusmenetelmän vaikutuksesta oppimiseen ja tiedon eteenpäin siirtämiseen.	
Kirjallisuusterapialla oli merkittävä vaikutus oppimiskokemukseen.	Kokemus kirjallisuusterapian vaikutuksista omaan oppimiseen.		
Rutiinien vaikutus työskentelyyn.	Kokemus rutiinien sujumisesta oppimisen tukena.		
Tieto ja elämä yhdistyvät	Kokemus oman elämän ja kokemuksen liittämistä formaalintoppimisen kontekstissa	Opetuksen sosiaalipedagoginen lähestymistapa.	

LIITE 8. Luokitustaulukko: Prosessi

PROSESSI				
Ilmaisuja 38				
2. Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Prosessissa työs- tettiin omaa elä- mää ja opittiin. Koulutukseen si- toutuminen.	Luottamuksen tunne ryhmää ja koulutusta koh- taan.	Kokemus vaati- vasta mutta turval- lisesta tiedon pro- sessoinnista.	Kokemus koulu- tuksen vaativuu- desta ja siihen si- toutumisesta.	Tiedon ymmärtä- minen ja sisäistä- minen

LIITE 9. Luokitustaulukko: Oivallus ja muutoksen kuvaus

OIVALLUS JA MUUTOKSEN KUVAUS			
Ilmaisuja 104			
Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
Kokemus tiedollisen pääoman muotoutumisesta ammatillisiksi työkaluiksi			
Kokemus tiedostamisen käyttökelpoisuudesta omassa elämässä.			
Kokemus tiedollisen pääoman positiivisesta vaikutuksesta vuorovaikutussuhteisiin.	Kokemus osaamisen soveltamisesta omassa elämässä.	Tiedollisen pääoman voimaannuttava vaikutus	
Tietoisuuden kasvusta lisääntynyt vastuunotto omasta elämästä.			
Vaikutus ammatilliseen orientaatioon.	Kokemus oman urapolun selkeytymisestä		
kokemus omien taitojen näkyvyydestä ja huomioimisesta.	Kokemus asiantuntijuuden vahvistumisen vaikutuksesta statuksen nousussa.		
Kokemus siitä, että koulutukseen käytetyn ajan hyötysuhde heti käytettävissä olevana elämänresurssina oli merkittävä.	Kokemus oman henkisen ja ajallisen pääomasijoituksen hyvästä kannattavuudesta	Koulutuksesta saadun lisäarvon kokemus.	
kokemus tiedon lisääntymisen vaikutuksesta ennakkoluuloja vähentävänä.	Tietoisuuden lisääntymisen vaikutus	Osallisuuden kokemuksen vahvistuminen	
Kokemus ryhmän keskinäisen kunnioituksen syvenemisestä.	Kokemus osallisuuden vahvistumisessa ryhmässä.		
Kokemus itsestä tiedon jakajana.	Kokemus oman asiantuntijuuden kasvusta.	Kokemus sosiaalisen luottamuksen vahvistumisesta.	
Kokemus tiedon omistamisesta.			

Osallisuuden tunteen vahvistuminen