T A M P E R E E N Y L I O P I S T O

Romanioppilaan koulutie. Selviytymistarinako?

Kvalitatiivinen tapaustutkimus romanioppilaiden koulunkäynnistä sekä siihen liittyvistä käsityksistä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

SUSANNA LAURIKAINEN

Kevät 2010

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
SUSANNA LAURIKAINEN: Romanioppilaan koulutie. Selviytymistarinako? Kvalitatiivinen tapaustutkimus romanioppilaiden koulunkännistä sekä siihen liittyvistä käsityksistä
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 98 sivua, 15 liitesivua
Helmikuu 2010

Tutkittavana oli romanioppilaan koulutie sekä siihen liittyvät opettajien ja koulukuraattorien käsitykset. Tätä selvitettiin haastattelemalla kahta romanimiestä, Mertsi Lindgreniä ja Joni Åkerlundia sekä keräämällä teemakyselymenetelmää käyttäen romanioppilaita opettaneiden opettajien ja heidän kanssaan työskennelleiden koulukuraattorien käsityksiä ja kokemuksia asiasta.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin hermeneuttis-fenomenografisena tapaustutkimuksena. Tutkimus oli kaksivaiheinen. Ensimmäisen vaiheen aineisto kerättiin haastatteluiden avulla. Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina puolistrukturoitua teemahaastattelumenetelmää käyttäen 8. helmikuuta ja 13. maaliskuuta 2008 pääkaupunkiseudulla. Toisen vaiheen aineisto kerättiin avoimen teemakyselyn avulla. Kysely lähetettiin kahteen pääkaupunkiseudun peruskouluun sekä 47 koulukuraattorille 15.4.2009–29.5.2009 välisenä aikana. Saadun tutkimusaineiston analysointimenetelmänä käytettiin teemoittelua. Sen avulla pyrittiin etsimään haastateltavien vastauksista yhdistäviä ja erottavia koulukokemuksia. Teemoittelun avulla pyrittiin myös löytämään opettajien ja koulukuraattorien vastauksista yhdistäviä ja erottavia tekijöitä sekä vertailemaan haastateltavien koulukokemuksia opettajien ja koulukuraattorien käsityksiin ja kokemuksiin romanioppilaiden koulunkäynnistä.

Vaikka haastateltavien koulukokemukset vaihtelivat, niistä oli silti löydettävissä yhteneviä piirteitä. Molemmat haastateltavat suorittivat peruskoulunsa loppuun. He kokivat saaneensa eniten kannustusta ja tukea koulunkäyntiinsä perheiltään. Haastateltavat osallistuivat myös romanikielen opetukseen. Vastauksista nousi esiin taito- ja taideaineiden mieluisuus kouluaikoina. Koulun aloittaminen sujui molemmilla hyvin, vaikka siihen liittyikin pelottavia tunteita. Muiden romanioppilaiden läsnäolo loi turvallisuudentunnetta muuten uuteen ja vieraaseen kouluun mennessä. Erottavina seikkoina haastateltavien vastauksista nousivat esiopetukseen ja erityisopetukseen osallistuminen, koulukiusatuksi joutuminen sekä poissaolojen määrä.

Tutkimus osoitti, että opettajien ja koulukuraattorien käsitykset romanioppilaiden koulunkäynnistä olivat hyvin yhteneviä. Sekä opettajien että koulukuraattorien mielestä romanioppilaiden koulunkäynti erosi usein valtaväestön oppilaiden koulunkäynnistä. Suurimmaksi eroksi ja koulunkäyntiä vaikeuttavaksi tekijäksi mainittiin romanioppilaiden suuret poissaolomäärät. Molemmat vastaajaryhmät nostivat esiin sen, että romanioppilaiden kielellinen lähtökohta saattoi olla valtaväestön oppilaita heikompi kouluopiskelua ajatellen. Syinä tähän arveltiin olevan muun muassa sen, ettei romaniperheissä ollut tapana lukea lapsille sekä romanilapsien vähäinen osallistuminen päivähoitoon ja esiopetukseen. Molemmat vastaajaryhmät mainitsivat romanivanhempien oman koulutaustan vaikutukset romanilasten koulunkäynnille. Tämän nähtiin vaikuttavan koulunkäynnin arvostukseen ja siihen kuinka tärkeäksi se koettiin ja minkälaiset valmiudet romanivanhemmilla oli tukea sekä kannustaa lapsiaan koulunkäyntiin. Opettajat ja koulukuraattorit toivoivat romanivanhemmilta enemmän tukea ja kannustusta lasten koulunkäynnille. Romanioppilaiden koettiin menestyvän parhaiten taito- ja taideaineissa ja vastaavasti eniten ongelmia tuottivat matematiikka, äidinkieli ja englanti. Romanioppilaiden erityisopetukseen johtaneet syyt olivat hyvin moninaisia. Erityisopetussiirrot koettiin oikeudenmukaisiksi ja päätöksiin johtaneet syyt riittäviksi. Suurin osa opettajista ja koulukuraattoreista koki yhteistyön yleisesti romanikotien kanssa sujuneen hyvin. Suurimpana erottavana seikkana opettajien ja koulukuraattorien vastauksista nousi esiin romanikulttuuritietämys. Suurin osa opettajista mainitsi romanikulttuuritietämyksensä heikoksi tai

vähäiseksi, kun vastaavasti kaikki kyselyyn vastanneet kuraattorit arvioivat tietämyksensä hyväksi tai vähintäänkin kohtuulliseksi. Koulukuraattorit pitivät myös romanikulttuuritietämystä omassa työssään huomattavasti tärkeämpänä kuin opettajat.

Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä seuraavia asioita. Romanilasten osallistuminen esiopetukseen olisi ensiarvoisen tärkeää. Tämä tukisi heidän kielellistä kehitystään sekä kouluvalmiuksiaan. Tällä saattaisi olla myös erityisopetuspäätöksiä ja -siirtoja vähentävä vaikutus. Tutkimus osoitti myös, että romanioppilaiden poissaolomäärät olivat suuria ja ne vaikuttivat moniin koulunkäyntiin liittyviin asioihin negatiivisesti. Poissaolomäärät tulisikin saada laskemaan ja romaniväestö sitoutumaan entistä paremmin koulunkäyntiin. Vanhempien tuki ja kannustus koulunkäynnille olisi ensiarvoisen tärkeää. Opettajien paremmalla romanikulttuurin tuntemuksella ja sillä, että he ymmärtäisivät paremmin romanioppilaiden koulunkäyntiin sekä oppimiseen liittyviä erityispiirteitä, voitaisiin tukea romanioppilaiden koulutietä entistä paremmin.

Tutkimustuloksista on löydettävissä osittain yhteneviä piirteitä opetushallituksen lukuvuonna 2001–2002 toteuttaman Romanilasten perusopetuksen tila -selvityksen kanssa.

Avainsanat: romanioppilas, koulukokemus, koulunkäynti, opettajien ja koulukuraattorien käsitykset

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 7

2 ROMANIEN HISTORIAA 9

2.1 SUOMEN VANHIN ETNINEN VÄHEMMISTÖRYHMÄ 9
2.2 ROMANIEN ALKUPERÄ 9
2.3 HISTORIALLISTA TAUSTAA ROMANIEN ELÄMÄSTÄ 10
2.3.1 Elämää Intiassa 10
2.3.2 Maastamuuton syitä ja saapuminen Eurooppaan 11
2.3.3 Elämää Euroopassa 13
2.4 SUOMEN ROMANIEN HISTORIAA 15
2.4.1 Saapuminen Suomeen 15
2.4.2 Ruotsi-Suomen aika 16
2.4.3 Venäjän vallan aika ja elämää Suomen suuriruhtinaskunnassa 18
2.4.4 Itsenäisen Suomen aika 19

3 KULTTUURI 22

3.1 KULTTUURI 22
3.2 MONIKULTTUURISUUS 23
3.3 ROMANIKULTTUURIN ERITYISPIIRTEITÄ 24
3.3.1 Perheen ja suvun merkitys 24
3.3.2 Häveliäisyystavat 25
3.3.3 Pukeutuminen ja aikuistuminen 26
3.3.4 Puhtaus 27
3.3.5 Aikakäsite 27
3.3.6 Romanikieli 28

4 ROMANIT SUOMESSA TÄNÄ PÄIVÄNÄ KOULUTUKSEN NÄKÖKULMASTA 30

4.1 YHTEISKUNNALLINEN ASEMA JA AKTIIVISUUS SUOMESSA 30
4.2 ROMANILAPSEN MAAILMA -SEMINAARI 31
4.3 KAKSI PROJEKTIA 32
4.4 ROMANIEN YHTEISKUNNALLISEN ASEMAN PARANTAMINEN KOULUTUKSEN KEINOIN -SEMINAARI 33
4.4.1 Seminaarin avaus 33
4.4.2 Unelma romanien koulutuskeskuksesta 34
4.4.3 Romanit ja koulutus Etelä-Suomen läänissä 35
4.4.4 Yhdenvertaisen osallistumisen ja yhteistyön merkitys koulutuksen kehittämisessä 35
4.4.5 Opetusministeriön tervehdys 36
4.4.6 Romanien pitkä matka työn markkinoille 37
4.4.7 Näkökohtia romanien koulutusasteen nostamiseksi 38

5 ROMANILAPSI PÄIVÄHOIDOSSA, ESIOPETUKSESSA JA KOULUSSA 40

5.1 ROMANILASTEN OSALLISTUMINEN PÄIVÄHOITOON JA ESIOPETUKSEEN SEKÄ HEIDÄN KOULUVALMIUTENSA 40
5.2 ROMANILASTEN PERUSOPETUKSEN TILA, SELVITYS LUKUVUODELTA 2001–2002 41
5.3 ROMANIKIELEN OPETUS 43
5.4 ROMANILASTEN PERUSOPETUKSEN TUKEMINEN 45

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA 47

6.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ, -MENETELMÄ JA -AINEISTO 47
6.2 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS 47
6.3 FENOMENOGRAFINEN TAPAUSTUTKIMUS 48
6.4 ETNOGRAFINEN TUTKIMUSOTE JA TUTKIMUSAINEISTO 49

6.4.1 Osallistuva havainnointi *49*
6.4.2 Teemahaastattelu ja haastateltavat *50*
6.4.3 Teemakysely opettajille ja koulukuraattoreille *52*
6.4.4 Teemoittelu *53*

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS **54**

7.1 TUTKIMUKSEN KULKU 54
7.1.1 Ensimmäinen vaihe *54*
7.1.2 Toinen vaihe *55*
7.2 IDENTIFIOINTIKYSYMYKSET JA HAASTATTELUIDEN TOTEUTUS 56
7.3 TEEMAKYSELYIDEN TOTEUTUS 57

8 TULOKSET **58**

8.1 HAASTATELTAVIEN KOULUTIE 58
8.1.1 Koulun aloittaminen *58*
8.1.2 Mieluisaa ja inhottavaa koulussa *58*
8.1.3 Erityisopetus *59*
8.1.4 Romanikulttuurin huomioiminen kouluissa *59*
8.1.5 Kodin ja koulun yhteistyö *60*
8.1.6 Turvallinen koulu *61*
8.1.7 Luottamus opettajiin, syrjintä ja koulukiusaaminen *61*
8.1.8 Poissaolot *62*
8.1.9 Koulukaverit ja ystävät *63*
8.1.10 Kannustusta koulunkäyntiin *64*
8.2 ROMANIOPPILAAN KOULUTIE OPETTAJIEN SILMIN 65
8.2.1 Koulun aloittaminen ja koulunkäynti *65*
8.2.2 Romanikieli *65*
8.2.3 Mieluisaa ja inhottavaa koulussa *66*
8.2.4 Romanikulttuuri *66*
8.2.5 Erityisopetus *67*
8.2.6 Kodin ja koulun välinen yhteistyö *68*
8.2.7 Syrjintä, koulukiusaaminen sekä koulukaverit ja -ystävät *68*
8.2.8 Poissaolot *69*
8.2.9 Sääntöjen noudattaminen *69*
8.2.10 Romanikotien tuki lasten koulunkäynnissä *70*
8.3 ROMANIOPPILAAN KOULUTIE KURAATTORIEN SILMIN 71
8.3.1 Koulun aloittaminen ja koulunkäynti *71*
8.3.2 Romanikieli *72*
8.3.3 Mieluisaa ja inhottavaa koulussa *72*
8.3.4 Romanikulttuuri *73*
8.3.5 Erityisopetus *74*
8.3.6 Kodin ja koulun välinen yhteistyö *74*
8.3.7 Syrjintä ja koulukiusaaminen sekä koulukaverit ja -ystävät *75*
8.3.8 Poissaolot *76*
8.3.9 Sääntöjen noudattaminen *76*
8.3.10 Romanikotien tuki lasten koulunkäynnissä *76*
8.3.11 Koulukuraattorin apu *77*

9 TULOSTEN KOKOAVA TARKASTELU JA POHDINTA **79**

9.1 KOULUN ALOITTAMINEN 79
9.2 KOULUNKÄYNTI 80
9.3 ROMANIKIELI 81
9.4 MIELUISAA JA INHOTTAVAA KOULUSSA 81
9.5 ROMANIKULTTUURI JA SEN HUOMIOIMINEN KOULUISSA 82
9.6 ERITYISOPETUS 83
9.7 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ 84
9.8 SYRJINTÄ, KOULUKIUSAAMINEN SEKÄ SOSIAALISET SUHTEET 85
9.9 POISSAOLOT 87
9.10 SÄÄNTÖJEN NOUDATTAMINEN 88
9.11 TUKI JA KANNUSTUS KOULUNKÄYNNISSÄ 88

9.12 KOULUKURAATTORIN APU ROMANIOPPILAIDEN KOULUNKÄYNNILLE 89
9.13 JATKOTUTKIMUSAIHEITA 90

10 LUOTETTAVUUS 91

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

”Iskä, iskä, kato kansalaistätejä!” hihkaisee pieni kolmevuotias tyttö kovalla äänellä ruokakaupassa. Tyttö on edellisellä kauppareissulla kysynyt isältään: ”miks noilla tädeillä on tollaset vaatteet?” Isä on selittänyt tyttärelleen niin asiantuntevasti kuin on osannut, että he ovat romaninaisia ja nuo puvut kuuluvat heidän kulttuuriinsa. Hän kuivailee, että ne ovat ikään kuin kansallispukuja. Tytön mieleen jää vain kansallispuvut ja näin romaninaiset olivat hänelle luonnollisesti kansalaistätejä. Koko elämänsä ajan hän on kohdannut romaneja erilaisissa arjen ympäristöissä, ruokakaupoissa, kouluissa ja työelämässä. Siitä huolimatta hänen tietämyksensä romaneista ja heidän kulttuuristaan on ollut todella vähäistä. Nyt, vuosikymmenen juuri vaihduttua, tuo samainen ”ruokakaupassa kovalla äänellä huudellut tyttö” on valmistumassa Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitokselta luokanopettajaksi ja halusi kartuttaa omaa tietämystään tulevana opettajana yhdestä maamme merkittävimmästä vähemmistöryhmästä. Romanioppilaiden koulutien tutkiminen avasi tähän mahdollisuuden.

Miettiessäni pro gradu -tutkielmani aihepiiriä, mielessäni oli monia mielenkiintoisia aiheita. Päädyin kuitenkin tutkimaan romanioppilaiden koulunkäyntiä. Koin aiheen hyvin ajankohtaiseksi. Sain myös monilta opiskelutovereiltani, opettajiltani, laitoksemme professoreilta ja läheisiltäni paljon tukea sekä kannustusta tutkimukselleni. Lukuvuonna 2002–2003 työskennellessäni erään murrosikäisen romanipojan koulunkäyntiavustajana sain seurata läheltä hänen koulunkäyntiään ja tukea häntä siinä parhaani mukaan. Toisaalta koulunkäynti kiinnosti häntä ja hänellä oli into oppia uutta sekä suorittaa peruskoulu loppuun, toisaalta taas opiskelumotivaatio oli valitettavan usein syystä tai toisesta kateissa. Tämä poika toimi myös jonkinlaisena kimmokkeena tutkimuskohdetta valitessani.

Tutkimukseni sai alkunsa lokakuussa 2007, jolloin olin puhelimitse yhteydessä opetushallituksen Romaniväestön koulutustiimin asiantuntijaan Satu Blomerukseen. Sain opetushallituksesta kutsun Romanilapsen maailma -seminaariin Turkuun 6.11.2007. Tuo päivä tarjosi minulle mahdollisuuden tutustua romaniväestöön. Tapasin kyseisessä seminaarissa Mertsi Lindgrenin ja Joni Åkerlundin, joita haastattelemalla keräsin sittemmin tutkimukseni ensimmäisen aineiston. Koin myös tärkeäksi selvittää, millaisia ajatuksia ja kokemuksia romanioppilaita opettaneilla opettajilla ja heidän kanssaan työskennelleillä koulukuraattoreilla oli aiheesta. Keräsin

tutkimukseni toisen aineiston keväällä 2009 avoimen teemakyselyn avulla, joka lähetettiin kahteen pääkaupunkiseudulla sijaitsevaan peruskouluun sekä 47 koulukuraattorille. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin hermeneuttis-fenomenografisena tapaustutkimuksena teemahaastattelu ja -kyselymenetelmää käyttäen. Sen tarkoituksena oli tutkia romanioppilaan koulutietä.

Yleisesti romanioppilaiden koulunkäyntiä on tutkittu hyvin vähän. Opetushallituksen toteuttama Romanilasten perusopetuksen tila -selvitys lukuvuodelta 2001–2002 on ensimmäinen perusopetusta koskeva valtakunnallinen kartoitus, joka maassamme on tehty. Tämä ajankohtainen aihe, romanioppilas koulussa, tarjoaakin paljon kiinnostavia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Toivon, että tutkimukseni kautta ja siihen tutustumalla voidaan oppia tuntemaan ja ymmärtämään romanioppilaiden koulunkäynnin yleisiä piirteitä. Toivon myös, että tutkimuksestani voisi olla apua romanioppilaita opettaville opettajille sekä muille heidän parissaan työskenteleville.

2 ROMANIEN HISTORIAA

2.1 Suomen vanhin etninen vähemmistöryhmä

Vaikka romanit ovat asuneet Suomessa yli 400 vuotta, silti yhteiskuntamme on suhtautunut heihin melko kielteisesti viime vuosikymmenille saakka. Heidän historiaansa liittyy paljon vainoa, väkivaltaa ja syrjimistä. (OAP5-6 2007, 4.) Wahlström (1996) olettaa, että yksi syy ennakkoluuloihin on romanien poikkeava elämäntapa ja ulkoasu. Vieraiden elämäntapojensa vuoksi heitä on pidetty outoina ja jopa vaarallisina (Wahlström 1996, 19). Koko maailmassa arvioidaan olevan noin 20 miljoonaa romania. Euroopassa romaneita elää noin 10–15 miljoonaa. Suomessa heitä asuu noin 10 000. Lisäksi Suomen romaniväestöstä osa, noin 3000–4000 henkeä, asuu Ruotsissa. Romanit ovat suomalaiseen yhteiskuntaan kuuluva etninen vähemmistöryhmä. He ovat Suomen kansalaisia ja heillä on samat oikeudet sekä velvollisuudet kuin valtaväestöllä. Heillä on oma kieli, omaleimainen tapaperinne ja kulttuuri. Heillä on myös oma sini-vihreä-punainen lippu ja kansallislaulu Gelem Gelem, suomeksi Kuljen Kuljen. (Vast Vastensa 2007,8.)

Nimitys romani on saanut alkunsa romanikielen sanasta *rom*, joka tarkoittaa ihmistä. Kansainvälinen romanikieli on sanskriitin ja hindin sukulaiskieli. Romanikielen asema puhuttuna kotikielenä on kokoajan heikentynyt ja sen häviämisestä ollaan huolissaan. Suomessa asuvista romaneista suurin osa puhuu kotikielenään suomea. Romanikielen säilymisestä huolehditaan esimerkiksi kouluissa ja erilaisilla työllisyyskursseilla annettavalla romanikielen opetuksella. (Wahlström 1996, 18.)

2.2 Romanien alkuperä

Romanien alkuperä on kiinnostanut ihmisiä kautta aikojen ja siitä on esitetty hyvin monenlaisia olettamuksia. Kaikille romanien alkuperään liittyville olettamuksille on kuitenkin yhteistä se mielenkiinto, jolla asiaan on suhtauduttu. Yhtenä olettamuksena on pidetty sitä, että romanit olisivat Kainin jälkeläisiä. Viljo Koivisto (1984, 11) tuo kirjassaan Mustalaiset esiin sen, kuinka Kainin kohtalo (-- kulkija ja pakolainen pitää sinun oleman maan päällä, 1 Moos. 4:12) on liitetty romanien vuosisataiseen ja kohtalonomaiseen vaeltamiseen. (Koivisto 1984, 11.)

Erään olettamuksen mukaan romanit ja juutalaiset olisivat sukua keskenään. Tätä sukulaisuutta ei ole kuitenkaan kyetty todistamaan. Sukulaisuutta puoltavat tuovat esiin erilaisia yhtäläisyyksiä romanien ja juutalaisten välillä. Yhtäläisyyksistä ensimmäinen on kummankin kansan samanlainen kohtalo. Sekä romanit että juutalaiset ovat hajaantuneet eri puolille maailmaa, muiden kansojen pariin. Toisena yhdistävänä tekijänä voidaan nähdä heihin molempiin kohdistuneet vainot kautta aikojen. Viimeisimmät niistä eivät ole kovinkaan kaukana historiassa. Natsit vainosivat sekä romaneita että juutalaisia kaikkein eniten ja kumpaakin kansana. (Koivisto 1984, 13–14.) Näiden väestöryhmien vainoaminen, karkotukset ja kovakourainen kohtelu huipentuivat kansanmurhaan Hitlerin Saksan keskitysleireillä toisen maailmansodan aikana (Jäppinen 2009, 6–7). Kolmantena yhdistävänä tekijänä voidaan pitää romanien ja juutalaisten tapojen sekä vaatetuksen yhtäläisiä piirteitä. Yhtenä esimerkkinä voidaan mainita leeviläisten pappien käyttämät kulkuset ja tupsut vaatteissaan. Romaniväestön vanhempaan vaatetuksen on kuulunut käyttää myös tupsuja. Niitä on ollut esimerkiksi naisten esiliinoissa, hartiahuiveissa tai miesten kengissä, ruoskissa ja joskus jopa hevosilla kulkusten lisäksi. Näiden oletusten todistusarvoa ei voida kuitenkaan pitää kovinkaan suurena. Kuitenkin ne, jotka puoltavat näiden kahden kansan sukulaisuutta tuovat yleensä vielä esiin yhden seikan. Se on kysymys Israelin kymmenestä maanpakoon viedystä kadonneesta sukukunnasta ja romanien kuulumisesta niihin. Ilmaan nousee kysymys, olisivatko romanit jollain tavalla näiden kymmenen sukukunnan jälkeläisiä. (Koivisto 1984, 14–16.)

2.3 Historiallista taustaa romanien elämästä

2.3.1 Elämää Intiassa

Romanien arvellaan kielellisin perustein olevan lähtöisin Intiasta (Pulma 2009, 10). Kielitieteellinen tutkimus onkin 1700-luvun lopun jälkeen paikantanut romanien alkukodiksi Punjabin maakunnan Intiassa (Suonoja & Lindberg 1999, 1). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkien maanosien tai maiden romanit olisivat geneettisesti sukua toisilleen tai omaisivat niin sanottuja intialaisia juuria. Pulma (2009, 10) tuo esiin, kuinka aikojen saatossa monissa maissa, kuten Brittein saarilla ja Skandinaviassa, myös muita ihmisryhmiä on leimattu romaneiksi. Heidän elämäntapansa on katsottu edustavan ”mustalaisuutta”. Yhtenä viimeisimpänä esimerkkinä voidaan mainita brittiläiset ”travellersit”, jotka vierailivat kesällä 2008 Suomessa ja pääsivät myös iltapäivälehtien otsikoihin. (Pulma 2009, 11.)

Romanien Intiasta maastamuuton syistä ei ole tarkkaa tietoa. Tarkkaa ajankohtaa ei myöskään olla pystytty selvittämään. (Grönfors 1981, 17.) Se kuitenkin tiedetään, että lähtö kotimaasta on tapahtunut useina muuttoaaltoina ja ensimmäinen sai alkunsa viidennellä vuosisadalla (Suonoja & Lindberg 1999, 1). Suonoja ja Lindberg (1999, 1) listaavat todennäköisimmiksi syiksi sodan, nälänhädän, epidemiat, luonnonmullistukset sekä kaupankäynnin kasvun. Grönfors (1981, 17) tuo myös esiin samoja syitä ja mainitsee lisäksi valloitukset sekä maan poliittisen tilanteen.

Sitä ei tiedetä olivatko silloiset muuttajat käsityöläisiä, muusikoita vai sotilaita. Intiassa vallinneesta kastilaitoksesta johtuen silloisilla ammateilla oli suuri painoarvo, koska ne vastasivat suoraan yhteiskunnallista asemaa (papit, sotilaat, maanviljelijät, palvelijat ja kastittomat). (Suonoja & Lindberg 1999,1.) Grönfors (1981, 18) arvelee, että perinteisessä intialaisessa yhteiskunnassa romanit olisivat olleet kokonaan sosiaalisen arvoasteikon ulkopuolella, eli kastittomia. Ammatit, joita kastittomien katsottiin voivan harjoittaa olivat esimerkiksi hevoskauppa, ennustaminen, eläinten käsittely, kesyttäminen ja kauppa, sepäntyö sekä ammattimainen tanssiminen, laulaminen ja soittaminen. Vaikka muut ovat halveksineet ja pitäneet jokseenkin sopimattomina edellä mainittuja ammatteja, ovat romanit oman kulttuurinsa sekä sosiaalisen järjestelmänsä kehittyessä alkaneet pitää näitä arvostettuina. Kyseisten ammattien arvostuksen ja kunnioituksen voi huomata edelleenkin eri puolilla maailmaa romanien keskuudessa. (Grönfors 1981, 18–19.)

2.3.2 Maastamuuton syitä ja saapuminen Eurooppaan

Ensimmäisiä kirjallisia merkintöjä romaneista Euroopassa on löydetty vuodelta 1322. Nämä merkinnät löytyivät Kreetalta eräästä Simon Simeonisin matkakertomuksesta. (Suonoja & Lindberg 1999, 1.) Kirjallisten merkintöjen mukaan romanit asettuivat Euroopassa ensimmäiseksi Kreetalle 1322, Balkanin maihin 1378 ja Kreikkaan 1483. Romaneista ”vaeltavista mustista ihmisistä” löytyy satunnaisia merkintöjä useiden Euroopan maiden arkistoista jo ennen vuotta 1322. Systemaattisemmat merkinnät romanien liikkumisesta Länsi-Euroopassa yleistyivät kuitenkin vasta 1400–1500 luvuilla. (Grönfors 1981, 21.) Pohjoismaihin romanit ovat tulleet 1500 -luvun alussa. Esimerkiksi Olaus Petrin kronikassa kerrotaan romanien saapumisesta Ruotsiin vuonna 1512. Vuosilta 1559 ja 1580 heistä on mainintoja myös Suomessa. Näiden merkintöjen mukaan he olisivat olleet Ahvenanmaalla ja Turussa. (Fintiko Romano Forum ry 2009.)

Grönfors (1981, 19–20) kuvailee kirjassaan Suomen mustalaiskansa sitä, kuinka romanien harjoittamat ammatit ja kastittomuus saattoivat vaikuttaa heidän siirtymiseensä Intiasta pois sekä esimerkiksi Eurooppaan levittäytymiseen. Romanit olivat kastittomina Intiassa se väestöryhmä,

joka sai esiintyä julkisesti. Heidän esiintymistaitonsa miellyttivät myös muita kansoja. Grönforsin (1981, 19) mukaan julkista esiintymistä ei pidetty Euroopassakaan kunniallisena ammattina. Tämä auttoi kuitenkin esiintyvien romanien siirtymistä länteen päin ammattia harjoittaen. (Grönfors 1981, 19–20.)

Tietynlainen kaupankäynti ei myöskään ollut tuon ajan yhteiskunnassa kunnioitettua. Osittain tämäkin saattaa selittää romanien suhteellisen nopeaa leviämistä läntisessä maailmassa. Yhtenä romanien kauppatavarana olivat hevoset. Keskiaikaisessa Euroopassa käytettiin paljon härkiä, mutta pian ymmärrettiin hevosten monipuolisempi ja tehokkaampi rooli kotieläiminä. Romanit käyttivät kauppatavaransa kysyntää luonnollisesti hyväkseen. Tällainen kaupankäynti vaati romanikansalta myös pitkien matkojen liikkumista suhteellisen nopeasti. Hyvän kauppatavaran lisäksi hevoset toimivatkin tarpeellisina kulkuneuvoina. (Grönfors 1981, 19.)

Romaneihin, ”ulkomaalaisina” ja ”tummina ihmisinä” on aina liitetty myös tiettyä mystiikkaa. Romanien saapuessa Eurooppaan monet taikauskoiset ihmiset uskoivatkin heidän omaavan yliluonnollisia kykyjä. Näin romaneille tarjoutui mahdollisuus harjoittaa myös ennustamista. Tämä oli ollut Intiassa sallittu vain kastittomille, eikä se ollut sen suotuisampaa Euroopassakaan. Euroopassa paikalliseen väestöön kuuluvat ennustajat olisivat joutuneet noitavainojen uhreiksi. Romanien ”ulkopuolisuus” suojasi kuitenkin heitä osittain rangaistuksilta. He olivat liikkuvuutensa ansiosta ikään kuin rangaistusten ulottumattomissa ja tavoittamattomissa. (Grönfors 1981, 20.) Romanit eivät olleet ainut ryhmä, jotka viettivät liikkuvaa kiertolaiselämää. Heidän lisäkseen monilla muillakin yhteiskuntaryhmillä oli sama kohtalo. Oli myös yleistä, että monessa maassa nämä ryhmät sekoittuivat toisiinsa. Esimerkiksi Skandinavian maissa nimitettiin kaikkia kulkuriryhmiä tattareiksi 1700–1800 -luvuilla. Tattareista oli vaikea erotella niin sanotut etniset romanit ja muut irtolaisryhmät. (Pulma 2009, 10.)

Pulman (2009, 10) mukaan liikkuminen ja kiertolaisuus on johtunut kahdesta toisiaan ruokkivasta ilmiöstä. Yhtenä syynä ovat edellä mainitut romanien ammatit, jotka edellyttivät laajoja toiminta-alueita. Toisaalta taas liikkuvuus lisäsi romaneihin kohdistuneita epäluuloja ja syrjintää. Tämä luonnollisesti vaikeutti romanien asettumista aloilleen ja piti yllä heidän kiertävää elämäntapaansa. (Pulma 2009, 10.) Vaikka romanien harjoittamat ammatit olivat halveksittuja, tarvittiin niitä kuitenkin. Tältä kannalta katsottuna romanien tilanne Intiassa oli alkusyynä heidän hajaantumiseensa sekä mahdollisti pääsyn mukaan eurooppalaisen yhteiskunnan taloudelliseen elämään. (Grönfors 1981, 20.)

2.3.3 Elämää Euroopassa

Vaikka romaneihin suhtauduttiinkin sydänkeskiajan Euroopassa myönteisesti, alkoi se vähitellen muuttua yhä enemmän ennakkoluuloisemmaksi. Pääsyynä tähän oli romanien valtaväestöstä poikkeava elämäntapa. Heitä yritettiin sopeuttaa vallitsevaan alueelliseen kulttuuriin, mutta myös karkottaa kokonaan maasta. Erityisesti Länsi-Euroopassa romanit joutuivat kohtaamaan vihamielisyyttä ja pakkosopeuttamista. Heitä vaadittiin luopumaan muun muassa kiertävästä elämäntavastaan, pukeutumistyylistään sekä omasta kielestään. (Suonoja Lindberg 1999, 1.)

Valtiot toistensa jälkeen alkoivat säätää lakeja romanien karkottamiseksi ja tuhoamiseksi. Parhaimmin romanien leviämistä ja liikkumista Euroopassa voidaan seurata näiden romanivastaisten lainsäädäntöjen kehityksestä. Romanivastaiset lait olivat raakoja ja niihin sisältyi usein myös kuolemanrangaistus. Tällainen laki oli voimassa myös Ruotsi-Suomessa vuodesta 1637 alkaen. Laki ja yhteiskunta tekivät romaneista lainsuojattomia. Ihmiset, joilla oli jotain heitä vastaan, pystyivät ottamaan heidät kiinni ja purkamaan ennakkoluulojaan heitä kohtaan. Vielä 1700–1800 luvuilla järjestettiin myös jossain valtioissa niin sanottuja ”mustalaisten metsästyksiä”. Kiinniotetut romanit lähetettiin muun muassa Pohjois- ja Etelä-Amerikkaan sekä Australiaan. (Grönfors 1981, 20–21.)

Suonojan ja Lindbergin (1999, 1) mukaan suvaitsevaisimmin romaneihin suhtauduttiin Venäjällä, eikä siellä esimerkiksi yritetty pakkosopeuttaa heitä. Grönfors (1981, 23) kuivailee Venäjän keisarikunnan kohdelleen romaneita suhteellisen suvaitsevaisesti. Hän tuo esiin Venäjällä 1800-luvulla tapahtuneen ainutlaatuisen kokeilun, jossa yritettiin perustaa erillinen romanivaltio Bessarabiaan. Tälle romaneille annetulle alueelle sijoitettiin erilaisia hallinnollisia virastoja, jotka pitivät kirjaa esimerkiksi syntyneistä ja kuolleista. Lisäksi alueelle perustettiin muun muassa passi- ja verotoimisto sekä tuomioistuin. Nämä virastot jouduttiin kuitenkin sulkemaan jo vuonna 1843 venäläisten virkamiesten väärinkäytösten vuoksi. Toisena esimerkkinä romanien hyväksymisestä itäisessä Euroopassa voidaan mainita Puola. Siellä ankarat romanivastaiset lait ja säädökset muutettiin, sillä romanit nauttivat siellä valtaväestön suosiota. Tällainen kohtelu auttoi luonnollisesti heidän paikalleen asettumista idässä. Suhtautuminen romaneihin muuttui osittain myös suvaitsevaisemmaksi läntisessä Euroopassakin 1700-luvun loppupuolella. (Grönfors 1981, 22–23.)

Tultaessa 1900-luvulle suhtautuminen romaneihin saattoi vielä vaihdella suuresti. Heidät joko hyväksyttiin passiivisesti tai vastaavasti pyrittiin aktiivisesti tuhoamaan. Järkyttävänä esimerkkinä heidän tuhoamisestaan ovat Saksan keskitysleirit ensimmäisen ja toisen maailmansodan aikoina. (Suonoja & Lindberg, 1999, 1.) Vainot kohdistuivat samanaikaisesti

romaneihin ja juutalaisiin. Huomiota herättävää on se, että 600 000 romania sai surmansa, eikä näistä tapahtumista ole juurikaan mainintoja. Juutalaisten kohtalo ja tapahtumat ovat kuitenkin hyvin ihmisten tiedossa. (Koivisto 1984, 37.) Natsien mukaan syitä, miksi romaneista piti päästä eroon olivat muun muassa sosiaaliset kriteerit kuten moraalittomuus, rikollisuus, työn vieroksuminen ja koulutukseen kelpaamattomuus. Romanivastaisen mielen vallitessa Euroopassa 1900-luvun alkupuolella oli yleistä, että erilaiset lait velvoittivat romaneita muun muassa esittämään henkilöpapereitaan tai antamaan pyydettäessä sormenjälkensä. (Grönfors 1981, 25).

1900-luvun alussa romanien nationalismi kasvoi. Ensimmäisen ja toisen maailmansodan välivuosina järjestettiin laajoja romanien kokoontumisia varsinkin Itä-Euroopan maissa. Vuonna 1933 Bukarestissa kokoontui ”mustalaiskonferenssi”, jonka tarkoituksena oli parantaa ja herättää romanien itsetunto sekä kannustaa heitä taistelemaan omien kansalaisoikeuksiensa puolesta. Puolassa roomalaiskatollisen kirkon piispa kruunasi jopa romanien kuninkaaksi Janos Kwiekin vuonna 1937. Yksi Kwiekin pyrkimyksistä oli perustaa romaneille ”oma kotimaa”. Hän vetosi Mussoliniin pyytäen häntä antamaan osan Abessiniasta tähän tarkoitukseen. Natsit kuitenkin teloittivat Kwiekin miehittäessään Puolan. (Grönfors 1981, 24–25.)

Sotien jälkeiset ajat olivat romaneille rankkoja. Miehitetyn Saksan viranomaiset hylkäsivät romanien vaatimukset saada korvausta kärsimyksistään. Syyksi ilmoitettiin ettei romaneita vainottu heidän rotunsa vuoksi, vaan heidän rikollisen ja epärehellisen taustansa vuoksi. Tämä oli syynä myös romanien maasta karkottamiseen sotien jälkeen. Karkottamista pidettiin Saksan turvallisuuden kannalta välttämättömänä. Romanien jokapäiväistä elämää häirittiin myös muualla Euroopassa. Heitä pyrittiin karkottamaan maasta maahan, heidän papereitaan tarkasteltiin säännöllisesti, maanviljelijöitä kiellettiin vuokraamasta heille laidunmaata, vanhojen linja-autojen myynti heille lopetettiin. Näin heidän liikkumistaan vaikeutettiin. Romanit olivat myös poliisien valppaassa valvonnassa muun muassa Italiassa, Länsi-Saksassa, Ranskassa ja Belgiassa. Vuonna 1958 Tsekkoslovakia aloitti niin kutsutun romanien hajasijoitusohjelman. Tämän tarkoituksena oli estää romanien liikkumista. Jos romanit muuttivat pois heille osoitetulta asuinalueeltaan, heidät voitiin tuomita vankilaan jopa kolmeksi vuodeksi. Ruotsissa sodanjälkeisen yhtenäistämisohjelman seurauksena romanit siirtyivät perinteisistä vankkureistaan aluksi kokeiluluontoiseen romanikylään ja myöhemmin nykyaikaisiin kerrostaloihin. Espanjassa pakkoasuttaminen kerrostaloihin aloitettiin vuonna 1966. Romanien perinteiset sukulaissiteet, elämäntavat ja kulttuuri kärsivät tällaisista muutoksista ja tällaisten asuintapojen onkin todettu aiheuttaneen heidän elämänmuotonsa sekä kulttuurinsa selvää rappeutumista. (Grönfors 1981, 25–28.)

1960-luvun loppupuolella Euroopan romanit aloittivat systemaattisen järjestäytymisen. Vuonna 1967 perustettiin Englantiin Mustalaisneuvosta, Gypsy Council. 1960-luvun lopulla perustettiin kansainvälinen romanien yhteistyöjärjestä Comité International Tsigane. Näiden järjestöjen tarkoituksena oli taistella romanien oikeuksista ja syrjinnän lopettamisesta sekä saada lainsäätäjien tunnustus romaneille ja heidän kulttuurilleen. (Grönfors 1981, 28.)

2.4 Suomen romanien historiaa

2.4.1 Saapuminen Suomeen

Romanit saapuivat Skandinaviaan ilmeisesti Englannin ja Skotlannin kautta. Heidän mukanaan liikkui legenda, jonka mukaan he olisivat egyptiläistä alkuperää. Tämän mukaan romanit saivat nimityksen ”egyptians”, joka muuttui myöhemmin ”gypsies” -nimeksi. Nämä nimitykset eivät kuitenkaan seuranneet romaneita Skandinaviaan asti, vaan Olas Petri kutsui Tukholmaan vuonna 1512 saapuneita romaneita ”tattareiksi”. Nimitys tuli suoraan Pohjois-Saksasta, jossa romaniseurueet oli sekoitettu itäisiin tataareihin ja saivat näin nimityksen ”tattarit” ja ”mustat tattarit”. Skandinaviassa tämä nimitys aiheutti myöhemmin paljon väärinkäsityksiä sekä käsitteellistä epäselvyyttä. (Pulma 2009, 12.)

Ensimmäiset romanit saapuivat Suomeen 1500-luvulla. Ahvenanmaalta, Kastelholman linnan arkistoista löytyy merkintöjä romaneista vuodelta 1559. Mantereelle saapumisesta ensimmäiset merkinnät löytyvät vuodelta 1580 Turun linnan vankiluettelosta. Näiden merkintöjen mukaan linnassa säilytettävien vankien joukossa oli yksi romani. Neljä vuotta myöhemmistä merkinnöistä löytyy tietoja yhdestätoista romanista. (Grönfors 1981, 29.) Olavinlinnan voudin Gödick Finckenin vuonna 1597 kirjoittamasta kirjeestä käy ilmi, että noin sata romania karkotettiin takaisin Ruotsiin, josta he olivat tulleet (Pulma 2009, 12).

Sekä Grönforsin (1981, 29) että Koiviston (1984, 48) mukaan romanit ovat saapuneet Suomeen pääasiassa Ruotsista. Lännestä saapumista perustellaan usein kolmella seikalla. Romanien sukunimet ovat lähes aina ruotsinkielisiä. Monet suomen romanien traditioista ovat myös yhteneviä länsinaapureiden kanssa. Lisäksi kielestä on löydettävissä yhteneviä piirteitä Ruotsin romanien käyttämään kieleen. (Koivisto 1984, 48)

Toisaalta, jotkin kieleen liittyvät seikat viittaavat siihen, että osa romaneista olisi saapunut Suomeen itärajan takaa, Karjalan kannaksen kautta. Vaikka Suomen romanien käyttämässä kielessä on yhteneviä piirteitä Ruotsin romanien kieleen, on siitä silti löydettävissä runsaasti venäläisiäkin lainasanoja. Grönfors tuo esiin myös kolmannen mahdollisen tulosuunnan, joka on

etelä. Tämä liittyy kertomukseen, jonka mukaan eräs romaniperhe, jolla oli saksalainen sukunimi, olisi kävellyt Suomenlahden jään yli Virosta Suomeen. Huolimatta siitä, mitä kautta romanit olivat Suomeen saapuneet ja päätyneet, noudatettiin heitä koskevissa asioissa Ruotsi-Suomen lakeja aina vuoteen 1809 saakka, jolloin Suomi liitettiin Venäjään. (Grönfors 1981, 30–31.)

2.4.2 Ruotsi-Suomen aika

Romanien elämä vaikeutui huomattavasti Ruotsissa 1560-luvulla. Syynä tähän oli uskonpuhdistusta tekevän kirkon äärimmäisen kielteinen suhtautuminen romaneita kohtaan. Kastamattomia romaneita pidettiin uhkana, eikä heitä haluttu päästää kirkon jäsenyyteen. Heiltä evättiin kirkolliset toimitukset, kuten vihkiminen, siunaaminen tai lapsien kasteet. Arkkipiispa Laurentius Petri esitti vuonna 1573 syntilistan, jonka mukaan romanit olivat täysin epäkristillistä väkeä. Hänen mukaansa he vain elivät laiskasti ja epärehellisesti valehdellen, varastellen ja huijaten. Hän myös julisti, että ”tattarien” kertomukset egyptiläisestä alkuperästä olivat täyttä huijausta ja esimerkiksi Saksassa heidät voitiin jopa teloittaa. Vuonna 1597 Linköpingin pappeinkokous vielä vahvisti käskyn pitää romanit kirkon ulkopuolella. (Pulma 2009, 12.)

1600-luvun Ruotsi-Suomessa pyrittiin karkottamaan romanit maasta. Vuonna 1637 tuli voimaan hirttolaki, joka määräsi, että romanit Ruotsin kuningaskunnan sisällä tulee hirttää, elleivät he noudata karkottamiskäskyä. Tämä ei kuitenkaan ilmeisesti koitunut kenenkään romanin kohtaloksi. Grönforsin (1981, 31) mukaan yhtenä syynä tähän oli se, että viranomaisten oli vaikea löytää romaneita, jotka halusivat pysyä ulottumattomissa. Suomen laajat ja asumattomat erämaat tarjosivat romaneille suojan ja piilopaikan. (Grönfors 1981, 31; Suonoja & Lindberg 1999, 2.) Pulman (2009, 13) mukaan hirttolakia ei koskaan sovellettu, sillä se oli täysin siihen aikaan vallinneen oikeusjärjestyksen vastainen, eikä Ruotsissa saanut tuomita kuolemaan ilman hovioikeuden hyväksyntää.

Toinen merkittävä tapahtuma Suomen romanien historiassa 1600-luvulla oli Pietari Brahen pyrkimys asuttaa romaneita silloisen itärajan tuntumaan. Vuosisadan puolivälissä hän antoi romanien asuttavaksi Pielisen ympäristössä olevia suomalaisten talonpoikien hylkäämiä maatiloja. Tilat olivat kuitenkin niin karuja ja syrjäisiä, etteivät ne mitenkään pystyneet tarjoamaan romaneille elinkeinoa. Näin ollen suurin osa tiloista jäi myös romaneilta autioiksi. Pietari Brahe ei antanut tiloja romanien käyttöön pelkästään hyvää hyvyyttään, vaan hänen tarkoituksenaan oli myös saada romaneista vaikeasti vartioitavalle itärajalle jonkinlainen etuvartio. Romanien hylätessä tiloja, linnanherra julkaisi kehotuksen, jonka mukaan romanien tulisi osoittaa kiitollisuutta ja kunnioitusta saamistaan maatiloista ja siitä, että heidät oli otettu suojelukseen.

Kehotuksen mukaan romanit joutuisivat kohtaamaan vainoja ja luopumaan suojelusta, elleivät he aloittasi viljelyjä tiloillaan seuraavaan kevääseen mennessä. Martti Grönforsin tekemän kenttätutkimuksen (1981) yhteydessä tuli esille asioita, joiden mukaan osa romaneista olisi pysynyt maatiloillaan. Hän kuvaa sitä, kuinka on tavannut tuon entisen itärajan seuduilla vanhoja romaneita, jotka ovat kertoneet heidän sukunsa asuneen aina tuolla samaisella maatilalla. Edelleenkin nämä maatilat ovat asutettuja ja niillä harjoitetaan pienimuotoista maanviljelyä. (Grönfors 1981, 31–33.)

Romanien asema alkoi vähitellen parantua 1600-luvun aikana. Armeija kaipasi jokaista asekuntoista miestä ja näin myös romanit kelpasivat armeijan kirjoihin. Tämä takasi myös sotilaaksi ryhtyneiden romanien perheille turvaa. Koko perhe siirtyi laillisen suojelun piiriin ja lisäksi heitä uhanneet pakkotyötuomiot loitontuivat. Armeijan lisäksi suojaa ja turvaa romanien elämään toi myös liittyminen kaupunkien porvareihin. He maksoivat porvarioikeudesta ja saivat näin luvallisen oikeuden kaupankäyntiin ympäröivällä maaseudulla. Suosittuja romaniammatteja 1600-luvulla olivat muun muassa hakaseppä ja langanvanuttaja, kattilanpaikkaaja, lasimestari, neula- ja karvakauppias, hevoskauppias sekä hevoshuijari. Myös naiset osallistuivat elannon hankintaan povaamalla, käsitöitä myymällä ja kerjäämällä. 1700-luvulle tultaessa romanitorppareita löytyi jo eri puolilta Suomea. (Pulma 2009, 13–14.)

Romanien oloista Suomessa 1700-luvulla on vain vähän asiakirjamerkintöjä. Grönfors (1981, 33) tuo kuitenkin esiin, että heidän olonsa olisivat alkaneet parantua. Viranomaisten asennoituminen romaneita kohtaan näyttäisi olleen hellävaraisempaa kuin esimerkiksi aikaisemmalla vuosisadalla. Pulma (2009, 14) on myös samoilla linjoilla. Kirkon suhtautuminen romaneihin muuttui vähitellen. Vuonna 1686 kirkkolaki määräsi, että papiston tulisi huolehtia ”kotimaisten tattareiden” uskonnon opetuksesta. Heidät hyväksyttiin nyt kirkon jäseniksi ja haluttiin integroida seurakuntaan. Oleellista oli myös se, että Ruotsin kuninkaan alamaisten tuli kuulua johonkin seurakuntaan. Tämä oli myös ainut keino, kuinka heistä saattoi tulla oman yhteisönsä jäseniä kaikkine niine oikeuksineen, jotka liittyivät heidän säätyasemaansa. Pulman (2009, 14) mukaan tätä voidaankin pitää ensimmäisenä romanien kansalaisuuslakina.

Erottelu ”omien” ja ”vierasmaalaisten” romanien välillä vallitsi kuitenkin koko ajan. (Pulma 2009, 14.) Laki oli ankara uusia romanitulokkaita kohtaan. Vuonna 1772 asetettu laki pyrki ”omien” romanien nopeaan sulauttamiseen valtaväestöön. Ne romanit, jotka eivät tähän suostuneet, tuomittiin pakkotyöhön. (Grönfors 1981, 33.) Jossain määrin romanien integroituminen oli kuitenkin alkanut ja saanut myös juridisen perustan (Pulma 2009, 14).

2.4.3 Venäjän vallan aika ja elämää Suomen suuriruhtinaskunnassa

Venäjän vallan aikana Suomessa asetettiin useita lakeja, joiden tarkoituksena oli saada romanit asettumaan paikoilleen. Heidät samaistettiin usein kulkureihin ja kerjäläisiin. Ensimmäinen laki tuli voimaan vuonna 1812. Tämän lain mukaan kodittomat kulkijat piti sijoittaa suljettuihin työlaitoksiin. Vuonna 1852 lakia korjattiin niin, että se koski ainoastaan kodittomia, kiertäviä romaneita. Vuonna 1863 lakia kuitenkin taas kiristettiin, jonka johdosta myös asennoituminen romaneita kohtaan koveni. Heidän ajateltiin tarvitsevan ankarampaa ojennusta ja tästä johtuen heidät siirrettiin tavallisista työlaitoksista rangaistuslaitokseen Hämeenlinnaan. 1800-luvulla Suomessa toteutettiin senaatin määräyksestä ja papiston toimesta kaksi romanilaskentaa. Vuonna 1863 tehdyn laskennan mukaan romaneita oli 700 henkeä. Toinen huomattavasti tarkempi laskenta toteutettiin vuonna 1895, jolloin Suomen romanien määrä oli 1551 henkeä. Laskennat eivät kuitenkaan tavoittaneet kaikkia maassa asuvia romaneita, sillä romanit joutuivat edelleen pakenemaan maaseutujen suojaan esimerkiksi heitä kohtaan vihamielisesti asennoituvia suomalaisia. (Grönfors 1981, 33.) Pappis- ja talonpoikaissäädyt pyysivät senaattia asennoitumaan ankarammin romanikysymykseen. Senaatti ei kuitenkaan ottanut vetoomuksia kovinkaan vakavasti, vaan kumosi ne. Vain yhtä kansanryhmää koskevia säädöksiä pidettiin kansalaisten tasavertaista asemaa loukkaavana. (Pulma 2009, 20.)

Vuosisadan vaihteessa eri uskonnollisten ryhmien kiinnostus lähetystyöhön romanien keskuudessa lisääntyi. Pappissäädyssä ja muutenkin uskovaisissa piireissä haluttiin kohentaa ”kotimaisen pakanakansan” asemaa sekä sopeuttaa heitä ”normaaliin elämäntapaan”. (Pulma 2009, 20.) Ensimmäinen valtiollinen komitea antoi keisarilliselle senaatille vuonna 1900 mietintönsä, jossa keskityttiin miettimään, kuinka voitaisiin mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti sulauttaa romanit Suomen valtaväestöön (Grönfors 1981, 35). Tampereella perustettiin vuonna 1905 Oskari Jalkion toimesta Suomen Mustalaislähetys, jonka yhtenä suunnitelmana oli muun muassa romanikoulujen perustaminen. Koulua ei kuitenkaan koskaan perustettu ja ainoaksi näkyväksi sekä toteutuneeksi tulokseksi jäi Sortavalassa vuosina 1910–1918 toiminut mustalaislastenkoti. Mustalaislähetyksen toiminta loppui 1930-luvulla. (Pulma 2009, 21.) Grönforsin (1981, 36–37) mukaan Mustalaislähetyksen rooli on ollut tärkeä, ei kuitenkaan sen takia, että se olisi tehnyt paljon romanien hyvinvoinnin puolesta, mutta se on toiminut yleisen mielipiteen muokkaajana. Grönfors lisää, että Mustalaislähetyksen asennetta romaniväestöön voidaan ehkä parhaiten kuvailla hyväntahtoisen halveksivaksi. Hän tarkentaa, että järjestön koko toiminnasta ja käytännön työstä kuvastuu valtaväestön ehdoilla toimiminen ja siitä puuttui lähes kokonaan romanien oman kulttuurin, tapojen ja tarpeiden huomioiminen. Toiminta perustui epäinhimilliseen ajatukseen, että

jos romanilapset otettaisiin pois heidän vanhemmiltaan ja kasvatettaisiin niin sanottuun suomalaiseen tapaan, ”ongelmat” poistuisivat itsestään. (Grönfors 1981, 36–37.)

Pulma (2009, 22) painottaa sitä, että Venäjän vallan aikaisessa Suomessa vallitsi lainsäädäntö, joka oli yksimielinen siitä, että romanien ajateltiin kuuluvan ”oman maan lapsiin”. Tämän mukaan syntyperä takasi Suomen kansalaisuuden, vaikka jonkin verran yksittäisiä eriäviä mielipiteitä esitettiinkin (Pulma 2009, 22).

2.4.4 Itsenäisen Suomen aika

Suomen itsenäistymisen vaikutukset olivat merkittäviä romanikansalle. Suuri osa Suomen romaneista asui itärajan tuntumassa ja Venäjän rajan sulkeminen 1918 merkitsi kovaa iskua Karjalassa asuville romaneille. Heidän kaupankäyntialueensa kattoi nyt vain Suomen puolen. Tämä merkitsi myös kilpailun kovenemista. Toisaalta Suomen maatalouden nopea kehitys ja tilamäärien kasvu tarjosivat romaneille työtilaisuuksia muun muassa kasvavassa hevostaloudessa sekä maatalouden sesonkityövoimana. (Pulma 2009, 23.)

Talvi- ja jatkosota vaikuttivat myös kohtalokkaasti romanikansan elämään. Satoja romanimiehiä soti Suomen itsenäisyyden puolesta. Kuitenkin jatkosodan aikaisessa eduskunnassa valmisteltiin samaan aikaan romanien leimaamista uudestaan irtolaisiksi ja pakottamista työvelvollisuuden piiriin. Romaneita varten perustettiin jopa omia työleirejä. Yhtenä suurien ongelmien aiheuttajana oli myös hevosten takavarikoiminen armeijalle. Ilman hevosia romanien päivittäinen liikkuminen ja selviytyminen hankaloitui. (Pulma 2009, 24–25.)

Sotien päätyttyä monet romanit joutuivat evakkoon ja näin myös siteet entisiin tuttuihin taloihin ja sukulaisiin katkesivat. Romanievakoiden vastaanotto uusilla sijoituspaikoilla oli usein tylympi kuin muille siirtolaisille ja siksi myös sopeutuminen oli hankalaa. Suuri osa evakkoromaneista kertyi suurempien asutuskeskusten ympärille, etenkin pääkaupunkiseudulle. (Jäppinen 2009, 7.) Asuntotilanne sotien jälkeisessä Suomessa oli yleisesti huono. Jäppisen (2009, 8) mukaan romanien tilanne oli kuitenkin kurjin. Asuntopulalla, teltoissa, parakeissa ja purkutaloissa asumisella, oli seurauksensa. Ne johtivat terveydellisiin ja sosiaalisiin ongelmiin sekä syrjäytymiseen. (Jäppinen 2009, 8.) Äärimmäiseen köyhyyteen ajautuminen johti monet romanit hankkimaan elantonsa laittomin keinoin, esimerkiksi myymällä niin sanottua pimeää viinaa. Kehnojen asuinolojen vaikutukset näkyivät myös terveydessä, jonka seurauksena useiden romanien työkyky heikkeni. Myös romanilasten koulunkäynti kärsi. Vaikkei koulunkäynnin arvostus ollut kovin suuri romanien keskuudessa, niin nyt romanilasten koulunkäynnistä huolehtiminen jäi entistäkin heikommalle tasolle. Suuri osa romaneita lähti myös Ruotsiin

paremman toimeentulon toivossa. 1970-luvulla Ruotsissa arveltiin olevan noin 3000 Suomen romania. (Pulma 2009, 26.)

Vuonna 1955 valmistuneen Mustalaiskomitean mietinnön mukaan romanien sosiaaliset ongelmat nähtiin edelleen heidän elämäntapansa, erityisesti kiertolaisuuden, seurauksena. Tällä elämäntapaan vetoamisella oli hyvin kohtalokkaat ja jopa rasistiset seuraukset. Yhtenä keinona romanien elämäntavan muuttamiseksi nähtiin lasten ”irrottaminen omista perheistään” ja näin myös ”mustalaistavoista”. Vedottiin lastensuojelulain huostaanottopykälään ja välikappaleeksi otettiin myös Mustalaislähetyksen uudet lastenkodit. Vuonna 1956 perustettiin Mustalaisasiain neuvottelukunta, joka toimi tämän politiikan ohjaavana johtoelimenä. Useat tuhannet lapset kokivat lastenkotisijoituksen jossain vaiheessa elämäänsä. Nämä lapset kärsivät usein myöhemmässä elämässään lapsuuden lastenkotisijoituksesta. Monet pitkäaikaisesti sijoitetut romanit kokivat aikuiselämän ylivoimaisen vaikeaksi. Syynä tähän oli se, etteivät lastenkodit pystyneet antamaan riittäviä eväitä pärjäämiseen aikuisena valtaväestön keskuudessa ja heidän ehdoillaan. Toisaalta taas romanitavoista erkaantuminen ja osaamattomuus teki näistä yksilöistä ulkopuolisia myös omassa yhteisössään. (Pulma 2009, 28.) He ikään kuin putosivat kulttuurien väliseen kuiluun, eivätkä kokeneet kuuluvansa mihinkään. Grönfors (1981, 41) tuo esiin, että tällainen kulttuurien väliin putoaminen aiheuttaa monenlaisia ongelmia. Yhtenä seurauksena voidaan nähdä muun muassa rikolliseen toimintaan ajautuminen.

Vuonna 1967 perustettiin Mustalaislähetyksen vastapainoksi Suomen Mustalaisyhdistys ry. Tämä oli huomattavasti radikaalimpi järjestö, joka pyrki toimimaan eettisesti oikein, tekemättä väkivaltaa romanien omalle kulttuurille. Uusi yhdistys toivotettiin tervetulleeksi ja se sai tukensa myös vuonna 1968 täydellisesti uudistetulta Mustalaisasiain neuvottelukunnalta. Nyt keskityttiin romanien heikkojen taloudellisten ja sosiaalisten olojen parantamiseen. (Grönfors 1981, 41.) Mustalaisasiain neuvottelukunnan uusi puheenjohtaja Jacob Söderman käynnisti mittavan lainsäädännön uudistamistyön. Romanien asuntotilannetta alettiin parantaa, sosiaaliturvaa kohennettiin, kouluongelmiin paneuduttiin ja rikoslakiin saatiin rotusyrjinnän kieltävä pykälä. Oman tukensa romanien aseman ja olojen parantamiseksi antoi myös Pohjoismaiden neuvosto. Oleellista oli, että myös romaniväestö alkoi panostaa aktiivisesti ja voimakkaasti omien olojensa parantamiseen. (Pulma 2009, 28.)

Vuonna 1975 eduskunta hyväksyi romanien asuttamista koskevan lain, jota laatimassa oli myös romaniväestön edustajia. Laki vaati kuntia asuttamaan paikkakuntansa romanit tyydyttävästi vuoteen 1980 mennessä. Asuttaminen ei kuitenkaan tapahtunut täysin toiveiden mukaan, eikä tavoitteeseen päästy määräaikana. (Grönfors 1981, 42.) Romaniväestön kaupungistuminen näkyi kuitenkin selvästi 1980-luvulla. Yhtenä esimerkkinä tästä on vuonna 1984 tehty selvitys, jonka

mukaan Suomen 5500 romanista yli 24 % asui Uudenmaan läänissä ja näistä huomattava osa pääkaupunkiseudulla. Myös romanikielen aseman kohentaminen ja sen opettaminen nousivat tärkeiksi asioiksi 1980-luvulla. (Pulma 2009, 29–30.)

1900-luvun lopussa tapahtui myös muita mittavia muutoksia. Romanien yhteiskunnallisen heräämisen lisäksi tapahtui myös nopeasti edennyt kristillinen herääminen. Heränneet romanit alkoivat ottaa muun muassa entistä tiukemman otteen Suomen Mustalaislähetyksen toiminnasta, jonka toiminnan johtajina olivat olleet aikaisemmin valtaväestön kirkolliset piirit ja kohteena romanit. Esimerkiksi ”Kotitiellä” -lehti sai romaninkielisen nimen ”Romano Bodos” ja vuonna 1980 yhdistyksen puheenjohtajaksi valittiin ensimmäisen kerran romani. Tällöin myös yhdistyksen nimi muutettiin Romano Missioksi. Vuonna 1995 Suomen uuteen perustuslakiin kirjattiin vähemmistöoikeudet ja Suomen liittyessä EU:n jäseneksi maa sitoutui unionin vähemmistöpolitiikkaan. Vuonna 1997 ensimmäisenä romanina neuvottelukunnan pääsihteeriksi valittu Miranda Vuolasranta kutsuttiin Euroopan neuvoston Suomen virkamiesedustajaksi. Hän toimi myös Euroopan romanifoorumin varapuheenjohtajana. Tähän päivään mennessä romanit ovat myös vaatineet ja saaneet itselleen tunnustuksen kulttuuri- ja kielivähemmistönä sekä EU:n että Suomen kansallisen lainsäädännön tasolla. (Pulma 2009, 30–31.)

3 KULTTUURI

3.1 Kulttuuri

Tutkittaessa yhtä maamme vähemmistökulttuuria edustavaa ryhmää, on jonkinlainen kulttuurin käsitteen sekä muiden siihen liittyvien termien määritteleminen paikallaan. Kulttuurin käsitteen tiukkarajainen määrittely on kuitenkin vaikeaa, sillä se on hyvin monimerkityksellinen käsite ja sille on annettu aikojen kuluessa satoja erilaisia määritelmiä. Näitä määritelmiä yhdistää kulttuurin kollektiivisuus eli yhteisöllisyys. Kulttuuri on siis sidoksissa ihmiseen. Se on jotakin ihmisen tekemää, ilmaisemaa tai ajattelemaa. (Kupiainen & Sevänen 1996, 7.) On yleistä, että kulttuuri mielletään tieteen ja taiteen saavutuksiksi. Yhtälailla kulttuuri voidaan kuitenkin rinnastaa elämäntapaan. Tällöin muun muassa kieli, paikka ja aika määrittävät kulttuuria. Kulttuuri muokkautuu tietyssä paikassa samaan aikaan olevien ihmisten keskuudessa. He puhuvat samaa kieltä, heillä on yhtenevät arvot, normit ja asenteet. He siis muokkaavat yhdessä ryhmänsä kulttuuria. (Talib, Löfström & Meri 2004, 14–15.)

Nykyisen tulkinnan mukaan kulttuuri nähdäänkin koko ajan muuttuvana. Syynä muutokseen voidaan pitää muun muassa ilmastoon liittyviä, historiallisia ja ekologisia tapahtumia, mutta myös tiedotusvälineiden aiheuttamaa tiedon samanaikaisuutta kaikkialla maailmassa. Eri kulttuurit ovat vuorovaikutuksessa ja omaksuvat toisistaan vaikutteita. Muista kulttuureista omaksuttuja piirteitä sovelletaan usein omaan kulttuuriin. Tätä kulttuurien sekoittumista kuvataan termillä kreolisoituminen. (Talib ym. 2004, 14–15.)

Tapakulttuuri voidaan ymmärtää laajasti niiden arvojen, tapojen ja perinteiden muodostamaksi kokonaisuudeksi, jonka tietyn yhteisön ihmiset ovat ympärilleen aikojen kuluessa luoneet. Tapakulttuuriin vaikuttavat yhteisön uskonto, perinteet, moraalikäsityksiin liittyvät normit ja lait, yhteiset arvot tai esimerkiksi maantieteelliset olosuhteet. Perinteet muuttuvat yleensä hitaasti, kun taas tavat ovat enemmänkin kuhunkin aikaan sidottuja ja näin alttiimpia muutoksille. (Salo-Lee, Malmberg & Halinoja 1998, 132.)

3.2 Monikulttuurisuus

Sana monikulttuurinen tarkoittaa useaan kulttuuriin liittyvää tai usean kulttuurin piirteitä sisältävää kulttuurien välistä vuorovaikutusta (Wikipedia 2009). Monikulttuurisuus on tuttu termi myös suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulumaailmassa. Aikaisemmin monikulttuurisuutta koulumaailmassa on edustanut muun muassa opettajien ja oppilaiden erilaiset sosiaaliset ja kulttuuriset taustat sekä lähtökohdat. Nykyään koulussa toimivien ihmisten kulttuurista moninaisuutta edustavat enenevissä määrin kielellinen, etninen ja uskonnollinen moninaisuus. (Talib ym. 2004, 19.) Talib (2002, 37) määrittelee monikulttuurisen kasvatuksen filosofiseksi ja kasvatukselliseksi prosessiksi, jonka tarkoituksena on edistää ennen kaikkea yksilöiden välistä oikeudenmukaisuutta ja samanarvoisuutta sekä inhimillistä arvokkuutta.

Talib (2002, 37) korostaa, että määritellessämme kulttuurista tai etnistä samankaltaisuutta määrittelemme samalla myös erilaisuutta. Toisen määrittely vaatii myös toisen olemassaoloa. On yleistä, että määrittely on sidoksissa määrittelijän omaan kulttuuriin, sosiaaliseen asemaan, ajatusmalleihin sekä myös määrittelyajankohtaan. Yleensä määriteltävä henkilö luokitellaan monikulttuurisessa kasvatustieteessä henkilöksi, joka ei edusta valtakulttuuria. Ihmisten määrittelyssä on aina riskinsä ja kääntöpuolensa. Usein ne, jotka poikkeavat esimerkiksi etnisyytensä, uskontonsa tai sosiaaliluokkansa vuoksi yleisistä normeista ja valtakulttuurista joutuvat helpommin erityisen tarkastelun, leimaamisen ja syrjinnän kohteiksi. Monikulttuurisen kasvatuksen tarkoituksena on edistää kulttuurista moniarvoisuutta sekä sosiaalista tasa-arvoa. Keinoina tähän nähdään esimerkiksi koulujen uudistaminen tutkimusten tuottamien tietojen pohjalta sekä kaikkien koulussa toimivien henkilöiden yhteistyö. (Talib 2002, 37–38.)

Monikulttuurisuuden rinnalla käytetään myös usein termiä interkulttuurisuus. Se voidaan ymmärtää monikulttuurisuuskäsitettä laajempana. Oleellista on, että kulttuurien välillä tapahtuu aktiivista ja passiivista vuorovaikutusta. Tällöin korostuu rakentavan dialogin ja toisilta oppimisen merkitys. Enemmistöltä edellytetään monikulttuurisessa yhteiskunnassa elämään oppimista sekä ennen kaikkea erilaisuuden kunnioittamista. Vastaavasti vähemmistöltä odotetaan niiden tietojen ja taitojen oppimista, jotka mahdollistavat enemmistökulttuurissa elämisen ja menestymisen. (Talib ym. 2004, 20.)

Monikulttuurisuudesta puhuttaessa esiin nousee myös usein käsite identiteetti. Identiteetin määrittelemistä tyhjentävästi pidetään hankalana, sillä se muuttuu ja mukautuu koko ajan. Usein identiteettiä pidetään minäkuvan tai minäkäsityksen rinnakkaisterminä. Talibin (2002, 42) mukaan identiteetti tulisi nähdä laajempana järjestelmänä, sillä sen voidaan katsoa kattavan sekä yksilön minäkäsitys että itsetunto. Oman minäkäsityksen jatkuvuus ja johdonmukaisuus luovat identiteetin,

joka muotoutuu erilaisissa sosiaalisissa prosesseissa ja tilanteissa. (Talib 2002, 42.) Myös Niemi (2007, 10) määrittelee identiteetin ihmisen käsitykseksi omasta itsestään ja minän suhteesta ympäristöönsä eli siihen kokonaisuuteen, jonka keskellä itse kukin elää. Identiteetin rakentuminen nähdään pitkänä kehitysprosessina. Lapsi ja nuori omaksuu ja oppii ympärillään olevilta ihmisiltä toimintatapoja, arvoja sekä asenteita, joiden varassa hän voi selviytyä omassa ympäristössään. Identiteetti on siis jotain perustavaa laatua olevaa ja pysyvää ihmisen minuudessa. Sen voidaan nähdä olevan ihmiselle ikään kuin runko, jonka ympärille elämän kokemukset kasautuvat ja tulkinnat elämästä rakentuvat. (Niemi 2007, 10–11.)

3.3 Romanikulttuurin erityispiirteitä

> *Romanikulttuuri sinällään ei sisällä mitään sellaista, jota ei voida normaalissa päivähoito- tai kouluympäristössä huomioida ja toteuttaa. Lasten halutaan noudattavan yleisesti kaikkia koskevia sääntöjä, heidän halutaan käyttäytyvän hyvin ja kohteliaasti. (Romanilapsi KPKO 2006, 24.)*

3.3.1 Perheen ja suvun merkitys

Perheen ja suvun merkitys on romaniyhteisössä erittäin tärkeä. Ydinperheen käsitys on usein laajempi kuin pääväestöllä (Blomerus 2007). Tyypilliseen romaniperheeseen kuuluu vanhempien ja heidän naimattomien lastensa lisäksi myös naimisissa olevat pojat vaimoineen. Perheeseen katsotaan kuuluvaksi myös ne aikuiset pojat ja tyttäret, joilla on lapsia, mutta yleensä ei puolisoa, poikien aviottomat lapset sekä isovanhemmat. Useimmissa talouksissa asuu myös muita sukulaisia, esimerkiksi vanhempien naimattomia tai leskeksi jääneitä sisaruksia, joilla ei usein ole läheisempää perhettä. Tyypillistä myös on, että romaneilla on useampi kuin yksi koti. (Grönfors 1981, 49.) Seuraavasta sitaatista käy ilmi, kuinka erityinen merkitys perheellä ja suvulla on usein jo pienelle lapselle.

> *Eräässä koulussa oli pyydetty piirtämään kuva kodista: valkolaislapset olivat piirtäneet television, mikroaaltouunin ja muita kodinkoneita, kun taas romanilapset olivat piirtäneet joka huoneeseen suuren joukon sukulaisiaan tekemään erilaisia asioita (Markkanen 2003, 73).*

Blomerus (2007) tuo esiin romanikulttuurin sukukeskeisyyden lasten kasvatuksessa. Hänen mukaansa romanilapsi kasvaa suvun hellimänä ja rakastamana. Isovanhemmilla on usein erityisasema lasten elämässä. Kodin piiri, siellä tapahtuva kasvatus, sekä siellä vallitsevat vanhempien ja lasten väliset suhteet ovat ratkaisevia lasten kasvamiselle aikuisiksi ja yhteiskuntakelpoisiksi (Markkanen 2003, 3). Blomerus (2007) toteaa muuttoliikkeen aiheuttaneen

sen, että sukulaisten välinen yhteydenpito saattaa usein jäädä entistä vähäisemmäksi. Hänen mukaansa lapset saattavat kasvaa identiteetiltään epävarmoiksi, kun suvun turva ei olekaan lähellä. Tällöin lapsi on syrjäytymisvaarassa. Tämä saattaa aiheuttaa sen, että yhteisöllisyyttä lähdetään etsimään vääriltä tahoilta, esimerkiksi erilaisista nuorisojengeistä. (RLM seminaari 2007.)

Romaniperheissä vallitsee usein selkeä roolijako. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei puolisoiden välillä vallitsisi molemminpuolinen arvostus ja tasa-arvo. Perinteisesti naisen tehtäväksi katsotaan kuuluvan perheen jokapäiväisestä arjesta huolehtiminen, kuten lastenhoito, ruuanlaitto ja puhtaudesta huolehtiminen. Romaniperheissä alle kouluikäisten lasten kasvatus on pääosin naisten vastuulla. Miehen tehtävä on kantaa perheestä taloudellinen vastuu sekä huolehtia perheen hyvinvoinnista. Miesten merkitys lastenkasvatuksessa kasvaa, kun lapset ovat murrosiän kynnyksellä. Tämä johtuu osittain siitä, että murrosiässä lasten välillä alkaa selkeämpi roolijako. (OAPok 2007, 4.)

3.3.2 Häveliäisyystavat

Romanien häveliäisyystavoissa voidaan nähdä samanlaisia piirteitä kuin valtaväestön keskuudessa vallinneissa menneiden vuosikymmenien tavoissa. Romaniperheissä vallitsee usein tiukka intimiteettisuoja. Tästä johtuen vanhemmat eivät kerro lapsilleen esimerkiksi murrosikään liittyvistä fyysisistä tai psyykkisistä muutoksista tai kehityksestä. Tämän vuoksi olisikin ensiarvoisen tärkeää, että näitä aikuistumiseen liittyviä asioita käsiteltäisiin esimerkiksi kouluissa. Joillekin romaninuorille koulu voi olla ainut paikka tiedon saamiseen. (Palkkaisinko romanin? 2007, 16.)

Myös seurustelusuhteisiin liittyy tiettyjä kulttuuriin liittyviä tapoja. Romaninuorten ei ole soveliasta seurustella julkisesti vanhempien tai muiden romanien edessä. Samoin kuin seurustelu myös lapsen odotus kätketään, eikä siitä puhuta vanhempien romanien kanssa. Kuitenkin saman ikäiset tai samaa ikäluokkaa olevat romanit voivat puhua tällaisista asioista keskenään. Opetushenkilökunnan olisi hyvä tietää, että opetustilanteessa, jossa käsitellään esimerkiksi ihmisen kehitystä, eivät eri-ikäiset romaniopiskelijat voi olla läsnä. Useimmiten tällaisissa tilanteissa romanioppilaat kuitenkin itse osaavat poistua paikalta ja tietävät, kuka poistuu, joten opetusta antavan henkilön ei tarvitse huolehtia siitä. Häntä neuvotaan suhtautumaan tilanteeseen hienotunteisesti ja tekemättä asiasta numeroa. (Palkkaisitko romanin? 2007, 17.)

3.3.3 Pukeutuminen ja aikuistuminen

Romaneille pukeutuminen on tapa osoittaa kunnioitusta. He pukeutuvat aina siististi, erityisesti tärkeisiin tilaisuuksiin. Romaninainen huolehtii puhtaudesta sekä siitä, että perheellä on aina puhtaita ja siistejä vaatteita. Suomessa ja Ruotsissa asuvat romaninaiset pukeutuvat usein näyttävämmin kuin romaninaiset muualla maailmassa. Puku kertoo kantajansa sitoutumisesta heimoon. Romaninaisten perinteinen näyttävä puku onkin usein tärkein ulkoinen tunnusmerkki. Myös suuret ja näyttävät korut kuuluvat romaninaisen asusteeseen ja ovatkin osa perinnettä. Tapana ei kuitenkaan ole käyttää edesmenneen vainajan koruja. (Vast Vastensa 2007, 38–39.)

Romanimiehen pukeutuminen ei poikkea yhtä selvästi valtaväestön pukeutumisesta kuin romaninaisen. Tyypillisintä on, että romanimiehet pukeutuvat suoriin housuihin, kauluspaitaan, liiviin tai neulepuseroon ja pusakkaan. Myös heidän vaatetuksensa on aina siisti, ja housujen tulisi olla mustat, harmaat, ruskeat tai tummansiniset. Romanikulttuurin mukaan romanimiehen ei ole soveliasta käyttää esimerkiksi farkkuja tai muita niin sanottuja vapaa-ajan housuja eikä kirkkaan värisiä housuja. Kenkinä heillä on perinteiset tummat saappaat tai pikkukengät. (Vast Vastensa 2007, 41.)

Lasten pukeutuminen ei eroa valtaväestön lasten pukeutumisesta. Lapsen tullessa murrosikään kulttuurin vaikutus myös pukeutumisessa kasvaa. Nuoret romanitytöt eivät käytä housuja. Varsinaista romaninaisen asua tytöt siirtyvät käyttämään noin 16–20 -vuotiaina. Romaniasuun pukeutumisen katsotaan myös olevan portti kohti aikuisuutta. (OAPok 2007, 5.) Nuoret saavat kuitenkin itse valita, pukeutuvatko he perinteiseen romaniasuun vai eivät. Valinta tehdään loppuelämäksi ja siihen liittyy vastuun kantamista ja velvollisuuksia. Romaninaisen asun pukeneen tytön tulee olla puvulleen kunniaksi ja käyttäytyä siihen liittyvien tapa- ja puhtaussääntöjen mukaisesti (Vast Vastensa 2007, 40).

Mertsi Lindgren (2007, 2008) on romanikielen opettaja ja koulunkäyntiavustaja, joka työskentelee myös opetusviraston konsulttina opettajien ja romanioppilaiden sekä heidän perheidensä välillä. Hän kertoo saavansa opettajilta paljon yhteydenottoja, jotka koskevat juuri romanioppilaiden pukeutumista. Usein kysytään esimerkiksi oppilaiden liikuntatunneille osallistumisesta. Hän on kohdannut tilanteita, joissa romanioppilas, joka on tehnyt valinnan käyttää romaniasua, ilmoittaa opettajalle, ettei hän voi osallistua liikuntatunneille. Lindgren (2007, 2008) ei kuitenkaan näe romaniasun käyttämistä esteenä liikuntatunneille osallistumiseen. Hänen mukaansa liikuntaa voi hyvin harrastaa muissakin kuin romanien kulttuuriasuissa, silloin kun paikalla ei ole ketään vanhempaa tai aikuisempaa romania. Tämäkin kulttuurin piirre siis vaikuttaa romanilasten ja -nuorten pukeutumiseen vain muiden, heitä itseään vanhempien romanien, ollessa

paikalla. Opettajien suurempi tietämys Suomen vähemmistökulttuureista ja niiden erityispiirteistä voisikin ennaltaehkäistä edellä mainittujen tilanteiden syntymistä. (Lindgren, 2008.)

3.3.4 Puhtaus

Romanien kiertävä elämäntyyli on vaatinut erityistä puhtaudesta huolehtimista. Romaneilla on paljon niin sanottuja hygieniasääntöjä. Niitä noudattamalla on vältetty tarttuvien tautien leviäminen. Puhtaudesta huolehtiminen on siis ollut tärkeää terveydellisistä syistä. (Åkerlund, T. 1991, 16.) Edelleenkin tietyt puhtaus- tai hygieniasäännöt, esimerkiksi ruokailutilanteissa, näkyvät romaniväestön jokapäiväisessä elämässä.

> *Ruokatarvikkeita tai astioita ei laiteta lattioille eikä edes istuimille. Astiapyyhkeitä ja muita keittiöön kuuluvia tekstiilejä ei pestä samassa pesukoneessa kuin perheen käyttövaatteita, vaan erillisessä niille varatussa astiassa. Pöytiä, tuoleja ja lattioita ei pyyhitä samalla rievulla. (Romanilapsi KPKO 2006, 10.)*

Käsienpesu on myös erittäin tärkeää romaneille. Blomeruksen (2008) mukaan käsiä pestään usein ja aina silloin kun on siihen mahdollisuus. Romanilapsille opetetaan puhtaussääntöjä varhaislapsuudesta asti. Erityisesti kiinnitetään huomioita puhtauteen ruokailutilanteissa ja muutenkin ruuan suhteen. Blomerus (2008) kertookin, että lapsi saattaa kohdata ristiriitaisia tilanteita noudattaessaan oman kulttuurinsa puhtaussääntöjä esimerkiksi kouluruokailussa. Hän kuvailee esimerkkitapausta, jossa opettaja soitti lapsen vanhemmille ja kertoi heille, ettei lapsi syö kouluruokaa. Äidin kysyessä lapselta syytä tähän, lapsi ilmoitti, että häntä inhottaa, kun ruokiin yskitään ja aivastellaan ja lasten puseron hihat saattavat ”uida” kastikeastioissa. (Blomerus 2008; Romanilapsi KPKO 2006, 25.)

3.3.5 Aikakäsite

Romanien elintavat ja elinkeinot eivät ole ennen vaatineet tiukkaa ja täsmällistä aikataulujen noudattamista. Heidän aikakäsityksensä luultavasti onkin perua ajalta, jolloin vuoden- ja vuorokaudenaikojen vaihtelut rytmittivät ihmisten elämää. Tämä saattaa olla syynä nykyäänkin romanien epäsäännöllisempään ajankäyttöön sekä valtaväestön kulttuurista eroaviin omiin aikataulutuksiin. (Romanilapsi KPKO 2006, 11.) Blomerus (2007) kuvaa kuinka romaniperheiden tavoitteena oli saada ”leipää ja lämmintä”. Tärkeintä oli siis huolehtia siitä, että perheellä oli ruokaa sekä katto pään päällä. Vaikka romaniperheiden oma yritteliäisyys ja kaupanteko ovatkin

vaatineet usein paljon työtä, he ovat pystyneet silti aikatauluttamaan eri tavalla omaa elämäänsä kuin muiden palveluksessa työssä käyvät henkilöt. (RLM seminaari 2007.)

Romanien aikakäsityksen erilaisuus voi vaikuttaa myös siihen, että koulusta ollaan enemmän pois ja osittain koulunkäyntiä pidetään tarpeettomana (Romanilapsi KPKO 2006, 11). Myös Uusi Lahti -lehden haastattelema helluntaiseurakunnan pastori Tino Varjoja tuo esiin ajatuksen siitä, että romanit kulkisivat edelleenkin itämaisessa aikakäsityksessä. Hänen mukaansa romaniperheet saattavat kokea tulevaisuuden pohtimisen vaikeana ja elävät enemmän tässä hetkessä. Tällä on vaikutusta myös lasten koulunkäyntiin. ”Tässä ja nyt elämäntyylin” seurauksena koulunkäyntiä ei ehkä aina koeta tavoitteelliseksi. On myös tavallista, että romanivanhemmat saattavat hakea lapsensa koulusta pois kesken päivän. (Uusi Lahti, 2.5.2007.)

3.3.6 Romanikieli

Romanikieli on kansainvälinen kieli. Eri maissa asuvien romanien kieli on pohjimmiltaan samaa. Erilaisia murteita on kuitenkin lukuisia. Aikaisemmin romanikieli on siirtynyt puhuttuna perintönä sukupolvelta toiselle. Nykypäivänä kieltä käytetään yhä vähemmän ja lasten sekä nuorten romanikielentaito on heikompaa kuin ennen. Tarkkoja tutkimustietoja romanikielen tämänhetkisestä käytöstä ei juuri ole saatavilla. (Suonoja & Lindberg 1999, 37). Kyösti Suonojan ja Väinö Lindbergin (1999) Sosiaali- ja terveysministeriölle tekemästä selvityksestä käy ilmi, että jo vuonna 1954 noin 80 % romaneista käytti keskustelukielenään enimmäkseen tai yksinomaan suomen kieltä. Selvityksen mukaan 71 % aikuisista osasi omaa kieltään. 16–19 vuotiaista romaninuorista yli 50 % puhui romanikieltä, mutta 18 % oli täysin taitamattomia sen käyttäjinä. Suonoja ja Lindberg (1999) esittelevät vuonna 1981 tehdyn selvityksen, jonka mukaan 83 % tutkituista romaninuorista osasi kielestään vain alle 50 sanaa. (Suonoja & Lindberg 1999, 37.)

Nykyään kuulee usein puhuttavan käsitteistä sekakieli ja puolikielisyys. Romaniperheissä puhuttu kieli on yleensä niin kutsuttua sekakieltä, eli suomen kielen seassa on muutamia romanikielen sanoja (OAPok 2007, 8). On myös yleistä, että romanilapset ja nuoret osaavat vain joitain tiettyjä sanontoja ja rimpsuja romanikielellä. He saattavat usein ymmärtää kieltä, mutta eivät osaa itse puhua tai tuottaa sitä. Puolikielisyydellä taas tarkoitetaan tilannetta, jossa henkilön tulisi olla kaksikielinen, mutta hän ei osaa kumpaakaan kieltä kunnolla. Tämä mainitaan usein yhtenä romaniväestön keskeisenä ongelmana. (Suonoja & Lindberg 1999, 37.) Omalla kielellä on tärkeä kulttuurinen ja identiteetillinen merkitys. Suonoja ja Lindberg (1999) korostavat, että romanikulttuurin ja -identiteetin säilyttämiseksi tarvitaan oman äidinkielen osaamista. Äidinkieli katsotaan toimivaksi perinteiden siirtämisen ja väestön sisäisen vuorovaikutuksen välineenä.

Romanikielen opetus ja sen tukeminen nähdäänkin ensiarvoisen tärkeänä moniarvoisuuden ja kulttuurin säilyttämisen perustana. (Suonoja & Lindberg 1999, 37.)

4 ROMANIT SUOMESSA TÄNÄ PÄIVÄNÄ KOULUTUKSEN NÄKÖKULMASTA

4.1 Yhteiskunnallinen asema ja aktiivisuus Suomessa

Romanien asema Suomessa on muuttunut ja parantunut koko ajan. Pääväestö on alkanut nähdä heidät enemmän ja enemmän Suomen kansalaisina. Romanien asema etnisenä vähemmistönä Suomessa on parempi kuin monissa muissa Euroopan maissa. He ovat myös sopeutuneet yhteiskuntaan paremmin kuin muualla maailmassa. Yhtenä syynä romanien yhteiskunnallisen aseman parantumiseen maassamme voidaan pitää maahanmuuttajien sekä turvapaikan hakijoiden lisääntymistä. Romanit koetaan maahanmuuttajia ja turvapaikanhakijoita enemmän Suomen kansalaisiksi. Tätä tunnetta vahvistaa se, että he ovat sopeutuneet suomalaiseen kulttuurin ja puhuvat suomen kieltä. Romanikulttuurissa on myös paljon piirteitä ja arvoja vanhasta suomalaisesta tapakulttuurista. Siinä on yhtäläisyyksiä erityisesti karjalaiseen talonpoikaiskulttuuriin. (Romanilapsi KPKO 2006, 8; Vast Vastensa 2007, 12.)

Vuonna 1995 valtioneuvosto asetti romaniasiain neuvottelukunnan sosiaali- ja terveysministeriön yhteyteen. Suomessa 1995 tehty perusoikeusuudistus turvasi lainsäädännöllä romaniväestön aseman Suomen kansallisena vähemmistönä sekä määritteli romanien oikeudet oman kielen ja kulttuurin kehittämiseen. Työministeriön yhteyteen perustettiin vuonna 2002 vähemmistövaltuutetun virka. Vähemmistöjen oikeudellinen asema parani vuonna 2004 voimaan astuneen yhdenvertaisuuslain myötä. Sen toimivuutta sekä muutos- ja kehittämistyötä arvioimaan asetettiin ryhmä 2007. (Vast Vastensa 2007, 12.)

Koulutukseen osallistuneiden romanien määrä on kasvanut viime vuosina Suomessa. Aikaisemmin koulutukseen osallistumisen esteinä on ollut esimerkiksi romanien kiertävä elämäntyyli. Koulunkäynnin edellytyksiä on parantanut kohentunut asuntotilanne ja yhteiskunnan muuttuminen monikulttuurisemmaksi. Romanien asenteet ovat myös muuttuneet koulutusmyönteisimmiksi. (OAP5-6 2007, 5.) Koulunkäyntiavustaja ja romanikielen opettaja Mertsi Lindgrenin (2007) mukaan ajatukset opiskelun ja koulunkäynnin tärkeydestä ovat alkaneet muuttua. Esiin on astunut koulumyönteinen ajattelu. Myös opetushallituksessa työskentelevä

asiantuntija Satu Blomerus (2007) mainitsee koulutuksen olevan yksi avain yhteiskunnalliseen aktiviteettiin. Romaninuoret kokevat koulutuksen hankkimisen tulevaisuutensa kannalta tärkeäksi ja näkevät sen porttina yhteiskunnassa pärjäämiseen. (RLM seminaari 2007.)

Yksi syy romanien koulumyönteisyyden lisääntymiseen on varmasti myös se, että niin sanotut perinteiset romanien ammatit eivät tarjoa enää toimeentuloa kaikille. Perinteisten arvostettujen ammattien, kuten hevostenhoitajan tai käsityöläisen, rinnalle suosituiksi ammateiksi ovat nousseet esimerkiksi erilaiset nuorisotyön, sosiaali- ja terveydenhuollon ja ravintola-alan työtehtävät. (OAP5-6 2007, 5.) Romaneita työskentelee myös enenevissä määrin kouluissa. Suomessa on tällä hetkellä noin 20 koulutettua romanitaustaista koulunkäyntiavustajaa (Hämeen Sanomat 2007 b). Heidän työskentelystään erityisesti romanilasten koulunkäyntiavustajina on positiivisia kokemuksia ja selkeästi hyötyä lasten koulunkäynnille. Koulunkäyntiavustajat saavat lapsen tuntemaan olonsa turvalliseksi valtaväestön keskuudessa. He tulevat samanlaisesta tapakulttuurista ja ymmärtävät sitä. Koulunkäyntiavustajat voivat toimia myös hyvinä linkkeinä opettajien ja vanhempien välillä. (RML Seminaari 2007.)

4.2 Romanilapsen maailma -seminaari

Opetushallitus toteutti lukuvuonna 2001–2002 romanilasten perusopetuksen kehittämiseen tähtäävän perusopetusprojektin, joka nimettiin Romanilasten Perusopetusprojekti 1:ksi. Hankkeen taustalla oli yhteinen huoli romanilasten perusopetuksen tilasta, tukimuotojen toimivuudesta sekä romaniväestön oman kulttuurin edistämisestä peruskoulun aikana. (Opetushallitus 2004, 19.) Esittelen ja tarkastelen jäljempänä (luku 5.2) tutkimuksessani Perusopetusprojekti 1:n yhteydessä tehtyä selvitystä romanilasten perusopetuksen tilasta Suomessa lukuvuonna 2001–2002 sekä sen keskeisiä tuloksia. Näihin ja muihin ajankohtaisiin romanilapsen koulunkäyntiin liittyviin asioihin keskittyi myös Romanilapsen maailma -seminaari, jonka opetushallitus, romaniväestön koulutustiimi ja Länsi-Suomen alueellinen romaniasiain neuvottelukunta järjestivät Turussa 6.11.2007 (liite 1).

Opetushallituksen sisällä toimii Oppimisen ja hyvinvoinnin tuen sekä monikulttuurisuuden kehittämisen yksikkö KE/OH. Yksi KE/OH -yksikössä toimivista tiimeistä on Romaniväestön koulutustiimi. (Opetushallitus 2008.) Romaniväestön koulutustiimissä työskentelee muun muassa opetusneuvos Leena Nissilä ja asiantuntija Satu Blomerus. Sekä Nissilä että Blomerus olivat puhumassa seminaarissa. Opetushallituksen terveiset välitti Leena Nissilä. Nissilä (2007) käsitteli puheessaan romanikielen opetusta, kaksikielisyyttä (romanikieli ja suomen kieli), romanilapsen kielellistä kehitystä sekä sitä, miten rikastuttaa oppilaiden kieltä ja oppimisympäristöä. Blomerus

(2007) käsitteli puheessaan romanilapsen koulunkäyntiin ja lapsuuteen liittyviä asioita käytännönläheisesti ja rikkaita esimerkkejä käyttäen. Satu Blomerus on kirjoittanut vuonna 2006 Vantaan kaupungin julkaiseman kattavan Romanilapsi kotona, päivähoidossa ja koulussa -oppaan. Opas kertoo romanilapsen ja -perheen elämästä, tavoista ja kulttuurista (Romanilapsi KPKO 2006, 1). Seminaarissa jaettiin kooste kyseisestä oppaasta. Viittaan tutkimuksen tekstissäni useaan otteeseen sekä Blomeruksen puheeseen Romanilapsen maailma -seminaarissa että hänen kirjoittamaansa Romanilapsi kotona, päivähoidossa ja koulussa -oppaaseen.

Romanikielen opettaja ja koulunkäyntiavustaja Mertsi Lindgren käsitteli seminaarissa romanikielen opetuksen asemaa sekä romanioppilaiden tukemista Suomen kouluissa. 17-vuotias Joni Åkerlund kertoi omista koulukokemuksistaan ala-asteelta yläasteelle. Hän toi elävästi ja koskettavasti esille, millaista romanioppilaan koulunkäynti voi pahimmillaan, mutta myös parhaimmillaan olla. Sekä Mertsi Lindgren että Joni Åkerlund ovat tutkimukseni informantteja.

4.3 Kaksi projektia

Ovet auki Equal -projekti toteutettiin vuosina 2005–2007. Päärahoittajina olivat Euroopan sosiaalirahasto ja opetusministeriö. Hanke suunnattiin Pohjois-Pohjanmaalla asuville romaneille, ja sen tarkoituksena oli kehittää osallistujien omaa osaamista sekä ammatillista tulevaisuutta. Hankkeeseen kuuluva romanien koulutus tapahtui Ammattiopisto Luovin Oulun yksikössä. Yksi projektin tarkoituksista oli edistää kulttuurista tasa-arvoa ja poistaa ennakkoluuloja. Projektin tiimoilta järjestettiin kaikille avoimia tapahtumia, joissa kerrottiin esimerkiksi romanikulttuurista, tavoista ja perinteistä. Projekti päättyi 31.12.2007. Projektissa tuotettiin erilaisia oppaita ja esitteitä, esimerkiksi Vast Vastensa -opas, Palkkaisinko romanin -opas sekä Oletko tutustunut romanikulttuuriin -oppaat oppilaille ja opettajille. (Ovet auki Equal hanke 2007.) Käytän tutkimuksessani lähteinä näitä oppaita.

Euroopan sosiaalirahasto ja opetusministeriö toteuttivat vuosina 2004–2007 myös ROM-EQUAL -projektin. ROM-EQUAL -hankkeessa kehitettiin malli koulunkäyntiavustajiksi opiskelevien romaniaikuisten tukemiseen. Projektin lähtökohtana olivat monet ajankohtaiset romanioppilaiden koulunkäyntiin liittyvät asiat, kuten runsaat poissaolot, suhteellisen heikot koulusaavutukset, erityisluokkasijoitukset ja koulunkäynnin keskeyttäminen. Projektin myötä romanitaustaisille koulunkäyntiavustajille pyrittiin antamaan valmiudet tukea romanilasta koulunkäynnissä sekä toimia heidän identiteetin vahvistajina. (ROM-EQUAL -projektin julkaisu 2007, 2.) Hankkeen keskeisenä ideana oli muokata romaniaikuisten koulutukseen hakeutumista ja koulutusprosessia opetussuunnitelmineen kohderyhmälle sopivaksi. Opiskelijoille haluttiin luoda

koulutusmalli, joka antaisi heille tilaa ja aikaa ammatilliseen kasvuun. Opiskelun keskeyttämistä pyrittiin ehkäisemään muun muassa orientaatiovaiheella, räätälöidyllä koulutusohjelmalla sekä romanikulttuurin tuntevan henkilön asiantuntevalla tuella. Vuonna 2007 valmistui 20 romanitaustaista koulunkäyntiavustajaa, eli 77 % hankkeeseen osallistuneista opiskelijoista. Romanikoulunkäyntiavustajista pyrittiin kouluttamaan tukijoita romanivanhemmille ja heidän kouluikäisille lapsilleen. Tämän lisäksi he toimivat tärkeinä linkkeinä ja tiedonvälittäjinä kotien ja koulujen välillä. (ROM-EQUAL -projektin julkaisu 2007, 11.) He luovat romanilapselle romani-identiteettiä vahvistavan mallin sekä toimivat esimerkillisinä opiskelijoina ja työntekijöinä. Tämä haastaa myös koulun henkilökunnan pohtimaan omia asenteitaan romaniväestöä kohtaan. Henkilökohtaisen vuorovaikutuksen uskotaan välittävän oikeaa tietoa romaneista ja heidän kulttuuristaan. (ROM-EQUAL -projektin julkaisu 2007, 30.)

4.4 Romanien yhteiskunnallisen aseman parantaminen koulutuksen keinoin -seminaari

Helsingin Diakoniaopisto ja Seurakuntaopisto järjestivät Romanien yhteiskunnallisen aseman parantaminen koulutuksen keinoin -päivän 2.4.2009 Helsingin Diakoniaopiston auditoriossa (liite 2). Minulla oli kunnia osallistua päivään. Päivä alkoi seminaarilla, joka huipentui Romanien koulutuskeskustoiminnan eli Tsétanesin avaukseen. Tämän jälkeen järjestettiin lehdistötilaisuus koulutuskeskuksen toiminnasta. Päivän ohjelma jatkui uratorilla, johon oli kerätty materiaalia ja esitteitä erilaisista opiskelumahdollisuuksista.

4.4.1 Seminaarin avaus

Seminaarin avasi Helsingin Diakonissalaitoksen johtaja Antti Lemmetyinen. Hän toi puheenvuoronsa alussa esiin hyvin tärkeän asian, meidän jokaisen oikeuden koulutukseen sekä oppimiseen. YK:n yleismaailmallisen ihmisoikeuksien julistuksen 26. artiklan mukaan:

> *1) Jokaisella on oikeus saada opetusta. Opetuksen on oltava ainakin alkeis- ja perusopetuksen osalta maksutonta. --. Teknistä ja ammattiopetusta on oltava yleisesti saatavilla, ja korkeamman opetuksen on oltava avoinna yhtäläisesti kaikille heidän kykyjensä mukaan. (YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus, 26. artikla.)*
>
> *2) Opetuksen on pyrittävä ihmisen persoonallisuuden täyteen kehittämiseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisen vahvistamiseen. Sen tulee edistää ymmärtämystä, suvaitsevaisuutta ja ystävyyttä kaikkien kansakuntien ja kaikkien rotu- ja uskontoryhmien kesken sekä pyrkiä edistämään Yhdistyneiden*

> *Kansakuntien toimintaa rauhan ylläpitämiseksi. (YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus, 26. artikla.)*

Oikeus opetukseen ja koulutukseen ovat siis ihmisoikeuskysymyksiä. Lemmetyisen (2009) mukaan koulutus antaa avaimet hyvään elämään. Se, että tarjotaan kaikille ihmisille yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen tulisi nähdä yhteisvastuuna. Erityisen tärkeää olisi tukea niitä ihmisiä, jotka tukea tarvitsevat. Romaniväestö on yksi esimerkki tällaisesta ryhmästä. Helsingin Diakoniaopiston ja Järvenpäässä toimivan Seurakuntaopiston yhteinen huoli romaniväestön kouluttamisesta on luonut pohjan Tsétanesin perustamiselle. He halusivat osallistua romanien yhteiskunnallisen aseman parantamiseen käynnistämällä yhteistyön romanien koulutustason parantamiseksi. Hankkeen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta kertoo myös tasavallan presidentti Tarja Halosen toimiminen seminaaripäivän sekä koulutuskeskuksen suojelijana. (Lemmetyinen 2009.)

4.4.2 Unelma romanien koulutuskeskuksesta

> *Ihminen, jolla ei ole unelmia, hän on lakannut tuntemasta (Lindberg 2009).*

Näin aloittaa luentonsa sosiaalineuvos Väinö Lindberg. Hän kertoo liikuttavan tarinan yhdestä elämänsä ”pienestä, suuresta vaikuttajasta”. Hän oli kuullut tämän pienen ihmisen lausuvan:

> *Ei pieni sydän voi kaikkea ymmärtää, mutta tärkeintä on ihminen (Lindberg 2009).*

Nämä sitaatit välittävät paljon. Jokainen meistä tarvitsee unelmia, mutta myös mahdollisuuksia niiden saavuttamiseksi ja toteuttamiseksi. Koulutuskeskus voi omalta osaltaan auttaa tässä. Lindberg (2009) kuitenkin muistuttaa, että on tärkeää ottaa huomioon myös jokaisen ihmisen oma tahto. Hän painottaa sitä, että romaniväestön ja koulutuskeskuksen tahtojen tulisi kohdata. Oleellista on muistaa, että koulutus tapahtuu romaniväestön ehdoilla ja koulutuksen tarjoajan tulisi välttää ”väkivallan tekoa”. Toisaalta Lindberg (2009) myös peräänkuuluttaa sitä, että romaniväestön tulisi ottaa hankkeen käynnistyessä operatiivisella tasolla niin paljon vastuuta kuin mahdollista. Voidakseen saavuttaa molemminpuolinen avoimuus ja luottamus sekä omien ehtojen huomioiminen, vaaditaan sata prosenttista lupausta sitoutua. (Lindberg 2009.)

4.4.3 Romanit ja koulutus Etelä-Suomen läänissä

Suunnittelija Malla Laiti (2009) Etelä-Suomen lääninhallituksesta tuo puheenvuorossaan esiin romaniväestön heränneen halun ja tarpeen kouluttautua. Nyt ymmärretään, ettei opiskella kouluja vaan elämää varten. ROM-EQUAL -projekti (luku 4.3) on ollut yksi kouluttautumiseen innostaja. Muiden ihmisten pärjääminen ja onnistuminen luovat uskoa itseen ja omiin kykyihin. Kun halu kouluttautumiseen herää, on tärkeää, että käytettävissä on apua sekä tarvittavaa tukea opiskeluun. Laiti (2009) näkee myös kannustuksen tärkeänä osana romaniväestön kouluttautumisessa.

4.4.4 Yhdenvertaisen osallistumisen ja yhteistyön merkitys koulutuksen kehittämisessä

Miranda Vuolasranta (2009) painottaa valtaväestön keskuudessa tehtävän asennetyön tärkeyttä. Ihmiset muuttavat vähitellen asenteitaan, kun he kohtaavat positiivisia malleja romaniväestöstä. Asenteiden muuttuessa myös romanien hakeutuminen koulutukseen ja työelämään sekä opiskelu- ja työpaikkojen saaminen helpottuu. Vuolasranta (2009) toteaa meidän elävän tällä hetkellä hyvin eriarvoistuvassa maailmassa. Tämä ilmenee myös Euroopan parlamentin 31. tammikuuta 2008 julkaisemasta päätöslauselmasta *Romaneja koskeva Euroopan unionin strategia*. Päätöslauselmasta käy ilmi muun muassa romanien olevan edelleenkin Euroopan syrjityin vähemmistö. Päätöslauselmassa Euroopan parlamentti:

> *-- panee merkille, että edistystä ei ole tapahtunut romanien rotusyrjinnän vastustamisessa eikä puolustettaessa heidän oikeuttaan koulutukseen, työhön, terveyteen ja asumiseen sekä jäsenvaltioissa että ehdokasvaltioissa,-- (Euroopan parlamentti 2008.)*
>
> *-- toteaa, että opetukseen liittyvää rotuerottelua suvaitaan edelleen jäsenvaltioissa; toteaa, että tällainen laadukkaan opetukseen saantiin liittyvä syrjintä vaikuttaa jatkuvasti romanilasten mahdollisuuksiin kehittää ja käyttää oikeuksiaan koulutuksen kehittämisen alalla, -- (Euroopan parlamentti 2008).*
>
> *-- ottaa huomioon, että koulutus on keskeinen väline sosiaalisen syrjäytymisen, hyväksikäytön ja rikollisuuden torjunnassa, -- (Euroopan parlamentti 2008).*
>
> *-- ottaa huomioon, että romanien keskimääräinen työttömyysaste on korkea, ja katsoo, ettei tätä voida hyväksyä vaan työllistymisen helpottamiseksi on ryhdyttävä erityistoimiin; katsoo, että Euroopan työmarkkinat ja koko eurooppalainen yhteiskunta hyötyisivät suuresti romanien osallistumisesta työmarkkinoille,-- (Euroopan parlamentti 2008).*

Syrjinnällä on siis selkeä yhteys romaniväestön mahdollisuuteen kouluttautua sekä päästä mukaan työmarkkinoille.

Vuolasranta (2009) näkee koulutuksen olevan ovi työmarkkinoille ja tätä kautta myös yhdenvertaiseen osallistumiseen. Hän kuitenkin painottaa Lindbergin (luku 4.4.2) tavoin romanien omaa sitoutumista toimintaan, jossa pyritään parantamaan heidän yhteiskunnallista asemaansa. Vuolasranta (2009) kuitenkin muistuttaa, että romanit ovat tottuneet olemaan ”selviytyjiä” ja ”ihmistuntijoita”, eikä näin ollen yhteistyö ja yhdessä vaikuttaminen ole ehkä heidän vahvimpia puoliaan. Valtaväestön ja romanien yhteistyö vaatiikin molemminpuolista joustavuutta, osallistuvuutta, nöyryyttä sekä kykyä nähdä romaniväestön mahdollisuudet. Tärkeää olisi myös muistaa romanien oma asiantuntemus. Valtaväestön ei tulisi tehdä politiikkaa romaneille, vaan tehdä sitä yhdessä romanien kanssa. (Vuolasranta 2009.)

4.4.5 Opetusministeriön tervehdys

Lähtökohdat ja asenteet opiskeluun ovat hyvin erilaisia jokaisella meistä. Opetusministeriön ylitarkastaja Tarja Koskimäki (2009) muistelee omaa opiskeluaikaansa. Hän tuo esiin sen, kuinka koulutus on aina merkinnyt hänelle paljon. Koulunkäynti ja tutkinnon hankkiminen ovat olleet itsestään selviä asioita, joihin myös vanhemmat ovat kannustaneet. Samanlaisia kokemuksia on varmasti suurimmalla osalla valtaväestöstä. (Koskimäki 2009.) Romanien koulutushistoria on kuitenkin valtaväestöä lyhyempi. Aiemmin koulunkäynnin säännöllisyyteen vaikutti esimerkiksi se, ettei romaneilla useinkaan ollut pysyviä asuntoja. (Palkkaisinko romanin? 2007, 30.) Koskimäki (2009) kuvailee myös omia kokemuksiaan siitä, kuinka hän oli tavannut lapsuudessaan lukutaidottomia romaneita. Hän muistaa edelleen, miten vaikeaa oli ymmärtää ja käsittää, ettei aikuinen mies osannutkaan lukea. Sitä, kuinka vaikeaa peruselämä on ilman lukutaitoa, voi vain arvailla. (Koskimäki 2009.)

Romanien koulutuskeskus Tsétanes on yksi sellainen taho, joka tarjoaa mahdollisuuden parantaa romanien perusvalmiuksia toimintansa kautta ja sen avulla. Koulutus ei ole millään tavalla normaalista koulutustoiminnasta poikkeavaa, mutta se ottaa huomioon ja painottaa romanien tarpeita. Koulutuskeskus tarjoaa romaneille mahdollisuuksia tehdä valintoja siitä, minkälaisen koulutuksen ja ammatin he haluavat. Oleellista on siis valinnan mahdollisuus ja sen ymmärtäminen, että omat valinnat johtavat aina johonkin. (Koskimäki 2009.)

Koulutuskeskuksen toiminta muodostaa oman erityisen kokonaisuutensa. Pelkästään jo sillä, että Diakoniaopistolla ja Seurakuntaopistolla on yhtenevät arvot on suuri merkitys. Hanke on myös saanut siunauksen monelta eri taholta tasavallan presidenttiä myöten. Koskimäki (2009) toteaa

lopuksi koulutuskeskuksen avajais- sekä seminaaripäivän olevan hyvin historiallinen päivä. Ehkei vielä edes ymmärretä sitä, kuinka historiallisesta päivästä on kyse. Hän korostaa, että oleellista on usko, toivo, tahto, liikkeelle lähtö ja toimiminen. Nämä ovat nyt täyttyneet ja koulutuskeskus on valmis aloittamaan toimintansa. Lähtökohdat koulutuskeskuksen toiminnalle näyttävät hyvältä. (Koskimäki 2009.)

4.4.6 Romanien pitkä matka työn markkinoille

Romanien työllistymistä ja koulutusta ovat tutkineet Hannele Syrjä ja Mikko Valtakari tutkimuksessaan *Romanien pitkä matka työn markkinoille – tutkimus romanien työmarkkinoille sijoittumisen edistämisestä*. Tämä tutkimus julkaistiin Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja -sarjan 22. niteenä elokuussa 2008. Romanien työllisyyttä ja työmarkkinoille sijoittumista on tutkittu Suomessa aikaisemmin varsin vähän. Vastaavanlaista kokonaisvaltaista ja yhtä kattavaa tutkimusta romanien työmarkkinoille sijoittumisesta ei ole aikaisemmin tehty. Syynä tähän on tilastollisten aineistojen puuttuminen, sillä henkilöiden rekisteröinti etnisin perustein ei ole Suomessa sallittua. Hannele Syrjä luennoi ja esitteli edellä mainittua tutkimustaan Romanien yhteiskunnallisen aseman parantaminen koulutuksen keinoin -seminaarissa. (Syrjä 2009.)

Syrjän ja Valtakarin (2008) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Suomessa asuvien romanien työllistymismahdollisuuksia ja -edellytyksiä sekä työhallinnon roolia romanien työllistämisen edistämisessä. Tutkimuksen tavoitteina Syrjän ja Valtakarin (2008, 11) mukaan oli tuottaa kokonaiskuva romaneista työhallinnon asiakkaina, heidän työmarkkinatilanteestaan, työllistymisestään, työttömyydestään sekä työllistymisen esteistä. Tutkimus jakautui kolmeen tutkimustehtävään, joita olivat (1) romanien työmarkkinatilanteen ja työllistymisen esteiden kartoittaminen, (2) romanien työllistymistä ja työllistämistä koskevien asenteiden kartoittaminen sekä (3) työhallinnon roolin selvittäminen romanien työllistymisen edistämisessä. Aineistona tutkimuksessa käytettiin muun muassa työhallinnon URA -asiakastietojärjestelmästä saatuja tietoja, haastatteluja sekä kyselyjen tuloksia, joissa vastaajina olivat työnhakijana olevat romanit, työhallinnon romaniasiain yhdyshenkilöt sekä työnantajat. Näiden lisäksi tutkimuksessa on hyödynnetty muita aihealueeseen liittyviä tutkimuksia sekä romaneille suunnattujen Euroopan sosiaalirahaston (ESR) -hankkeiden tuloksia ja kokemuksia. (Syrjä & Valtakari 2008, 11.)

Syrjä ja Valtakari (2008) toteavat tutkimuksen tuloksiin nojaten, että työnhakijoina olevat romanit jakautuivat lähtökohdiltaan ja tarpeiltaan kolmeen ryhmään: (1) niihin, joilla peruskoulu oli jäänyt kesken ja joille peruskoulun loppuunsaattaminen oli ensisijainen toimenpide, (2) niihin, joilla ei ollut peruskoulun jälkeistä ammatillista koulutusta ja johon ohjautuminen olisi

työllistymisen kannalta ensiarvoisen tärkeää sekä (3) niihin romaneihin, joilla oli joko kertynyttä työkokemusta tai lisäksi myös ammattitutkinto, mutta jotka tarvitsivat tukea työpaikan etsinnässä ja työllistymisessä. (Syrjä & Valtakari 2008, 4.) Tutkimuksen tulokset osoittivat romanien työllistymisen esteiden olevan monitahoisia. Näistä esimerkkeinä mainittiin romanien alhainen koulutustaso, vähäinen ammatillinen koulutus ja työkokemuksen puute. Työllistymisen esteiksi nähtiin myös sopivien työpaikkojen puute, kulttuuriset erityispiirteet, romaniväestön omat asenteet, mutta myös valtaväestön syvälle juurtuneet ennakkoluulot ja kielteiset asenteet romaneja kohtaan. (Syrjä & Valtakari 2008, 130.)

Syrjä (2009) on sitä mieltä, että romanien asennoituminen koulutukseen ja sen tärkeyteen on parantunut. Tärkeä rooli asenteiden muutoksessa on ollut ja tulee olemaan oppilaanohjauksella sekä opettajilla. Hän tuo esiin, ettei läheskään kaikille romaneille ole selvää se, millaista työtä he haluaisivat tehdä. Erilaiset hoiva- ja palvelualan ammatit ovat kuitenkin sekä romanimiesten että -naisten suosiossa. (Syrjä 2009.) Syrjän ja Valtakarin (2008, 129) tutkimuksesta käy myös ilmi, että keittiö- ja ravitsemusala olivat romanien suosiossa. Perinteiset ammatit, kuten miehillä hevostenhoito ja ravivalmennus sekä naisilla ompelu, olivat edelleen säilyttäneet asemansa tyypillisinä ammatteina. Osa romaneista toimi myös yrittäjinä esimerkiksi autokaupan alalla. (Syrjä & Valtakari 2008, 129.)

4.4.7 Näkökohtia romanien koulutusasteen nostamiseksi

Miks sä opiskelet, mikset sä nauti elämästä? (Friman-Korpela 2009).

Näin kysyi kuulema serkkupoika Sarita Friman-Korpelalta hänen ollessaan nuori. Friman-Korpela toimii tällä hetkellä Suomen romaniasiain neuvottelukunnan pääsihteerinä. Yllä oleva sitaatti kuvaa ehkä jollain tavalla sitä, millaista asennoituminen opiskeluun on aikaisemmin ollut romanien keskuudessa. Friman-Korpela (2009) yhtyy häntä edeltävien puhujien näkemyksiin siitä, että romanien asenteet opiskelua kohtaan ovat muuttuneet huomattavasti myönteisimmiksi. Nykyään ymmärretään opiskelun elämänlaatua parantava vaikutus. (Friman-Korpela 2009.)

Laadukkaalle romanien aikuiskoulutukselle on kova kysyntä. Onneksi tähän pystyy nyt vastaamaan Tsétanes koulutuskeskus. Friman-Korpela (2009) korostaa sitä, että opetuksen tulisi olla tarpeeksi vaativaa ja uskottavaa, jolloin sillä olisi myös romanien itseluottamusta kasvattava vaikutus. Millainen opiskeluryhmä sitten tarjoaa parhaat opiskelumahdollisuudet? Pitäisikö romaniopiskelijoiden opetuksen tapahtua heille suunnatuissa erityisissä tai erillisissä ryhmissä vai olisiko integraatio parempi vaihtoehto? Mahdollisesti parhaana vaihtoehtona voidaan nähdä aluksi erillinen opetus, josta pyritään siirtymään mahdollisimman pian integroituun opetukseen. Jos

ammatti- tai aikuiskoulutusvaiheessa romaniopiskelija tuntee olonsa vaikeaksi mennä pääväestön joukkoon, herää kysymys, mitä on tapahtunut yhdeksänvuotisen peruskoulun aikana. Friman-Korpela (2009) painottaa sitä, että yhtenä romanien tulevaisuuden päätavoitteena tulisi olla meneminen mukaan pääväestön toimintaan, kuten esimerkiksi erilaisiin opiskeluryhmiin. Tärkeää on, että nyt on lähdetty koulutusta koskevissa asioissa käyntiin ja kehittyminen jatkuu. Friman-Korpela (2009) lopettaa puheenvuoronsa lauseeseen:

Tuntuu ylpeältä ja hyvältä olla mustalainen (Friman-Korpela 2009).

5 ROMANILAPSI PÄIVÄHOIDOSSA, ESIOPETUKSESSA JA KOULUSSA

5.1 Romanilasten osallistuminen päivähoitoon ja esiopetukseen sekä heidän kouluvalmiutensa

Romaniväestön keskuudessa arvostetaan perinteisesti lasten kotihoitoa (vrt. luku 3.3.1). Usein perheen äiti pyrkii hoitamaan lapsia kotona mahdollisimman pitkään. Lasten hoitaminen kotona koetaan luonnollisena ratkaisuna myös sen takia, että romaninaiset ovat harvoin mukana työelämässä. (Vast Vastensa 2007, 54.) Asenteet koulutusta ja toimeentulon hankkimista kohtaan ovat kuitenkin muuttumassa. Nykyään yhä useampi romaninainen on mukana työelämässä tai osallistuu esimerkiksi jatko- ja aikuiskoulutukseen. Lasten päivähoidon järjestäminen on tullut ajankohtaiseksi monelle romaniperheelle. (RLM seminaari 2007.) Päiväkodin merkitystä romanilasten varhaiskasvatuksen tukemiseen ja kouluvalmiuksien luomiseen pidetään merkittävänä. Romanilasten osallistumista päiväkotitoimintaan tulisi edistää ja nähdä sen myönteiset vaikutukset lasten kouluvalmiuksien luojana vähintään kahtena koulunkäyntiä edeltävänä vuonna. (Leponiemi 1991, 21.)

Romanilapsi oppii kotoa romaniyhteisön vaatimat valmiudet. Tapakulttuurin oppiminen tapahtuu luonnostaan mallioppimisen kautta jo varhaislapsuudessa. On yleistä, ettei romanivanhemmat aina täysin ymmärrä askartelun tai leikin merkitystä lapsen kehitykselle. Tällöin päiväkodin rooli esimerkiksi lapsen hienomotoristen taitojen opettamisessa korostuu. Päiväkodissa ja kotona tapahtuva kasvatus tulisikin nähdä toisiaan tukevina varhaiskasvatuksen muotoina. (Romanilapsi KPKO 2006, 19.) Hyvin pieni osa romanilapsista osallistuu esiopetukseen. Lukuvuonna 2000–2001 tehdyn Romanilasten perusopetuksen tila -selvityksen (Opetushallitus 2004, 6) mukaan tutkimusajankohtana esiopetukseen osallistui vain noin 2 % romanilasten ikäluokasta.

Kun romanilapsi aloittaa päiväkodissa, esikoulussa tai koulussa, hän ottaa usein ensimmäisen kontaktin ympäröivään yhteiskuntaan ja pääväestöön ”yksin”. Hän kohtaa paljon uusia, hänelle ennestään tuntemattomia asioita ja ihmisiä. Romanilapsi tarvitsee tällöin paljon aikuisen huomiota

ja tukea. Usein opettajalla ei kuitenkaan ole mahdollisuutta huomioida erikseen yksittäistä lasta suuresta luokasta tai ryhmästä. Outo uusi ympäristö ihmisineen, opettajan huomion jakaminen muiden lasten kanssa sekä suuret ryhmä- ja luokkakoot ovat uusia asioita romanilapselle. Ne saattavat aiheuttaa koko suvun huomion keskipisteenä kasvaneelle lapselle turvattomuuden tunnetta ja pelkoa. (Romanilapsi KPKO 2006, 23.) Opettajilla ei ehkä aina ole riittäviä tietoja, joita he tarvitsisivat romanilasten ohjaukseen ja opettamiseen. Romanien perinteisiin kasvatustapoihin ei ole esimerkiksi kuulunut lasten kanssa askartelu, piirtäminen tai lukeminen. Edellä mainituilla asioilla onkin usein merkitystä lapsen kielelliseen ja hienomotoriseen kehitykseen. Juuri näissä taidoissa romanilasten kehitys onkin usein huomattavasti ikätasoaan alhaisemmalla tasolla. Muita alueita, joissa romanilapsilla saattaa esiintyä vaikeuksia, ovat hahmottaminen ja keskittymiskyky. Opettajien ja muiden romanilasten kanssa työskentelevien ammattilaisten olisi tärkeää tiedostaa nämä mahdolliset heikkoudet sekä ne syyt, jotka usein ovat niiden takana. Hoitajien ja opettajien tulisi järjestää tarpeen mukaan tukitoimia kyseisten tarvittavien taitojen harjaannuttamiseen. (Romanilapsi KPKO 2006, 25.)

5.2 Romanilasten perusopetuksen tila, selvitys lukuvuodelta 2001–2002

> *Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, -- sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.)*

Opetushallitus toteutti vuosina 2001–2002 romanilasten perusopetuksen kehittämiseen tähtäävän perusopetusprojektin. Perusopetusprojektin yhteydessä tehtiin selvitys romanilasten perusopetuksen tilasta Suomessa lukuvuosina 2001–2002. Tämä selvitys on ensimmäinen romanilasten perusopetusta koskeva valtakunnallinen kartoitus. Kartoituskyselyyn vastasi yhteensä 380 sellaista koulua, joissa oli opiskellut romanioppilaita kyseisenä lukuvuonna. (Opetushallitus 2004, 5.) Näissä kouluissa opiskeli yhteensä 859 romanioppilasta. Heistä 591 oppilasta sijoittui esiopetukseen tai vuosiluokille 1–6. Vuosiluokilla 7–9 opiskeli 268 oppilasta (ks. taulukko 1 s.42).

TAULUKKO 1. Romanioppilaiden jakautuminen luokka-asteittain (Opetushallitus 2004, 20).

esiopetus	2 %		
1. luokka	13 %		
2. luokka	13 %		
3. luokka	11 %	7. luokka	13 %
4. luokka	9 %	8. luokka	10 %
5. luokka	10 %	9. luokka	8 %
6. luokka	11 %	lisäopetus	1 %

Vastausprosentti opetushallituksen kyselyyn oli paras Lapin läänissä, missä asuu vähiten romaniväestöä ja vastaavasti heikoin Etelä-Suomen läänissä, jossa asuu eniten romaneja. (Opetushallitus 2004, 20.)

Romanilasten perusopetuksen tila -selvityksestä (Opetushallitus 2004, 7) käy ilmi, että yleisimmät koulunkäynnin esteet romanilapsilla ja -nuorilla olivat runsaat poissaolot, emotionaaliset ja sosiaaliset vaikeudet koulussa, suhteellisen heikot koulusaavutukset, runsaat erityisluokkasijoitukset ja koulunkäynnin keskeyttäminen ennen oppivelvollisuuden suorittamista sekä kulttuuri-identiteetin murroksesta aiheutuvat vaikeudet. Runsaiden poissaolojen katsotaan haitanneen koulunkäyntiä ainakin kolmasosalla romanioppilaista. Poissaoloista suurin osa oli sairaudesta johtuvia poissaoloja. Muita syitä olivat erilaiset perhesyyt, kuten matkat, sukulointi tai vanhempien elämänhallintaan liittyvät tekijät. Myös luvattomat poissaolot eli pinnaus mainittiin yhtenä poissaolosyynä. (Opetushallitus 2004, 5.)

Lukuvuoden 2001–2002 aikana koulunkäynnin keskeytti kartoitukseen vastanneiden koulujen arvion mukaan 5 % ja koulua vaihtoi 12 % kaikista romanioppilaista. Romanioppilaat osallistuivat myös runsaasti erityisopetukseen. Puolet (50 %) kartoitukseen kuuluneista romanioppilaista sai erityisopetusta jossain muodossa. Kartoituksen tuloksista kävi myös ilmi, että osaa romanioppilaista opetettiin kotiopetuksessa, jolloin opetusvastuu lapsen opettamisesta on siirtynyt koulutoimelta oppilaan huoltajille. Romanilasten osallistuminen esiopetukseen oli myös vähäistä. (Opetushallitus 2004, 5-6.)

Romanilasten perusopetuksen tila -selvitykseen liittyi myös vanhemmille suunnattu perhekysely. Perhekyselyyn vastasi yhteensä 174 romaniperheen vanhemmat eri puolilta Suomea. Näissä perheissä oli yhteensä 353 lasta, joista 258 lasta opiskeli esiopetuksessa tai perusopetuksessa. (Opetushallitus 2004, 21.) Monet vanhemmat kokivat taito- ja taideaineiden olevan lastensa vahvuusalueita. Vanhempien mukaan ne ovat koulutyöhön erityisesti motivoivia ja

mieluisia aineita. Huoltajat pitivät myös yhtenä romanioppilaiden vahvuusalueena sosiaalisuutta. Erityisen tuen tarvetta vanhemmat olivat havainnoineet esimerkiksi lukemisessa ja kirjoittamisessa, matematiikassa ja motorisissa taidoissa. 33 % romanivanhemmista oli sitä mieltä, että koulu on tukenut lapsen koulunkäyntiä ja vanhempien kasvatustyötä hyvin. 5 % kyselyyn vastanneista romanivanhemmista koki jääneensä ilman tarvittavaa tukea. (Opetushallitus 2004, 32.) Selvityksen myötä nousi esiin muun muassa seuraavia romanilasten opetukseen liittyviä kehittämistarpeita.

- Olisi tärkeää pyrkiä kasvattamaan ja lisäämään opettajien ja muun koulun henkilökunnan yleistä tietämystä romanikulttuurin erityispiirteistä ja siitä, miten se vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin.
- Opettajien koulutus voisi toimia avainasemassa romanituntemuksen lisäämiseksi.
- Torjuntaa ja syrjintää tulisi vastustaa sekä ennaltaehkäistä.
- Kouluissa olisi hyvä olla koulunkäyntiavustajia ja muita tukihenkilöitä.
- Kodin ja koulun yhteistyötä tulisi kehittää.
- Esiopetuksen merkitystä tulisi korostaa jo romanilapsen ollessa päiväkodissa.
- Tarvitaan erityisopetuksen tukitoimia.
- Tarvitaan tehostettua ohjausta jatkokoulutukseen hakeutumisvaiheessa.

(Opetushallitus 2004, 45.)

5.3 Romanikielen opetus

Suomen perustuslain 16. §:ssä säädetään sivistyksellisistä oikeuksista ja 17. §:ssä oikeudesta omaan kieleen ja kulttuuriin. Sivistyksellisten oikeuksien (16. §) mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Perustuslain (17. §) mukaan saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Julkisen vallan on myös turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaista opetusta. (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 16.–17. §.) Perusopetuslaki (1998) takaa myös romanikielen ja -kulttuurin ylläpitämiseen ja kehittämiseen tietyt edellytykset. Perusopetuslain 10. §:ssä säädetään opetuskielestä. Sen mukaan opetuskielenä voi olla myös romanikieli. Lain mukaan äidinkielenä opetetaan oppilaan opetuskielen mukaisesti suomen-, ruotsin- tai saamen kieltä. Äidinkielenä voidaan kuitenkin huoltajan valinnan mukaan opettaa myös romanikieltä. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 10. § ja 12. §.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 14) mukaan romanikielen opetuksen tulee edistää kaksoisidentiteetin muodostumista ja lisätä koulunkäynnin laatua. Opetushallituksen

KE/OH (Oppimisen ja hyvinvoinnintuen sekä monikulttuurisuuden kehittäminen -yksikkö) asiantuntijayksikön päällikkö ja opetusneuvos Leena Nissilän (2007) mukaan romanilapsen kaksikielisyys tulisi nähdä mahdollisuutena, eikä haasteena. Hänen mukaansa terve lapsi kykenee omaksumaan useampia kuin yhden kielen. Nissilä (2007) muistuttaakin, että kieli on ajattelun väline ja usein kaksikielisten lasten ajattelu on luovaa, joustavaa ja oivaltavaa. Hän myös lisää, että kaksikielisten tiedetään oppivan helpommin vieraita kieliä kuin yksikielisten. Nissilän (2007) mukaan lapsen kielellisen kehittymisen perustan luomisen kannalta on tärkeää, että

- lapsi on kuullut ja kuunnellut,
- hän on itse tullut kuulluksi,
- hän on puhunut ja hänelle on puhuttu,
- hänen kanssaan on keskusteltu,
- hän on kysellyt ja hänelle on vastattu.

(Nissilä 2007.)

Suomen romanikieli on ollut perinteisesti vain puhuttu kieli. Tästä johtuen koulussa tapahtuvan kielenopetuksen merkitys korostuu erityisesti romanilasten kohdalla. Romanioppilaiden kielenopetuksessa tulee huomioida oppilaiden erilaiset kielelliset valmiudet ja alueelliset erot. Romanikielen opetuksessa tulisi hyödyntää lähiympäristöä, sukuyhteisöä ja romanikielistä mediaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 35.)

Romanikielen opetusta voidaan antaa kahdesta tunnista kahteen ja puoleen vuosiviikkotuntiin. Romanikielen opetusryhmään tulee kuulua opetuksen alkaessa vähintään neljä oppilasta. Oppilaat voivat olla joko esiopetuksesta, perusopetuksen tai lukiokoulutuksen eri luokka-asteilta. Romanikielen opetukseen osallistuvat oppilaat voivat olla sekä yksityisistä että valtion kouluista. (Nissilä 2007.) Lukuvuonna 2001–2002 toteutetun Romanilasten perusopetuksen tila -selvityksen (Opetushallitus 2004, 23) mukaan romanilasten mahdollisuudet opiskella omaa kulttuurikieltään perusopetuksen kouluissa ovat vähäiset. Lukuvuonna 2001–2002 romanikielen opetusta järjestettiin vain 20 koulussa eli 5,6 % sellaisia kouluja, joissa opiskeli romanioppilaita. Tästä seurauksena yhteensä 859 romanioppilaasta vain 73 oppilasta sai mahdollisuuden opiskella omaa kulttuurikieltään. (Opetushallitus 2004, 23.) Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004, 35) mukaan peruskouluissamme saatavan opetuksen tulisi kuitenkin edistää romanioppilaiden oman historian ja kielen tuntemusta sekä tietoisuutta romaneista yhtenä koko maailman ja Euroopan merkittävimmistä vähemmistöistä.

5.4 Romanilasten perusopetuksen tukeminen

Romanilasten perusopetuksen tukemisen kehittämistoiminta alkoi 14 kunnassa vuonna 2008. Opetusministeriö myönsi tuolloin valtionavustusta niille kunnille, jotka olivat sitä hakeneet romanioppilaiden tukemiseksi perusopetuksessa. (Opetushallitus 2010.) Taustalla olivat hälyttävät merkit romanioppilaiden kouluvaikeuksista. Tukirahalla on sen sääntöjen mukaisesti:

- kehitettävä romanioppilaan kohtaamista
- kehitettävä romanikodin ja koulun yhteistyötä
- edistettävä suvaitsevaisuutta ja hyviä etnisiä suhteita
- lisättävä romanikulttuurin tuntemusta
- tuettava romanioppilaiden identiteetin kehittymistä
- edistettävä romanikielen oppimista
- edistettävä oppimismahdollisuuksia, opetusta ja opetusaineistoa.

Valtion avustuksella pyritään vaikuttamaan myös siihen, ettei romanilapsia aiheetta siirrettäisi erityisluokille. Romanioppilaan tukemista voi käytännössä olla esimerkiksi läksykerhon perustaminen, kunhan toiminta sisältyy edellä mainittuihin päämääriin. (Yleisradio 2009.)

Varhaisimmassa vaiheessa mukaan lähti 14 hyvin erilaista kuntaa. Mukana oli sekä suuria että pieniä kuntia. Romanioppilaiden määrä saattoi myös vaihdella paljon kunnittain. Vuonna 2009 tammikuussa järjestettiin uusi haku, johon lähti mukaan kuusi uutta kuntaa. Toukokuussa vuonna 2009 näillä niin sanotuilla ensimmäisen aallon kunnilla oli mahdollisuus jatkaa tätä toimintaa vuoteen 2010 asti. Oppilaskohtaisen tuen määrä on hieman vaihdellut vuosittain. Ensimmäisessä haussa tuki oli alle 1000 euroa oppilasta kohden. Seuraavassa haussa se taas oli hieman korkeampi. Kouluilta saadun palautteen mukaan yhteistyö heidän ja romaniedustajien kesken oli toiminut hyvin. Joissain kunnissa oli ollut romanityöryhmiä, jotka olivat toimineet hyvin aktiivisesti jo ennen tuen saamista. (Yleisradio 2009.)

Imatran sivistystoimen johtajan Jussi Virsusen (2009) mukaan tuella on ollut suuri merkitys, vaikkei se olekaan kovin suuri oppilasta kohden. Hän kertoo niiden yksiköiden, joissa romanilapsia on, sitoutuneen hyvin helposti tämän kaltaiseen hankkeeseen. Virsusen (2009) mukaan kannattaa lähteä pienin askelin liikkeelle. Hän mainitsee esimerkkinä Imatran, jossa romanikielen opetus, romanikerho ja muutama koulutustilaisuus ovat auttaneet pääsemään liikkeelle. Imatralla ollaan aidosti keskusteltu romanien kulttuurista ja asemasta sekä heidän tulevaisuudestaan. Imatralta saadut kokemukset ovat olleet todella myönteisiä. Virsunen (2009) tuo esiin paikallisten romanien sitoutuneisuuden asiaan. Hän kokee tärkeäksi myös sen, että kunnan päättäjät näkevät asian tärkeyden. Hänen mukaansa työryhmän kokoaminen oli helppoa.

Mukana olevat tahot ovat todella kiinnostuneita romanien asioista ja kohtaavat heitä työssään. (Virsunen 2009.)

Toivottavaa on, ettei toiminta lopu siihen kun rahoitus katkeaa. Sen vakiinnuttaminen olisikin keskeistä. Romanilasten perusopetuksen tukemisen kehittämistoimintaan kuuluu myös seurannan tekeminen. Sitä toteutetaan muun muassa tapaamalla kuntien edustajia säännöllisesti. Niin sanotut ohjausryhmät valvovat toimintaa. He tekevät kuntiin ohjauskäyntejä eli käyvät konkreettisesti katsomassa, mitä kouluissa tehdään. Useilla paikkakunnilla tuntuu siltä, että kouluvaikeudet johtuvat suurista poissaolomääristä. Tähän pyritään saamaan apua muun muassa kodin ja koulun yhteistyöllä. (Yleisradio 2009.)

Romanioppilaita ei tilastoida mitenkään, joten sitä kuinka moni romanioppilas saa romanikielenopetusta on vaikea sanoa. Puhutaan, että vain joka kymmenes romanioppilas saisi opetusta. Kunta voi hakea romaninkielen opetukseen rahoitusta, mutta ongelmaksi nousee usein se, ettei romanikielen opettajia ole läheskään kaikilla paikkakunnilla. Tämä on toisaalta myös taloudellinen kysymys, sillä romanikielen opettaminen ei tuo täyttä toimeentuloa. Syksyn 2009 aikana aloitti pilottitoimintansa kolme niin sanottua romanikielen kielipesää. Ajatuksena oli, että paikkakunnilla romanilapset, aikuiset ja vanhukset kokoontuisivat yhteen suullisesti harjoittamaan romanikieltä. Yhteistyötahoina toimivat lääninhallitusten romaniasiain suunnittelijat. (Yleisradio 2009.)

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

6.1 Tutkimustehtävä, -menetelmä ja -aineisto

Tutkimukseni on kvalitatiivinen hermeneuttis-fenomenografinen tapaustutkimus. Tutkimuksesta on löydettävissä myös etnografisen tutkimuksen piirteitä. Tehtäväkseni olen asettanut tutkia, millainen on romanioppilaan koulutie sekä millaisia käsityksiä siihen liittyy. Tutkimusaineiston olen kerännyt haastattelemalla Mertsi Lindgreniä ja Joni Åkerlundia sekä keräämällä opettajien ja koulukuraattorien kokemuksia ja käsityksiä romanioppilaiden koulunkäynnistä teemakyselyiden avulla. Yhtenä aineistonkeruumenetelmänä olen myös käyttänyt osallistuvaa havainnointia. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina puolistrukturoitua teemahaastattelumenetelmää käyttäen. Sekä haastatteluiden että kyselyiden analysointimenetelmänä käytettiin teemoittelua.

6.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Oleellista on, että tutkittavaa kohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii löytämään ja paljastamaan tosiasioita, eikä niinkään todentamaan jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2001, 152.)

Varton (1992, 23) mukaan tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, jotka yhdessä muodostavat elämismaailman. Elämismaailmalla tarkoitetaan sitä yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä voidaan tarkastella. Se muodostuu erilaisista ihmistutkimuksen kohteista, kuten yksilöstä, yhteisöstä, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, arvoista tai yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Nämä ihmistutkimuksen kohteet saavat merkityksensä ja lähtökohtansa ihmisten toiminnasta, kokemuksista, päämääristä, suunnitelmista ja muista vastaavista ihmisistä lähtöisin olevista ja ihmisiin päättyvistä tapahtumista. (Varto 1992, 23–24.)

6.3 Fenomenografinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on tapaustutkimus. Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006, luku 5.5) mukaan laadullisen tutkimuksen tutkimussuuntauksia on olemassa useita. Yksi tutkimussuuntauksista on tapaustutkimus. Tällöin tutkimuskohteeksi valitaan usein yksittäinen tapaus, tilanne, tapahtuma tai joukko tapauksia. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että se pyrkii kuvailemaan yksityiskohtaisesti ja todenmukaisesti tutkittavaa ilmiötä. Oleellista ei ole välttämättä pyrkiä selittämään ilmiöiden välisiä yhteyksiä, testaamaan hypoteeseja tai tekemään ennusteita. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, luku 5.5.) Myös Erikssonin ja Koistisen (2005, 1) mukaan tapaustutkimuksessa keskeistä on tutkittava tapaus tai tapaukset, joiden määrittelylle esimerkiksi tutkimuskysymys ja aineistojen analyysit perustuvat. Tutkimukseni tapaus eli tutkittava ilmiö on romanioppilas koulussa. Tarkastelen tutkimuksessani kahden romanimiehen henkilökohtaisia koulukokemuksia sekä opettajien ja koulukuraattorien käsityksiä ja kokemuksia romanioppilaiden koulunkäynnistä. Eskolan ja Suorannan (1998, 18) mukaan on yleistä, että laadullisessa tutkimuksessa keskitytään hyvinkin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Tällöin aineiston tieteellisyyden kriteerinä voidaan pitää määrän sijasta laatua. On myös tärkeää tehdä jonkinlainen rajaus tapauksen ja sen ympäristön välille (Eriksson & Koistinen 2005, 1). Tutkimukseni keskeisen ilmiön ollessa romanioppilaan koulutie, olen rajannut haastatteluni teemat koskemaan kyseistä ilmiötä. Olen keskittynyt tarkastelemaan tutkimuksessani ainoastaan romanilasten peruskouluaikaa.

Fenomenografian nimi muodostuu sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Sen huomio kohdistuu ihmisen elämismaailmaan eli maailmaan sellaisena kuin ihminen sen kokee. Fenomenografi näkee ihmisen rationaalisena olentona, joka muodostaa mielessään koetuista ilmiöistä käsityksiä ja osaa kielellisesti ilmaista ne. (Ahonen 1994, 114–116.) Erityisesti kasvatustieteissä fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, luku 5.1). On yleistä, että samaan ilmiöön liittyvät ihmisten käsitykset vaihtelevat henkilöstä toiseen. Käsitysten erilaisuuteen vaikuttaa muun muassa ihmisten erilaiset esikäsitykset sekä kokemustausta. Kiinnostuksen kohteena ovat siis sisällöllisesti eli laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympärillään olevan maailman (Ahonen 1994, 114–116). Aineiston toinen osani, opettajille ja koulukuraattoreille suunnattu kysely, tuo esiin romanioppilaiden kanssa työskentelevien henkilöiden käsityksiä ja näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä.

6.4 Etnografinen tutkimusote ja tutkimusaineisto

Tutkimusaineiston hankinnan lähtökohtana toimivat tutkimusongelma ja tutkimustehtävä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, luku 6). Asetin tutkittavakseni romanioppilaan koulutien. Päädyin käyttämään tutkimuksessani aineistotriangulaatiota saadakseni tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman monipuolista tietoa. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan yksinkertaistettuna sitä, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään (Eskola & Suoranta 1998, 69). Koin myös tärkeäksi sen, että tutkimuksen aineisto kerättiin sekä romaniväestön että valtaväestön keskuudesta. Pääaineistonkeruumenetelminä toimivat kahden romanimiehen haastattelut sekä opettajille ja koulukuraattoreille teetetyt kyselyt. Etnografista tutkimusotetta tutkimukseeni tuo osallistuva havainnointi sekä useat romaniväestön kanssa käymäni keskustelut. Lisäksi tutkimukseni aineisto koostuu myös tv- ja radio-ohjelmista sekä kirjallisuudesta ja lehtiartikkeleista.

6.4.1 Osallistuva havainnointi

Osallistuvuus on usein keskeistä laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 16). Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan aineiston keruutapaa, jossa tutkija osallistuu jollain tavalla tutkimansa yhteisön toimintaan. Tutkijan rooli havainnoitavassa tilanteessa voi olla hyvin monenlainen. Hän voi osallistua yhteisön toimintaan ja kenttätilanteisiin joko toimivana yksilönä tai vastaavasti tehdä ulkopuolisena havaintoja. Usein toiminta saattaa myös olla jotain näiden kahden toimintatavan väliltä. (Eskola & Suoranta 1998, 98–99.) Tätä tutkimusta tehdessäni osallistuin osallistuvan havainnoijan roolissa muun muassa erilaisiin romaniyhteisön koulutusta koskeviin seminaareihin (luvut 4.2 ja 4.4). Pääasiassa roolini oli tehdä ulkopuolisena yksilönä havaintoja. Seminaareihin osallistuminen avasi kuitenkin myös mahdollisuuden keskustella romaniväestön sekä heidän koulutuksestaan tavalla tai toisella kiinnostuneiden ihmisten kanssa.

Havainnointi voi tapahtua ennalta valitusta teoreettisesta näkökulmasta ja olla näin jollakin tavalla ennalta suunniteltua. Yhtä hyvin se voi olla myös ennalta suunnittelematonta. Kuitenkin sen jälkeen, kun tutkimusongelma on täsmentynyt ja tutkijalle on muodostunut kokonaiskäsitys tutkimuskohteestaan, voidaan siirtyä kohdistettuun havainnointiin. Tällöin havainnointi kohdistetaan vain tiettyihin tapahtumiin, tilanteisiin tai asioihin tutkimuskohteessa. (Vilkka 2006, 44.)

Ensimmäiseen seminaariin (luku 4.2) osallistuessani tutkimustehtäväni ei ollut vielä kokonaan muokkautunut. Juuri seminaariin osallistuminen selkeytti ajatusta siitä, mitä halusin

ryhtyä tutkimaan tai tarkemmin, kuinka rajaisin tutkittavan ilmiöni. Ensimmäiseen seminaariin osallistuessani havainnointi oli vielä pitkälti suunnittelematonta. Kuitenkin tutkimustehtävän selkiytyessä myös havainnointi muuttui koko ajan enemmän kohdistetuksi. Rajasin tutkimukseni koskemaan romanioppilaiden peruskouluaikaa ja näin ollen pyrin kohdistamaan havainnointini pääasiassa siihen liittyviin asioihin.

Myös Grönfors (1982, 88) tuo esiin, että tutkimuksen alkuvaiheessa on yleistä turvautua usein pelkkään havainnointiin sen sijaan, että pyrittäisiin osallistumaan kohteiden toimintaan. Oman tietämyksen lisääntyessä voidaan vähitellen siirtyä enemmän osallistuvaan toimintaan. Grönforsin mukaan kentällä työskentelevän tutkijan sosiaalistumisprosessi tapahtuu vaiheittain. Aluksi tutkijan on tärkeää keskittyä lähinnä henkilösuhteiden luomiseen. Tällöin harkitsematon toiminta ja osallistuminen kohteiden elämään tai toimintaan saattaisi vaikeuttaa hyvien suhteiden luomista. (Grönfors 1982, 88.) Osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tapahtuu pitkälti tutkittavien tai havainnoitavien henkilöiden ehdoilla. Tutkijan osallistumisen tulisi vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkimansa yhteisön elämään ja tapahtumien kulkuun. (Grönfors 1982, 93.)

6.4.2 Teemahaastattelu ja haastateltavat

Valitsin tutkimusaineistoni ensimmäisen vaiheen päätiedonkeruumenetelmäksi kahden romanimiehen yksilöhaastattelut. Haastattelun etuna tutkimusaineistoa kerättäessä voidaan pitää sitä, että tutkija voi itse säädellä aineiston keruuta joustavasti. Haastattelu antaa myös haastateltavalle mahdollisuuden tuoda esiin itseään koskevia asioita vapaasti. Ihminen nähdään tutkimuksessa merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2001, 192.)

Eskolan ja Vastamäen (2007, 31) mukaan haastattelutilanne on samalla tavalla sosiaalisesti määräytynyt kohtaaminen kuin mikä tahansa muu sosiaalinen tilanne. Lähtökohtana on kaksi erilaista roolia, haastattelijan ja haastateltavan roolit. Eskolan ja Vastamäen (2007, 31) mukaan peruslähtökohtana haastattelutilanteessa voidaan pitää sitä, ettei kannata mennä suoraan itse aiheeseen. Aluksi keskustelun funktiona voi toimia muukin kuin tiedon kerääminen. (Eskola & Vastamäki 2007, 31.) Pidin myös itse tärkeänä esipuhetta ja keskustelua ennen varsinaisen haastattelun aloittamista, jotta ilmapiiri muodostuisi riittävän vapautuneeksi ja miellyttäväksi. Eskola ja Vastamäki (2007, 31) tuovat julki ajatuksen vallan siirtämisestä haastattelijalta haastatellulle. He lisäävät, että tarkoituksena on luottamuksellisen keskustelusuhteen luominen.

Teemahaastattelu on osoittautunut tiedonkeruumenetelmäksi, joka sallii haastateltavien henkilöiden mahdollisimman luontevan ja vapaan reagoinnin. Haastattelutilanteen ollessa

keskustelunomainen saadaan selville vapaamuotoista ja syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Teemahaastattelu on menetelmä, jonka tulisi ottaa huomioon ihminen sekä ajattelevana että toimivana olentona. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 8.) Tiedonkeruumenetelmänä sille on ominaista se, että valitaan tiettyjä teemoja, joista haastateltavien kanssa keskustellaan. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu tiedonkeruumenetelmä, sillä haastattelun aihepiirit eli teema-alueet, ovat tiedossa. Se etenee vapaammin kuin strukturoitu haastattelu, jolle on luonteenomaista kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 36.) Tutkittavat ilmiöt, peruskäsitteet ja teemat hahmottuvat perehdyttäessä teoriaan ja tutkimustietoon. Haastattelutilannetta varten laaditaan yksityiskohtaisen kysymysluettelon sijasta teemaluettelo, joka toimii haastattelutilanteessa haastattelijan muistilistana sekä keskustelua ohjaavana kiintopisteenä. Teemojen pohjalta haastattelijalla on mahdollisuus syventää keskustelua niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät ja haastateltavan kiinnostus sallivat. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 41–42.) Kysymykset ja teemat haastatteluihini nousivat kirjallisuudesta, teoriasta sekä Romanilapsen maailma -seminaarista.

Tutkimushenkilöiden valintaan vaikutti useita tekijöitä. Yksi näistä oli tutkittavien oma kiinnostus romanioppilaiden koulunkäyntiä kohtaan. Toisaalta valintaan vaikutti myös se, että minulla oli ollut mahdollisuus osallistua Romanilapsen maailma -seminaariin ja sitä kautta tutustua mahdollisiin haastateltaviin. Pidin myös positiivisena asiana haastateltavien noin 10 vuoden ikäeroa. Se antaa tutkimukselle ja sen aineiston tulkinnalle erilaisia näkökulmia sekä aikaperspektiivin.

Joni Åkerlund oli haastateltaessa 17 -vuotias nuori mies. Hänen hoitopaikkansa ennen koulun aloittamista on ollut koti. Hän osallistui esikouluun ja aloitti peruskoulunsa vuonna 1997. Åkerlund aloitti koulutiensä Uomarinteen ala-asteella, jossa hän kävi koulua 1.–3. luokkaan asti. Tämän jälkeen hän siirtyi Pähkinärinteen ala-asteelle, jossa hän opiskeli 4.–6. luokan. Yläasteen Åkerlund suoritti Leppävaaran yläasteella. Hän sai peruskoulun päättötodistuksen vuonna 2006. Åkerlundin perheessä on puhuttu kotikielenä sekä suomen kieltä, että romanikieltä. Pääosin kotikieli oli kuitenkin suomen kieli. Åkerlund osallistui kouluaikanaan jonkin verran romanikielen opetukseen.

Mertsi Lindgren oli haastateltaessa 27 -vuotias romanikielen opettaja ja koulunkäyntiavustaja. Myös Lindgrenin hoitopaikka ennen hänen koulun aloittamistaan on ollut pääasiassa koti. Lisäksi hän osallistui ennen koulun aloittamista kerran viikossa iltapäiväkerhotoimintaan. Lindgrenin perheessä kotikielenä puhuttiin pääosin suomen kieltä. Hän osallistui 7. luokalla romanikielen opetukseen. Lindgren aloitti koulunsa vuonna 1987 Pihtiputaan ala-asteella. Yläasteen hän suoritti kahdessa eri koulussa, Korson koulussa sekä Pihtiputaan

yläasteella. Peruskoulun päättötodistuksen Lindgren sai vuonna 1996. Tämän jälkeen hän on opiskellut Malmin kauppaoppilaitoksessa, Järvenpään seurakuntaopistossa sekä Iso Kirja -opistossa.

6.4.3 Teemakysely opettajille ja koulukuraattoreille

Teemakyselyn teettäminen opettajille ja koulukuraattoreille tuntui parhaalle vaihtoehdolle tutkimuksen toisen vaiheen aineiston keräämiseen. Kyselyiden etuna pidetään yleensä sitä, että niiden avulla saadaan kerättyä laaja tutkimusaineisto (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 182). Tarkoituksena oli myös se, että kyselyyn vastaaminen olisi opettajille ja kuraattoreille helppoa ja mahdollisimman vaivatonta. Heillä oli mahdollisuus vastata kyselyyn heille itselleen parhaiten sopivana ajankohtana. Hirsjärven ym. (2001, 182) mukaan kyselymenetelmässä on myös paljon tutkijan kannalta hyviä puolia. Kysely voidaan lähettää usealle mahdolliselle vastaajalle, aikataulu ja kustannukset voidaan arvioida melko tarkasti.

Kyselytutkimukseen liittyy tietysti myös heikkouksia. Siitä, kuinka tosissaan ja vakavasti vastaajat suhtautuvat tutkimukseen ei ole varmuutta. Ei myöskään ole tietoa siitä, kuinka selvillä vastaajat ovat siitä alueesta tai ovat perehtyneet siihen asiaan, josta heille esitetään kysymyksiä. Yhtenä heikkoutena mainittakoon vielä mahdollinen kato eli vastaamattomuus, joka saattaa nousta joissain tapauksissa suureksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 182.) Suurimmaksi heikkoudeksi koin tutkimuksessani juuri vastaamattomuuden, vaikkakin loppujen lopuksi vastausten määrä oli riittävä.

Teemat kyselyyn nousivat tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa tehdyistä haastatteluista ja kirjallisuudesta. Kysymyksiä voidaan muotoilla monella tavalla. Avoimet kysymykset, jossa muotoiltiin vain kysymys ja jätettiin tyhjä tila vastausta varten, tuntuivat mielestäni parhaalle vaihtoehdolle. Näin vastaajat pystyivät vapaasti kuvailemaan omia näkemyksiään, käsityksiään ja kokemuksiaan kysytyistä asioista. Hirsjärvi ym. (2001, 188) tuovat myös esiin avoimien kysymysten positiivisena puolena sen, että vastaajilla on mahdollisuus sanoa niissä, mitä heillä on todella mielessään. Vastaavasti esimerkiksi monivalintakysymysten voidaan katsoa kahlitsevan vastaaja valmiiksi rakennettuihin vastausvaihtoehtoihin. Muina avoimien kysymysten etuina pidetään myös mahdollisuutta tunnistaa motivaatioon ja tunteisiin liittyviä seikkoja sekä vastaajien viitekehyksiä. Lisäksi avoimiin kysymyksiin vastaaminen osoittaa vastaajan tietämyksen asiasta ja sen, mikä on keskeistä tai tärkeää vastaajien ajattelussa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 188–189.) Hirsjärvi ym. (2001, 191) muistuttavat, että kyselyn mukaan on hyvä liittää lähetekirjelmä,

jossa selviää muun muassa vastausaika, kyselyn tarkoitus ja tärkeys sekä sen merkitys vastaajille. Myös vastaamiseen rohkaisua ja vastauksista kiittämistä pidetään tärkeänä.

6.4.4 Teemoittelu

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 173) huomauttavat, että käsitteet *teema* ja *teemoittelu* eivät ole yksiselitteiset. He tuovat esiin ajatuksen siitä, että *teema* on tietty toistuva piirre tietyissä vastauksissa. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 173) mukaan *teemoittelulla* voidaan tarkoittaa sitä, että analyysivaiheessa tarkastellaan sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä vastauksille. Myös Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006, luku 7.3.4) mukaan teemoittelu tapahtuu useimmiten etsimällä kerätystä aineistosta yhdistäviä tai erottavia seikkoja. He tuovat esiin teemoittelun periaatteen, jossa kerätty aineisto voidaan litteroinnin jälkeen järjestää teemoittain. Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006, luku 7.3.4) mukaan teemoittelu onkin luonteva etenemistapa esimerkiksi teemahaastatteluaineiston analysoinnissa. Myös kyselyiden avulla saadun aineiston analysoimisessa ja järjestämisessä teemoittelu tuntui loogiselle ja järkevälle vaihtoehdolle.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

7.1 Tutkimuksen kulku

Tutkimukseni on toteutettu kaksivaiheisena tutkimuksena ja näin ollen myös aineiston keruu on tapahtunut vaiheittain. Tutkimuksen ensimmäinen osa valmistui toukokuussa 2008. Jatkotutkimuksen tekemisen aloitin syyskuussa 2008. Kokonaisuudessaan tutkimus valmistui 23.2.2010.

7.1.1 Ensimmäinen vaihe

Tutkimukseni sai alkunsa lokakuussa 2007. Olin silloin puhelimitse yhteydessä opetushallituksen Romaniväestön koulutustiimin asiantuntijaan Satu Blomerukseen. Sain opetushallituksesta kutsun Romanilapsen maailma seminaariin Turkuun 6.11.2007 (liite 1). Seminaariin osallistuminen antoi minulle paljon ideoita tutkimukseni toteuttamiseen sekä arvokasta tietoa romanioppilaiden koulutiestä. Sen ansiosta sain myös muodostettua kontakteja romaniväestöön.

Tammikuussa 2008 otin kahteen Romanilapsen maailma seminaarissa tapaamaani romanimieheen puhelimitse yhteyttä. Sovimme haastatteluista, jotka toteutettaisiin viikolla 6, helmikuussa 2008. Toimitin tammikuun lopussa ennen varsinaista haastattelua haastateltaville sähköpostitse identifiointi- sekä haastattelukysymykset (liitteet 3 ja 4). Toinen haastateltavistani sairastui ja hänen kohdallaan haastattelua jouduttiin siirtämään maaliskuulle 2008. Haastattelu toteutettiin viikolla 11. Litteroin haastattelut viikoilla 8 ja 11. Tässä vaiheessa Tutkimukseni nimeksi muotoutui *Romanioppilaan koulutie kahden romanimiehen kokemana.*

Osallistuin 25. maaliskuuta 2008 Satu Blomeruksen luennolle, joka järjestettiin Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen auditoriossa. Luennon jälkeen minulla oli mahdollisuus keskustella Blomeruksen kanssa niistä asioista ja kysymyksistä, joita minulla oli herännyt tutkimustani tehdessäni. Sain huhtikuussa 2008 tutkimukseni ensimmäisen vaiheen valmiiksi. Tutkimus esitettiin ja opponoitiin 6.5.2008 Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella.

7.1.2 Toinen vaihe

Syyskuussa 2008 jatkoin tutkimuksen metodologiaa sekä tutkimusaihettani koskevan kirjallisuuden lukemista ja siihen perehtymistä syventääkseni omaa tietämystäni. Ajatuksenani oli tuolloin, että tutkimukseni toisen vaiheen aineisto koostuisi opettajien kokemuksista, näkemyksistä ja käsityksistä romanioppilaiden koulunkäynnistä. Marraskuussa 2008 olin jälleen kerran puhelimitse yhteydessä Mertsi Lindgreniin. Tiedustelin häneltä jatkotutkimusmahdollisuutta (romanioppilaita opettavien opettajien haastattelut tai kyselyt) koulussa, jossa hän työskenteli. Lindgren ei kuitenkaan enää työskennellyt kyseisessä koulussa. Hän kertoi lähteneensä mukaan perustamaan romaneille suunnattua koulutuskeskusta, jonka toiminnasta vastasivat yhteisesti Helsingin Diakoniaopisto ja Seurakuntaopisto (luku 4.4). Lindgren kutsui minut osallistumaan Romanien yhteiskunnallisen aseman parantaminen koulutuksen keinoin -päivään, joka järjestettiin Helsingin Diakoniaopiston tiloissa 2.4.2009. (liite 2) Seminaaripäivään ja Tsétanes koulutuskeskuksen avajaisiin osallistuminen tarjosi minulle paljon ajankohtaista tietoa romanien koulutustilanteesta ja mahdollisuuksista. Lisäksi se mahdollisti tutkimukseni kannalta monia hyvin hedelmällisiä keskusteluja sekä romaniväestön että heidän koulunkäynnistään ja koulutuksestaan kiinnostuneiden henkilöiden kanssa.

Helsingin kaupunginmuseo järjesti Hakasalmen huvilalla 11.2.2009–30.8.2009 Varokaa mustalaisia! Väärinymmärryksen historiaa -näyttelyn. Näyttely kertoi Euroopan romanien vaiheista ja kulttuurista. Kansainvälinen näyttely oli toteutettu rohkeasti sekä sisällöltään että ulkoasultaan. Sen tarkoituksena olikin haastaa kävijät tutkimaan omia pelkojaan, kuvitelmiaan, asenteitaan ja ennakkoluulojaan. Osallistuin 15.3.2009 näyttelyn yleisöopastuskierrokselle. Kierroksen jälkeen sain tilaisuuden keskustella romanioppaan kanssa näyttelyn herättämistä ajatuksista sekä tutkimuksestani. Sain häneltä uusia arvokkaita vinkkejä ja yhteystietoja romaniväestöön.

Romanioppilaiden koulunkäyntiä koskevat kyselyt opettajille ja koulukuraattoreille teetettiin 15.4.2009–29.5.2009 välisenä aikana (liitteet 5 ja 6). Ensimmäiselle koululle lähettämäni kyselyn vastausmäärä jäi kovin pieneksi ja koin tarvitsevani lisää vastauksia muualta. Otin yhteyttä erääseen romanihenkilöön ja sain häneltä arvokkaita yhteystietoja ja ehdotuksia sellaisista kouluista ja tahoista, jotka voisivat olla kiinnostuneita vastaamaan kyselyyn. Otin 9.5.2009 sähköpostitse yhteyttä erään pääkaupunkiseudulla sijaitsevan koulun rehtoriin. Muutaman päivän päästä keskustelimme myös puhelimitse tutkimuksestani. Hän lupasi harkita kyselyn toteuttamista kyseisen koulun opettajien keskuudessa. 25.5.2009 sain rehtorilta myöntävän vastauksen.

Koska tutkimusaineisto lopulta kerättiin useammasta kuin yhdestä koulusta, jouduin hakemaan tutkimuslupaa tutkimukselleni. Jätin tutkimuslupahakemuksen 9.5.2009 ja lupa myönnettiin 25.5.2009. Saatuani kaikki vastaukset takaisin toukokuun loppuun mennessä, aloitin niihin perehtymisen ja tutustumisen sekä niiden teemoittelun. Koko tutkimusprosessin ajan olen myös täydentänyt ja muokannut tutkimukseni teoriaosuutta. Tutkimukseni nimeksi muotoutui *Romanioppilaan koulutie. Selviytymistarinako? Kvalitatiivinen tapaustutkimus romanioppilaiden koulunkäynnistä sekä siihen liittyvistä käsityksistä*. Pro gradu -tutkielmani valmistui kokonaisuudessaan helmikuussa 2010.

7.2 Identifiointikysymykset ja haastatteluiden toteutus

Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista haastateltavat täyttivät kirjallisesti identifiointikysymykset (liite 3). Niiden avulla keräsin perustiedot haastateltavista. Tässä vaiheessa haastateltavat valitsivat myös sen, haluavatko he osallistua tutkimukseen omalla nimellään vai anonyymeinä. Molemmat haastateltavista tulivat siihen tulokseen, ettei nimiä tarvitse muuttaa.

Haastattelut (liite 4) toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastateltavat saivat itse ehdottaa ja valita haastattelupaikat. Toinen haastatteluista toteutettiin Leppävaarassa Sellon kirjastossa 8.2.2008. Vaikka tila olikin julkinen, niin haastattelu onnistui ilman keskeytyksiä, eikä nauhuria jouduttu kertaakaan pysäyttämään. Tutustuin kirjaston tiloihin ennen haastattelun alkamista ja löysin rauhallisen ja neutraalin nurkkauksen, joka sopi mielestäni hyvin haastattelupaikaksi. Toinen haastattelu päätettiin toteuttaa haastateltavan toiveesta hänen omalla työpaikallaan, Jakomäen yläasteen tiloissa 13.3.2008. Molemmat haastattelupaikat olivat siis haastateltaville ennestään tuttuja ja turvallisia.

Keskustelimme haastateltavien kanssa ennen varsinaisen haastattelun aloittamista. Keskustelun aikana haastateltavilla oli mahdollisuus muun muassa kysyä heitä mahdollisesti askarruttavia asioita sekä lukea haastattelun teemat läpi. Kerroin myös heille, että he voivat pyytää pysäyttämään nauhoituksen kesken haastattelun, jos eivät halua, että kaikkea nauhoitetaan. En halunnut johdatella haastateltavia liikaa kysymyksilläni, vaan koin tärkeämmäksi sen, että vuorovaikutustilanteissa nousee esiin haastateltavien itse tärkeiksi ja merkityksellisiksi kokemat asiat ja aihekokonaisuudet. Esitin haastateltaville niin sanottuja yläkysymyksiä eli teemoja, esimerkiksi *koulukiusaaminen* tai *poissaolot*. Tarvittaessa tarkensin kysymyksiäni jatkokysymyksillä, esimerkiksi *kohtasitko kouluaikanasi kiusaamista*. Kysymysten muotoilu ja järjestys olivat molemmille haastateltaville samat (liite 4). Käsittelin haastatteluilla keräämäni aineiston teemoittelun avulla.

7.3 Teemakyselyiden toteutus

Jo tutkimukseni ensimmäistä vaihetta tehdessäni minulle heräsi ajatus siitä, että olisi hedelmällistä tutkia myös romanioppilaita opettaneiden opettajien ja muiden heidän koulunkäyntiinsä liittyvien henkilöiden ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia romanioppilaiden koulunkäynnistä. Päädyin teettämään opettajille ja kuraattoreille kyselyn aihetta koskien. Suurin syy, miksi päädyin keräämään toisen vaiheen aineistoni kyselylomakkeella oli siihen vastaamisen helppous. Tiesin, että opettajilla oli paljon töitä keväällä ja ajattelin, että kyselyyn vastaaminen olisi heille helpompaa kuin esimerkiksi haastatteluihin osallistuminen. Tietysti avoimiin kysymyksiin vastaaminen veisi aikaa, mutta kyselylomakkeen voisi jokainen vastaaja täyttää itselleen parhaiten sopivana ajankohtana. Päädyin avoimiin kysymyksiin, sillä halusin saada mahdollisimman aitoja, välittömiä ja vastaajien omia kokemuksia kuvailevia vastauksia. (ks. luku 6.4.3)

Teemat kyselylomakkeeseen nousi romanimiehille tekemästäni haastattelusta sekä kirjallisuudesta. Koin mielekkääksi kysyä opettajilta ja kuraattoreilta lähes samat kysymykset, jotka olin kysynyt myös haastattelemiltani henkilöiltä. Tällöin voisin vertailla myös heidän vastauksiaan keskenään. Ennen varsinaista kyselylomaketta jokainen vastaaja täytti identifiointikysymykset (liitteet 5 [1] ja 6 [1]). Kyselylomakkeen mukana lähetettiin myös lähetekirjelmällä, jossa selvisi tutkimukseen liittyviä perusasioita.

15.4.2009 otin yhteyttä erääseen pääkaupunkiseudulla sijaitsevaan kouluun. Sain kyseisen koulun rehtorilta luvan teettää koulun opettajakunnalle avoimen teemakyselyn koskien romanioppilaiden koulunkäyntiä. Kyselyt lähetettiin koululle 20.4.2009 ja vastausaikaa oli 29.4.2009 asti. Vähäisen vastausaktiivisuuden vuoksi vastausaikaa jatkettiin kuitenkin vielä viikolla ja uudeksi palautuspäiväksi asetettiin 7.5.2009. Kyselyt toimitettiin opettajille paperiversioina ja vastattuaan he palauttivat lomakkeet opettajanhuoneessa sijaitsevaan suljettuun laatikkoon. Hain vastatut kyselylomakkeet koululta 8.5.2009. Koulun 45 opettajasta kyselyyn oli vastannut vain kolme.

Vähäisen vastausaktiivisuuden vuoksi päätin teettää kyselyn myös toisella pääkaupunkiseudulla sijaitsevalla koululla. Lähetin koulun rehtorin kautta kyselylomakkeen koulun opettajakunnalle 25.5.2009. Vastaaminen tapahtui sähköpostin kautta 5.6.2009 mennessä. Kyseisen koulun 34 opettajasta neljä vastasi kyselyyn.

Romanioppilaiden koulunkäyntiä koskeva kysely lähetettiin sähköpostitse myös 47 koulukuraattorille 19.5.2009. Vastausaikaa oli 29.5.2009 asti. Kuraattoreista 7 vastasi kyselyyn.

8 TULOKSET

8.1 Haastateltavien koulutie

8.1.1 Koulun aloittaminen

On yleistä, että romanilapset pelkäävät koulun aloittamista. Monelle romanilapselle koulun aloittaminen voi olla ensimmäinen kontakti yksin ympäröivään yhteiskuntaan ja pääväestöön. (RLM seminaari 2007.) Myös molemmat haastateltavat kuvailivat koulun aloittamista pelottavana kokemuksena. Pelosta ja jännityksestä huolimatta, koulun aloittamiseen liittyi molemmilla pääasiassa hyviä muistoja ja haastateltavat kokivat sen sujuneen hyvin. Mertsi Lindgrenin mukaan koulun aloittaminen oli jännittävä, mutta todella mieluisa kokemus. Hänen mieleensä tuli paljon tapahtumia koulun aloittamiseen liittyen: isän kanssa koulumatkaan kävellen tutustuminen, kynien, kumien ja repun hankkiminen sekä kouluun tutustuminen, josta on myös jäänyt mieluisat kokemukset.

Molempien haastateltavien luokalla oli heidän lisäkseen yksi romanioppilas. Joni Åkerlundin luokalla oli romanityttö ja Mertsi Lindgrenin luokalla hänen serkkupoikansa. Muiden romanioppilaiden läsnäolo loi turvallisuuden tunnetta muuten uuteen ja vieraaseen ympäristöön. Lindgren joutui kokemaan jo ensimmäisenä koulupäivänä kiusaamista ja mustalaiseksi nimittelyä. Hän ei kuitenkaan lannistunut, vaan puolusti itseään serkkunsa kanssa. Hänen omien sanojensa mukaan he ”höykyttivät” kiusaajaa. Kiusaaminen loppui saman tien.

8.1.2 Mieluisaa ja inhottavaa koulussa

Taito ja -taideaineet olivat molempien haastateltavien lempiaineita koulussa. Lempiaineikseen musiikin ja kuvataiteen mainitsivat molemmat. Lisäksi Mertsi Lindgren piti liikunnasta, biologiasta ja maantiedosta. Kuvataiteen ja musiikin lisäksi Joni Åkerlundin mieluisiin kouluaineisiin kuului myös äidinkieli, erityisesti novellien kirjoittaminen. Hän kertoi myös matematiikan olleen yksi hänen lempikouluaineistaan 3. luokalle saakka. 3. luokalla hän joutui

koulukiusaamisen kohteeksi ja sillä oli negatiivisia seurauksia myös hänen koulunkäyntiinsä, kuten seuraavasta hänen lausunnostaan käy ilmi:

> *Pääkeskittyminen meni siihen itsensä suojelemiseen ja semmoseen, niinku pelkotiloihin ja semmoseen, --, ei osannu enää aatella sitä, mikä tässä koulussa ois niinku silleen, että tykkäis ja näin (Åkerlund 2008).*

Kysyttäessä haastateltavilta, mitä he erityisesti inhosivat koulussa, esiintyi molemmilla haastateltavilla vastauksissa matematiikka. Lindgren mainitsi lisäksi äidinkielen ja Åkerlund englannin. Toisaalta Åkerlund koki matematiikan hankalaksi kouluaineeksi yläasteella, joka saattoi aiheuttaa inhon tunteen, vaikka kyse olikin ehkä enemmän epävarmuudesta ja osaamattomuuden tunteesta kyseistä ainetta kohtaan.

8.1.3 Erityisopetus

Joni Åkerlundilla oli kouluaikanaan mahdollisuus osallistua erityisopetukseen. Pääasiassa hän sai erityisopetusta matematiikassa ja englannissa. Hän opiskeli erityisopettajan avustuksella myös silloin, kun oli joutunut olemaan pois koulusta ja sen seurauksena jäänyt opetettavista asioista jälkeen. Hän kokee erityisopetuspäätöksen olleen oikeudenmukainen ja tukeneen hänen koulunkäyntiään. Kiusaamistapauksen johdosta myös koulunkäynti kärsi. Erityisopettajan rooli tukijana, kannustajana ja opettajana on ollut erityisesti silloin merkittävä. Erityisopettajan ansiosta Åkerlund sai kokea itsensä tervetulleeksi kouluun, kuten hän itse vahvisti:

> *Ilman sitä erityisopettajaa mä en ois selvinny (Åkerlund 2008).*

Siihen aikaan, kun Mertsi Lindgren kävi peruskoulua, ei erityisopetus ollut yhtä yleistä kuin nykyään. Hän muistaa, että hänen omana kouluaikanaan oli mahdollista saada tukiopetusta. Tukiopetusta antoi joko koulunkäyntiavustaja tai oma opettaja. Hän osallistui vain yhden ainoan kerran koulunkäyntiavustajan antamaan tukiopetukseen. Oppiaineena oli tuolloin matematiikka.

8.1.4 Romanikulttuurin huomioiminen kouluissa

Mertsi Lindgren muistelee, että hänen omana kouluaikanaan ei ollut mitään sellaisia tilanteita, jotka olisivat vaatineet kulttuurin huomioimista. Erityiseen romanikulttuurin huomioimiseen ei siis ollut tarvetta. Turhia poissaoloja ei koulusta tullut, joten jos joskus joutui olemaan pois esimerkiksi hautajaisten takia, ei se vaikuttanut koulunkäyntiin.

Sekä Lindgren että Åkerlund olivat sitä mieltä, että opettajien tietämys romanikulttuurista voisi olla suurempi. He mainitsivat, että joskus romanioppilaat voivat myös helposti vedota kulttuuriinsa ja käyttää sitä niin sanotusti ”aseenaan”, esimerkiksi juuri liikuntatunneille osallistumisessa (vrt. luku 3.3.3). Opettajan ollessa tietämätön kulttuuriin liittyvistä perusasioista, on hän usein vaikeassa välikädessä. Lindgren esittääkin:

> *Opettajankoulutuksessa pitäis olla pakollinen osio, jossa käydään läpi niin sanottuja romanikulttuurin erityispiirteitä ja sellasia just, et kun tulee näitä hautajaistilanteita tai liikuntatuntitilanteita, niin opettajat tietäis, mistä on kysymys. Ei voi se oppilas tavallaan vedättää, eikä sit tavallaan se opettaja tietämättömyyttänsä sitten anna sanktioita tälle oppilaalle niistä tilanteista--(Lindgren 2008.)*

Sekä Lindgren että Åkerlund osallistuivat kouluaikanaan normaalisti liikuntatunneille. Lindgren kertoi olleensa kouluaikanaan innokas urheilija. Hän kuului nuorena kahteen eri urheiluseuraan. Toinen seura järjesti talviurheilua ja toinen taas toimi kesällä. On eri asia harrastaa liikuntaa sisällä koulun tiloissa kuin ulkona luonnossa. Sisällä ei tarvitse pelätä, että kukaan vanhempi romani-ihminen näkisi muissa kuin romanikulttuurin mukaisissa asusteissa. Ulkona taas saattaa liikkua muitakin romaneita samaan aikaan. Kumpikaan, Åkerlund eikä Lindgren kokenut liikuntatunneille osallistumista ongelmalliseksi. Lindgren toteaakin:

> *Aika paljon meil oli sisäliikuntaa tai jos oli ulkoliikuntaa, niin se oli sellasessa paikassa, että mä tiesin, ettei sinne kukaan romani eksy, --tai sitten meil oli jääkiekkoa, niin mähän pidin suorat housut jalassa. Et se ei muodostunut mulle millään tavalla ongelmaks. (Lindgren 2008.)*

8.1.5 Kodin ja koulun yhteistyö

Molemmat haastateltavista olivat sitä mieltä, että kodin ja koulun yhteistyö toimi erittäin hyvin heidän omana kouluaikanaan. He muistelivat opettajien olleen aktiivisia ja ottaneen yhteyttä kotiin tarvittaessa. Lindgren kuvaili olleensa villi ja elävä kaveri kouluaikanaan. Hän kertoi joutuneensa tämän takia opettajan kanssa erilaisiin ”tilanteisiin” ja ”ongelmiin”. Lindgren muistelee, että hän ajatteli opettajan käyttäytyneen jotenkin eritavalla häntä kuin muita oppilaita kohtaan. Syyksi tähän hän ajatteli olevan sen, että hän on romani. Lindgren otti asian puheeksi kotonaan ja hänen äitinsä soitti opettajalle. Opettaja kutsui Lindgrenin vanhempineen kotiinsa keskustelemaan asiasta. Lindgrenin mukaan opettajan luona käyty keskustelu oli todella hedelmällinen, ja sen myötä tilanne muuttui.

Haastateltavat olivat sitä mieltä, että hedelmällinen kodin ja koulun yhteistyö saavutetaan silloin, kun molemmat osapuolet ovat aktiivisia. Åkerlund toi esiin, että romanikulttuurissa on usein tapana ”sääliä” lasta. Jos ulkona on esimerkiksi huono ilma, niin lapsen annetaan helposti jäädä kotiin. Hän kokikin tärkeäksi sen, että vanhemmat laittaisivat lapsensa kouluun ”säällä kuin säällä” ja olisivat näin aktiivisempia.

8.1.6 Turvallinen koulu

Joni Åkerlundin kohdatessa ala-asteen 3. luokalla kiusaamista, ei koulu tuntunut missään tapauksessa turvalliselta paikalta. Yläasteelle siirtyessä tilanne onneksi muuttui. Vaikkei yläasteella ollutkaan muita romanioppilaita, niin Åkerlund koki saavansa turvaa erityisopettajasta. Hän kertoi viettäneensä yläasteen alussa erityisopettajan kanssa kahdestaan noin kuukauden ajan. Tuo yhteinen aika loi pojalle turvallisuuden tunnetta ja auttoi häntä pääsemään mukaan koulunkäyntiin. Åkerlund kertoi myös viettäneensä yläasteella maahanmuuttajanuorten kanssa paljon aikaa. Hän kokikin saaneensa heiltä tukea, ja ystävyyden luoneen turvallisuuden tunnetta. Yläasteella kouluun oli turvallista mennä.

Mertsi Lindgren kertoi tunteneensa olonsa hyvin turvalliseksi ala-asteella. Hän asui pienessä kirkonkylässä, jossa kaikki tunsivat toisensa. Myös hänen sukulaisiaan oli koulussa töissä. Ensimmäisen kerran turvattomuuden tunne tuli yläasteelle siirryttäessä. Lindgrenin elämässä oli muutenkin tapahtunut suuri muutos. Hän oli muuttanut perheensä kanssa pienestä kirkonkylästä pääkaupunkiseudulle suureen kaupunkiin. Tutusta ja turvallisesta kotikylästä muutto ja yläasteen aloittaminen pelottivat häntä. Huonoksi onnekseen hän näki yläasteen alussa raa’an tappelun, jossa osallisina olivat skinhead nuorisokulttuurin jäsen sekä pääväestön oppilas. Tuo tapahtuma lisäsi entisestään turvattomuuden tunnetta. Lindgrenille kuitenkin selvisi, ettei skinhead nuorisojengillä ollut mitään romaneita vastaan. Hän jopa ystävystyi joidenkin heidän kanssaan. Lindgren tiivistääkin, että yleisesti hän voisi sanoa olleensa turvallisissa kouluissa.

8.1.7 Luottamus opettajiin, syrjintä ja koulukiusaaminen

Molemmat haastateltavat kertoivat pystyneensä yleisesti luottamaan opettajiin. Molemmat toivat esiin myös ajatuksen siitä, etteivät opettajat aina tiedä tai näe esimerkiksi välitunti- tai kiusaamistilanteita. Tämä heikentää luottamuksen tunnetta opettajia kohtaan. Lindgren esitti ajatuksen siitä, että toivoisi opettajilta nopeampaa reagointia esimerkiksi kiusaamistilanteisiin, joita kouluissa kohdataan.

Åkerlund kertoi leikkineensä ja viettäneensä paljon aikaa omalla luokallaan olleen romanitytön kanssa. Romanitytön seura loi turvallisuuden tunnetta. Åkerlundin kiusaaminen alkoi jo ala-asteen alussa. Hän joutui rankan koulukiusaamisen kohteeksi kolmannella luokalla. Kiusaajia olivat suomalaispojat ja somalipojat yhdessä.

> *Kolmannella luokalla Joni Åkerlund alkoi pelätä kouluun menoa. Olihan se tökkinyt aikaisemminkin, mutta nyt häntä alettiin kiusata rankasti. Kymmenen pojan porukka mätti turpaan ja sätti. Jonin synti oli se, että hän oli syntynyt romaniksi. (Hämeen Sanomat a. 2007 [liite 7].)*

Kolmannella luokalla tilanne kärjistyi, kun Åkerlund hakattiin. Kiusaamisen vuoksi hän päätyi vaihtamaan koulua. Uudessa koulussa Åkerlund koki olonsa turvalliseksi. Jälkeenpäin Åkerlund arvelee sen, että poika leikki tytön kanssa, olleen yksi syy kiusaamiseen. Syitä kiusaamiseen on kuitenkin mahdoton eritellä tai arvailla.

Åkerlund kuvasi myös luokkatovereidensa välistä luottamusta ja yhteishenkeä yläasteella. Oppilaita luokalla oli vähän, ehkä noin 15. Heistä suurin osa oli maahanmuuttajia eri puolilta maailmaa. Luokassa vallitsi yhteishenki ja luottamus oppilaiden välillä. Edelleenkin yläasteen luokkatovereita on mukava nähdä ja vaihtaa heidän kanssaan kuulumisia, Åkerlund kertoo.

Myös Mertsi Lindgren kohtasi ensimmäisenä koulupäivänään haukkumista. Hän onnistui kuitenkin serkkunsa kanssa puolustautumaan ja ”höykyttämään” kiusaajia, minkä seurauksesta kiusaaminen loppui. Lindgren kertoi ensimmäisen koulupäivänsä haukkumisen vaikuttaneen niin, että hän rupesi itse kiusaamaan muita. Kiusaaminen ei ollut väkivaltaista, vaan enemmänkin sanallista nälvimistä. Heikompia ei koskaan kiusattu tai nälvitty, mutta tasavertaisia kyllä. Hän sai nopeasti samanmielisiä kavereita ympärilleen, ja yhdessä he ”terrorisoivat” koko koulua, jopa ylemmillä luokilla olevia oppilaita. Näin Lindgren muisteli kiusaamistaan:

> *Oltiin semmosia uhoojia, et me ollaan kovia jätkiä ja niin poispäin, mutta mä en ite kyllä oo kokenu kiusaamista, enkä sellasta syrjintää. Ite olin kyllä kiusaaja. Sen häpeäkseni tunnustan. (Lindgren 2008.)*

Kumpikaan haastateltavista ei kokenut joutuneensa syrjinnän kohteeksi, vaikka kiusaamista ja nimittelyä molemmat ovatkin joutuneet kokemaan.

8.1.8 Poissaolot

Kysyttäessä haastateltavilta poissaoloista, miehet vastasivat selkeästi eri tavoin. Kiusatuksi joutumisella oli Joni Åkerlundin koulunkäyntiin paljon negatiivisia vaikutuksia ja seurauksia. Hän pelkäsi kouluun menoa ja sitä, että joutuisi uudelleen kiusatuksi. Åkerlund kertoo leikkineensä

kotona kipeää, ettei olisi tarvinnut mennä kouluun. Hän oli kertonut vanhemmilleen kiusaamisesta, ja vanhemmat ymmärsivät hänen pelkonsa. Åkerlundin mukaan myös vanhemmat halusivat suojella poikaansa ja antoivat tämän jäädä kotiin. Runsaat poissaolot vaikuttivat Åkerlundin koulunkäyntiin, ja esimerkiksi englannin opinnot kärsivät. Oppilas jäi opiskelussa jälkeen, ja usein opettajalla ei ollut aikaa opettaa uusia asioita hänelle erikseen.

Mertsi Lindgren kertoi pitäneensä koulunkäynnistä ”kuin hullu puurosta” ala-asteella. Hän kertoi ”tulevansa sairaaksi”, jos ei jostain syystä päässyt kouluun. Hän muistaa olleensa koulussa sairaanakin. Poissaoloja koulusta tuli jonkin verran, niin kuin varmaan kellä tahansa lapsella. Mitenkään erityisen paljon hän ei koulusta ollut pois. Lindgren kertoo yleisimpien syiden poissaoloihin olleen esimerkiksi hautajaiset jossain kauempana, tai sitten lomamatkalle lähtö päivää tai kahta loman alkamista aikaisemmin, tai vastaavasti sieltä paluu muutaman päivän loman päättymisen jälkeen. Hän oli sitä mieltä, etteivät vähäiset poissaolot vaikuttaneet millään tavalla hänen koulunkäyntiinsä. Lindgren muisti yhden kerran, jolloin hän joutui olemaan viikon pois koulusta. Silloin hänen vanhempansa olivat hakeneet hänelle opettajalta tehtäviä, jotka hänen tuli tehdä koulusta pois ollessaan.

8.1.9 Koulukaverit ja ystävät

Molemmat haastateltavista kokivat saaneensa kavereita kouluistaan. Heillä oli kavereinaan sekä muita romanioppilaita että pääväestön oppilaita. Joni Åkerlundin ollessa ala-asteella hänen luokallaan oli yksi romanityttö. Koulun vaihdon jälkeen hänen luokallaan oli kaksi romanipoikaa. Åkerlundin ollessa yläasteella koulussa ei ollut muita romanioppilaita. Hän kertoi saaneensa pääväestöstä enemmänkin kavereita, ei ehkä niinkään ystäviä. Koulun jälkeen vapaa-aikaa Åkerlund vietti mielellään muiden romanilasten ja -nuorten kanssa. Åkerlund pitää arvokkaana sitä, että on kavereita sekä romaneista että pääväestöstä.

Mertsi Lindgren kertoi saaneensa ystäviä koulusta koko lapsuutensa ja nuoruutensa ajan. Ala-asteella hänen kanssaan kävi koulua yhtä aikaa kaksi romanipoikaa, hänen kaksi serkkuaan, joista toinen oli samalla luokalla. Toinen serkuista oli sen verran vanhempi, ettei hän käynyt samaa koulua kuin pari vuotta. Lindgren muisteli, että hänen kouluaikanaan samassa koulussa on ollut romanioppilaita kolme tai neljä vuotta. Sekä Lindgrenillä että Åkerlundilla on edelleen ystäviä valtaväestöstä ja kouluajoilta.

8.1.10 Kannustusta koulunkäyntiin

Kysyttäessä haastateltavilta, keneltä he kokivat saaneensa eniten kannustusta ja tukea koulunkäyntiin, molemmat mainitsivat perheen ja suvun. Tätä vahvistaa Åkerlundin toteamus:

> *Mulle on ainakin ihan pienestä asti sanottu kotona, että ilman peruskoulun päättötodistusta ei oo niinku mitään, että se on se kaiken A ja O, mikä pitää olla (Åkerlund 2008).*

Åkerlund koki saaneensa kannustusta koulunkäyntiin myös erityisopettajalta sekä omalta luokanvalvojaltaan. Hän koki, että yleisesti koulu oli myös joustanut ja tullut paljon vastaan. Esimerkkeinä hän mainitsi poissaolot ja myöhästymiset. Jos Åkerlund myöhästyi ja oli pois aamutunneilta koulusta, niin hän sai korvata ne iltapäivällä.

Lindgren koki saaneensa paljon kannustusta ja tukea koulunkäyntiin oman perheensä lisäksi myös suvultaan. Lindgren lähti peruskoulun jälkeen 16-vuotiaana opiskelemaan kauppaoppilaitokseen. Tästä hän kertoo:

> *Mä mietin sitä mun opiskelupaikkaa, että mitä mä teen, että mihin mä lähden opiskelemaan ja sitten pähkäilin, että lähdenkö kauppaoppilaitokseen vai pidänkö välivuoden, vai mitä mä niinku teen. Ja mä muistan sit, että Keski-Suomesta asti mun sukulaiset soitti mulle ja rohkas mua, että mee ihmeessä sinne kauppakouluun, että se on varmasti sun juttu. – ja sitten mä muistan, kun mulla vähän keskeyty vähäks aikaa se kauppakoulu, niin mun sukulaiset hirveesti, niinku jotenki, et hei hei mitä tää on, et nyt lopeta toi laiskottelu ja mee takas koulunpenkille, että saat sen tutkinnon sieltä. Eihän noin voi tehdä. (Lindgren 2008.)*

8.2 Romanioppilaan koulutie opettajien silmin

Romanioppilaiden koulunkäyntiä koskevaan kyselyyn vastasi yhteensä seitsemän pääkaupunkiseudulla työskentelevää opettajaa. Olen viitannut opettajien vastauksiin kirjain -numeroyhdistelmillä anonymiteetin säilymiseksi.

8.2.1 Koulun aloittaminen ja koulunkäynti

Kyselyyn vastanneet opettajat kokivat hankalaksi koulun aloittamista koskevaan kysymykseen vastaamisen, sillä suurin osa heistä työskenteli yläkoulun puolella, eikä heillä näin ollut kokemusta romanioppilaiden koulun aloittamisesta. Vain yksi seitsemästä opettajasta vastasi kysymykseen. Hän koki koulun aloittamisen sujuneen hyvin.

Kysyttäessä, kuinka romanioppilaiden koulunkäynti eroaa muiden oppilaiden koulunkäynnistä, nousi esiin hyvin monenlaisia vastauksia. Seitsemästä opettajasta kolme mainitsi suurimmaksi eroksi romanioppilaiden suuret poissaolomäärät. Muina koulunkäyntiä vaikeuttavina tekijöinä mainittiin oppitunneilta myöhästely, läksyjen ja muiden koulutehtävien tekemättä jättäminen sekä negatiivinen asenne opiskelua ja koulunkäyntiä kohtaan. Yhdestä vastauksesta nousi esiin romanien niin sanottu elämä opettaa -asenne ja se, ettei romaniväestön mukaan koulua aina tarvita opettamaan. Osittain koulunkäyntiin sitoutumiseen vaikeuttavana tekijänä koettiin myös romanien tapa muuttaa usein paikkakunnalta toiselle. Yksi vastaajista koki romanilapset ja -nuoret vilkkaimmiksi ja puheliaimmiksi kuin muut oppilaat. Romanioppilaiden sosiaalisuus nousi esiin opettajien keskuudessa positiivisena asiana. Erona muihin oppilaisiin mainittiin myös pukeutuminen. Eräs vastaajista kuvaili romanioppilaiden pukeutumista seuraavasti:

> *Pojilla aina klassiset vaatteet, myös koulussa. Tytöt myös pukeutuneet asiallisesti – pitkä hame. (O1 2009.)*

8.2.2 Romanikieli

Opettajien mukaan romanien ja valtaväestön koulumaailmassa käyttämässä kielessä ei esiintynyt juuri käsitteellisiä ja kielellisiä eroja. Eroina mainittiin muun muassa romanioppilaiden kirjoitetussa kielessä epäsuomalaiset kuvainnolliset ilmaisut. Vastauksista ilmeni, että romanityttöjen koettiin kiroilevan ja käyttävän niin sanottuja ”trendi-ilmaisuja” valtaväestön oppilaita vähemmän. Yhden vastauksen mukaan romanien kielenkäyttö oli keskimääräistä ”ronskimpaa”. Eräs opettaja toi esiin vanhempien koulutustason vaikutuksen koulumaailmassa käytettäviin kielellisiin ja käsitteellisiin eroavaisuuksiin. Hänen mukaansa:

Ei niinkään romanien ja valtaväestön, vaan molemmissa ryhmissä vanhempien koulutustasosta riippuen käsitteistö on erilaista. Myös valtaväestön kouluttamattomille vanhemmille koulun käyttämät pedagogiset vierasperäiset sanat ovat vieraita. (O3 2009.)

8.2.3 Mieluisaa ja inhottavaa koulussa

Opettajat kokivat romanioppilaiden menestyvän hyvin erilaisissa taito- ja taideoppiaineissa, kuten alla olevat lainaukset vahvistavat:

Pitävät musiikista, laulamisesta, kädentaidot kunniassa (O3 2009).

Kädentaitoaineet ovat suosittuja ja monesti romanioppilaat pärjäävät niissä hyvin, varsinkin kotitaloudessa (O4 2009).

Käsityössä menestyvät erittäin hyvin, kuten musiikissa ja kuvataiteessakin (O7 2009).

Opettajien mukaan nämä oppiaineet olivat myös romanioppilaille mieluisimpia. Epämieluisiksi kouluaineiksi romanioppilaat kokivat opettajien mukaan yleensä matematiikan, äidinkielen ja englannin. Edellä mainituissa oppiaineissa koettiin romanioppilailla olevan myös eniten hankaluuksia.

Menestyvät matematiikassa heikoimmin, myös fysiikassa ja kielet heikkoja (O1 2009).

Eivät yleensä pidä paljosta lukemisesta ja kovin teoreettisista aineista. Poikkeuksiakin on! (O3 2009.)

-- Kielet ja lukuaineet eivät oikein kiinnosta (O7 2009).

Kaksi opettajista mainitsi myös liikunnan epämieluisaksi kouluaineeksi romanioppilaiden keskuudessa. Opettajat painottivat kuitenkin sitä, ettei yleistyksiä voida tehdä, vaan erot ovat yksilöllisiä.

8.2.4 Romanikulttuuri

Kysyttäessä opettajilta, millaiseksi he kokivat romanikulttuuritietämyksensä, suurin osa, viisi opettajaa seitsemästä, vastasi sen olevan melko vähäistä tai heikkoa. Kaksi opettajista ilmoitti tietämyksensä olevan hyvä ja kokivat sen erittäin tärkeäksi työnsä kannalta. Molemmilla syynä hyvään romanikulttuuritietämykseen olivat henkilökohtaiset, työn ulkopuolella olevat, kontaktit romaniväestöön. He olivat luonnollisesti saaneet tietoa romanien tavoista ja kulttuurista tätä kautta.

Muina tiedonsaannin lähteinä opettajat mainitsivat muun muassa romanivanhemmat ja -oppilaat, kollegat, tiedotusvälineet sekä kuulopuheet.

Kulttuuritietämyksen tärkeyttä perusteltiin esimerkiksi opettajien ja romaniväestön vuorovaikutuksen sekä luottamuksen kannalta. Yksi opettajista koki romanikulttuuritietämyksen yhtä tärkeäksi kuin yleensäkin monikulttuurisuustietämyksen koulumaailmassa. Yhden vastaajan mielestä riittävä tietämys kulttuurista oli melko tärkeää. Kolme opettajista ei pitänyt romanikulttuuritietämystä kovin tärkeänä asiana työssään, kuten alla olevista vastauksista voi huomata.

> *En koe kovin tärkeäksi. Opettamissani aineissa en näe sillä mitään merkitystä. (O4 2009.)*

> *En koe kovin tärkeäksi, johtuen romanioppilaiden vähyydestä (O5 2009).*

Opettajilta kysyttiin myös, kuinka he ottavat romanikulttuurin huomioon opetuksessaan. Esiin nousi muun muassa kulttuurin arvostaminen. Eräs vastaaja kuvailee:

> *Jos on tietoa tavoista ja uskomuksista, mikä loukkaa, otamme sen huomioon. Muuten ei mitenkään erityisesti. (O3 2009.)*

Romanioppilaiden liikuntatunneilla käyttämä varustus nostettiin myös esiin opettajien vastauksissa. Eräs opettaja toi ilmi:

> *Liikunnassa asu tulee huomioida (tytöt). Pojilla aina pitkät verkkarit, vaikka laji vaatisi muuta. (O1 2009.)*

Huomionarvoiseksi asiaksi nousi myös terveystietoon liittyvät asiat. Eräs opettaja muistelee:

> *Muistaakseni raskauden ehkäisyyn ja sukupuolisuuteen liittyvät asiat olivat hieman hankalia, esimerkiksi raskauteen liittyvistä asioista oppilaani eivät voineet kysyä vanhemmiltaan. Minun kanssani oppilaat pystyivät näistä kuitenkin keskustelemaan. (O5 2009.)*

8.2.5 Erityisopetus

Opettajat mainitsivat yleisimmiksi romanilasten ja -nuorten erityisopetukseen siirtämisen syiksi heikot koulunkäyntivalmiudet tai oppimisvaikeudet. Muiksi syiksi mainittiin vaikeat käytös- tai keskittymisongelmat ja suuret poissaolomäärät (vrt. luku 5.2). Jokainen kysymykseen vastannut opettaja oli sitä mieltä, että perusteet joiden mukaan romanioppilaat siirretään erityisopetukseen

olivat riittäviä ja samanlaisia kuin muillakin oppilailla. Eräs opettaja toi esiin opettajien antaman koulunkäynnin tuen vaikutuksen romanioppilaiden koulunkäynnille. Hänen mukaansa:

> *(Perusteet/syyt, joiden mukaan romanioppilas yleensä siirretään erityisopetukseen ovat heidän) heikot arvosanat. Mutta mielestäni kyseisten aineiden opettajat voisivat tehdä asian eteen paljon enemmän eli antaa tukiopetusta ja eriyttää. (O7 2009.)*

8.2.6 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Yleisesti opettajat, viisi seitsemästä, kokivat kodin ja koulun välisen yhteistyön toimivan hyvin tai melko hyvin. Eräs opettaja kertoi yhteistyön toimivan yleensä silloin, kun itse otti opettajana kotiin yhteyttä, sillä romanikodeista yhteydenottoja koulun suuntaan tapahtui harvemmin.

Kysyttäessä opettajilta, kuinka he ovat olleet yhteydessä romanikoteihin ja millaiset yhteistyömuodot he ovat kokeneet parhaimmiksi, mainittiin puhelin ja sähköposti yleisimmiksi yhteydenottomuodoiksi. Vaikka puhelin ja sähköposti olivatkin yleisin tapa yhteydenottoon, kaikista parhaimmaksi ja hedelmällisemmäksi yhteistyömuodoksi opettajat nostivat henkilökohtaiset tapaamiset. Postin kautta lähetetty kirje mainittiin myös yhtenä tapana pitää yhteyttä romanikoteihin. Sen ajateltiin menevän parhaiten perille ja tavoittavan vanhemmat. Esiin nousi myös se, että romaniperheiden puhelinnumerot ja osoitteet saattavat vaihtua usein heidän kulttuuristaan johtuen. Tämän vuoksi yhteydenpito koteihin voi hankaloitua ja vaikeutua.

8.2.7 Syrjintä, koulukiusaaminen sekä koulukaverit ja -ystävät

Opettajien vastaukset liittyen syrjintään ja koulukiusaamiseen olivat hyvin samanlaisia. Kuusi opettajaa seitsemästä ilmoitti, ettei ollut kohdannut, kuullut tai havainnut koulussaan syrjintää, kuten alla oleva sitaatti vahvistaa:

> *Ei ole ollut syrjintää sen enempää kuin valtaväestön oppilaillakaan. Syrjintä johtuu yleensä oppilaan henkilökohtaisista ominaisuuksista eikä romanikulttuurista (samoin kuin valtaväestöllä). Varsinaista syrjintää johtuen romanitaustasta en ole havainnut.-- (O3 2009.)*

Yksi opettajista toi kuitenkin esiin kohdanneensa romaneihin kohdistunutta syrjintää. Hän toteaa:

> *Kyllä joskus, sanallista syrjintää. Pyritään aina puuttumaan, vaihtelevalla menestyksellä. (O6 2009.)*

Koulukiusaamista koskevaan kysymykseen vastasi ainoastaan kolme opettajaa. Kaksi heistä oli sitä mieltä, ettei romanioppilaita kiusata eivätkä he myöskään itse ole kiusaajia. Toinen opettajista toi esiin, että monet heidän koulunsa romanit ovat hyvin pidettyjä ja suosittuja muiden oppilaiden keskuudessa. Yhden ainoan vastauksen mukaan sekä kiusatuksi tulemista että kiusaajan roolissa toimimista esiintyi vähän keskimääräistä yleisemmin romanioppilaiden keskuudessa.
Opettajien mukaan romanioppilaat tulivat hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa. He kokivat myös pari- ja ryhmätöiden sujuvan hyvin. Yhtä vastausta lukuun ottamatta romanioppilailla koettiin olevan normaali ja tasavertainen rooli muiden oppilaiden keskuudessa.

8.2.8 Poissaolot

Seitsemästä kyselyyn vastanneesta opettajasta kuusi oli sitä mieltä, että romanioppilaat olivat paljon tai keskimääräistä enemmän pois koulusta. Yhden opettajan mukaan romanioppilailla oli poissaoloja saman verran kuin valtaväestön oppilaillakin. Yleisimmiksi poissaolosyiksi mainittiin sairaus ja sukulaisvierailut. Näiden lisäksi poissaolojen syiksi ilmoitettiin perhematkat, erilaiset perheen sisäiset vaikeudet, kuten vaikeudet lastenhoidossa tai siivouksessa sekä koulumotivaation puute.

Suurin osa opettajista, viisi seitsemästä, kertoi suhtautuvansa romanioppilaiden poissaoloihin samoin kuin muidenkin oppilaiden poissaoloihin. Poissaoloista vaadittiin selitys ja niistä ilmoitettiin koteihin. Vastauksista kävi myös ilmi, että vanhemmat kutsuttiin koululle, jos poissaoloja kertyi paljon.

8.2.9 Sääntöjen noudattaminen

Koulun sääntöjen noudattamiseen katsottiin vaikuttavan ennen kaikkea oppilaiden henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten alla olevasta sitaatista voi huomata.

> *-- toiset noudattavat hyvin, toiset huonommin (O3 2009).*

Eroja muihin oppilaisiin ei opettajien mukaan juurikaan ilmennyt poissaolojen lukumäärää huomioon ottamatta. Yhden vastaajan mukaan romanioppilaiden katsottiin jopa noudattavan koulun yhteisiä sääntöjä paremmin kuin muiden kansalaisten. Hän esittääkin:

> *Hyvin integroituneet. Noudattavat sääntöjä paremmin kuin muut kansalaiset. (O1 2009.)*

8.2.10 Romanikotien tuki lasten koulunkäynnissä

Opettajien vastauksista kävi ilmi, että romanioppilaiden kotoa saama tuki heidän koulunkäynnilleen on hyvin vaihtelevaa. Toiset kodit ovat hyvinkin kannustavia, kun taas toisilta toivottaisiin huomattavasti enemmän tukea. Esiin tuotiin myös ajatus siitä, kuinka vanhempien omalla koulutustasolla ja arvostuksella koulunkäyntiä kohtaan on vaikutusta siihen, kuinka omia lapsia tuetaan ja kannustetaan kouluun liittyvissä asioissa.

Eräs opettaja kertoi, ettei ollut tavannut vanhempia siitä huolimatta, että oli kutsunut heitä koululle. Toisesta vastauksesta kävi myös ilmi, että sovittuihin palavereihin ja tapaamisiin saapuminen saattoi usein unohtua. Lisäksi mainittiin läksyjen lukuun liittyvä vähäinen apu. Eräs opettaja toi vastauksessaan esiin myös kulttuurillisia seikkoja:

> -- *Varmasti koulunkäynti koetaan tärkeäksi. Joskus vaan tuntuu siltä, että tosi paikan tullen annetaan liian helposti periksi. Esimerkiksi tytöt menevät tosi nuorina naimisiin ja saavat lapsia. Peruskoulun päättötodistus saattaa jäädä suorittamatta. (O4 2009.)*

8.3 Romanioppilaan koulutie kuraattorien silmin

Kuten edellä esitettyihin opettajien vastauksiin, on myös koulukuraattorien vastauksiin viitattu kirjain-numeroyhdistelmillä vastaajien anonymiteetin säilymiseksi. Kyselyyn vastasi yhteensä seitsemän pääkaupunkiseudulla työskentelevää koulukuraattoria.

8.3.1 Koulun aloittaminen ja koulunkäynti

Koulukuraattoreilla oli kyselyyn vastanneita opettajia enemmän kokemuksia romanioppilaiden koulun aloittamisesta. Suurin osa vastaajista, neljä seitsemästä, koki koulun aloittamisen sujuneen vaihtelevasti ja yhden vastaajan mukaan koulunaloittamisessa oli useimmiten suuria ongelmia. Yksi vastaajista toi esiin näkemyksensä siitä, että koulun aloittaminen sujui romanioppilailla normaalisti ja samalla tavoin kuin muillakin oppilailla. Näin kuraattorit kuvailivat romanioppilaiden koulun aloittamista:

> *Sanoisin, että vaihtelevasti. Yleensä kodilla on positiivinen asenne, mutta (kodit) eivät välttämättä pysty tukemaan riittävästi/auttamaan kotitehtävissä. Vaikeimmat väännöt ovat liittyneet siirtoihin erityisluokalle käyttäytymisen vuoksi, mutta myös joskus oppimisvaikeuksien tai runsaiden poissaolojen aiheuttamien vaikeuksien vuoksi, joita perhe/suku ei haluaisi myöntää. (K5 2009.)*

> *Osalla on sujunut normaalisti. Useimmiten on suuria ongelmia. Ala-asteella ongelmana on tavallisimmin liiat poissaolot ja se, etteivät vanhemmat tue koulunkäyntiä. Ala-aste saattaa kuitenkin mennä opiskelun puolesta monilla varsin hyvin. (K1 2009.)*

Kysyttäessä romanioppilaiden ja valtaväestön oppilaiden koulunkäyntiin liittyviä eroja, ongelmiksi koettiin ja nostettiin liiat poissaolot, myöhästymiset, kotitehtävien tekemättä jättäminen, koulutavaroista ja -välineistä huolehtimatta jättäminen, välinpitämättömyys koulua kohtaan, vanhempien tuen puute koulunkäynnissä sekä koulunkäyntiä leimanneet perheen muutot ja olosuhteiden muutokset (vrt. luku 5.2). Eräs kuraattori kuvasi kokemuksiaan romaninuorten koulunkäynnistä seuraavasti:

> *-- Minulla on kokemus muutamasta romaninuoresta. Yhdellä oli jo seitsemännestä luokasta lähtien vaikeuksia koulunkäynnissä. Yksi syy oli huono yhteys vanhempien kanssa ja nuori ei asunutkaan kotona vaan sukulaisilla. Erilaisin tukitoimin ja yksinomaan nuoren kanssa suunnittelemalla hänelle saatiin peruskoulun päättötodistus. Kaksi muuta romaninuorta tulivat yksinhuoltajaäitien romaniperheistä. Molemmissa äidit tukivat koulutyötä ja varsinkin ala-asteen ajan koulunkäynti oli sujunut hyvin. Nuorten ollessa 8. luokalla äidin vaikutus heidän koulunkäyntiin oli vähäistä. Kenelläkään näistä nuorista ei ollut*

oppimisvaikeuksia, vaan vaikeudet koulunkäynnissä ovat johtuneet runsaista poissaoloista. (K6 2009.)

8.3.2 Romanikieli

Kuraattorit kokivat hankalaksi vastata kysymykseen, kuinka romanien ja valtaväestön käyttämä kieli koulumaailmassa eroaa. Eroiksi mainittiin romanien ehkä jonkin verran arkisempi puhetyyli sekä ilmaisun tässä ja nyt -tyyppinen tapa. Esiin tuotiin myös se, että romanien kielellinen lähtökohta voi olla valtaväestön oppilaita heikompi kouluopiskelua ajatellen. Koulunkäyntiin liittyvän termistön arveltiin myös olevan joillekin romaneille uutta ja outoa. Eräs vastaajista toi esiin kielelliseen käsitteistöön liittyvän esimerkin. Hän oli tavannut romanitytön, joka puhui ylpeänä ”heidän uskonnostaan” kuitenkin tarkoittaen romanikulttuuria.

8.3.3 Mieluisaa ja inhottavaa koulussa

Kuraattorien kokemusten mukaan romanioppilailla on eniten vaikeuksia matematiikassa sekä äidinkielessä. Kolme vastaajaa toi esiin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Yhtenä syynä tähän nähtiin se, ettei romaniperheissä olla ehkä totuttu lukemaan lapsille tai arvosteta yleisesti lukemista.

Myös tämän kysymyksen kohdalla nostettiin esiin suurien poissaolomäärien vaikutus romanioppilaiden koulunkäyntiin. Kuraattorit kuvailivat poissaolojen vaikutusta koulunkäyntiin muun muassa seuraavasti:

-- Yleisesti ottaen poissaolojen suuri lukumäärä aiheuttaa väistämättä jälkeen jäämistä opinnoissa. Kaikissa romanikodeissa ei pystytä auttamaan lasta rästitehtävien tekemisessä. Oppilashuoltoryhmä koulussa saattaa pitkäänkin pohtia jonkun oppilaan kohdalla sitä, johtuvatko vaikeudet opinnoissa poissaoloista vai lapsen oppimisen ongelmista. (K2 2009.)

Jos oppilas käy säännöllisesti koulua ja hänellä on tavalliset oppimisedellytykset, ei välttämättä nouse erityisesti mikään oppiaine (jossa olisi hankaluuksia/vaikeuksia). (K4 2009.)

Yhdeksi ongelmalliseksi asiaksi koulunkäynnissä kuraattorit mainitsivat opettajien tapaan liikuntatunnit ja niihin osallistumisen. Esiin tuotiin pukeutumiseen liittyviä asioita:

-- Liikunta murrosikäisillä tytöillä, jotka käyttävät kansallispukuaan, voi olla vaikeaa, mutta myös kantaväestön tytöistä osa karttaa liikuntaa-- (K4 2009).

Yleensä liikuntatunnit ja varsinkin verkkareiden käyttö nousee ongelmalliseksi (K6 2009).

Kaiken kaikkiaan vastauksissa painotettiin sitä, että jokainen oppilas on yksilö. Silloin kun koulunkäyntiin saadaan tarvittava tuki ja oppilaalla on tavalliset oppimisedellytykset, ovat romanioppilaat usein tasaisen lahjakkaita.

8.3.4 Romanikulttuuri

Koulukuraattorit kokivat oman romanikulttuuritietämyksensä selkeästi paremmaksi kuin opettajat. Kaikki kyselyyn vastanneet seitsemän kuraattoria arvioi tietämyksensä hyväksi tai vähintäänkin kohtuulliseksi. Kulttuuritietämys koettiin tärkeäksi ja itsestään selväksi osaksi kuraattorin työtä. Sen nähtiin auttavan yhteistyössä sekä keskinäiseen ymmärrykseen pääsemisessä, kuten kuraattorit vahvistavat:

Toki on tärkeää tietää heidän kulttuuristaan, jotta voi paremmin ymmärtää heitä (K4 2009).

(Romanikulttuuritietämys) on tärkeää, mutta ei saa johtaa siihen, että romanioppilailta ei vaadittaisi samaa kuin muilta, se on käänteistä syrjintää (K5 2009).

-- Tietämys on tärkeää, koska mielestäni nuoret eivät mielellään vastaa suoriin kysymyksiin heidän kulttuuristaan ja siihen liittyvistä tavoista. Toki he kertovat avoimesti, kun asia liittyy jotenkin perheeseen. Esimerkiksi yksi nuori kertoi oma-aloitteisesti miksi he vaihtavat kaksikerroksisen asunnon yksikerroksiseen. (K6 2009.)

Tietoa romanikulttuurista kuraattorit kertoivat saaneensa yhteistyöstä romanilasten, -vanhempien ja -työntekijöiden kanssa, televisiosta, lukemalla sekä erilaisista koulutuksista. Vastauksista kävi myös ilmi heidän oma kiinnostuksensa kulttuuria kohtaan. Kuraattorit kertoivat ottavansa romanikulttuurin huomioon työssään muun muassa suhtautumalla romaneihin kunnioittavasti, tasavertaisesti ja yksilöllisesti. Eräs vastaaja koki myös tärkeäksi välittää ja jakaa muille asiallista tietoa kyseisestä kulttuurista. Eräs kuraattori kuvailee romanikulttuurin huomioimista työssään seuraavasti:

(Otan romaanikulttuurin huomioon) opettajan, lapsen ja vanhemman kanssa asioidessani. Pyrin omalta osaltani lisäämän asiallista tietoa romanikulttuurista. Mielestäni koulussa romanilasten on hyvä opiskella ja olla niin kuin muutkin. Mikäli ristiriitoja kulttuurisyistä tulee, ne on selvitettävä ja autettava siten oppilaiden keskinäistä sopeutumista. (K1 2009.)

8.3.5 Erityisopetus

Kysyttäessä kuraattoreilta, kokivatko he romanioppilaiden erityisopetussiirrot oikeudenmukaisiksi ja päätöksiin johtaneet syyt riittäviksi, olivat vastaukset hyvin yhteneviä. Useammasta vastauksesta kävi ilmi, että erityisopetuspäätöksen saaminen oli sen verran vaikeaa ja tapaukset tutkittiin aina hyvin tarkasti, ettei perusteettomia päätöksiä ja siirtoja pitäisi olla. Erityisopetuspäätökset nähtiin myös mahdollisuutena turvata oppilaan päättötodistuksen saanti.

Kuraattorit mainitsivat romanioppilaiden erityisopetukseen siirtämiseen johtaneiksi syiksi muun muassa oppilaiden vähäisen koulumotivaation, poissaolot ja epäsäännöllisen koulunkäynnin, käytösongelmat, kielelliset pulmat, hahmottamis-, tarkkaavaisuus- ja keskittymisvaikeudet, masentuneisuuden sekä ”aukot” koulutiedoissa (vrt. luku 5.2). Eräs kuraattori kuvaili romanilasten erityistuen tarvetta seuraavasti:

> *-- Käsittääkseni romanilapsen kasvatukseen ei kuulu välttämättä esimerkiksi iltasatujen lukeminen, eivätkä kaikki romanilapset käy päiväkodissa tai esikoulussa, jossa oppii taitoja ja tietoja. Usein jo koulutaipaleen alussa lapsi on eriarvoisessa asemassa kuin muut lapset. Erityistuen tarve saattaa tulla esiin jo ensimmäisellä luokalla riippuen siitä, kuinka paljon lapsen kanssa työskentelevät aikuiset jaksavat kiinnittää lapseen huomiota. Toisaalta se, että lapsi joutuu jo alussa kamppailemaan heikoimmin eväin kuin muut, voi aiheuttaa kouluhaluttomuutta ja sitä, että kouluun ei haluta tulla, koska siellä ei mitään osata/ymmärretä. Kierre on valmis. (K2 2009.)*

8.3.6 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Pääsääntöisesti kuraattorit kokivat yhteistyön kotien kanssa sujuvan hyvin ja ystävällisissä merkeissä, kuten seuraavasta vastauksesta voi huomata:

> *Pääsääntöisesti ystävällisissä merkeissä. Romanivanhemmat ovat usein suorapuheisia, mikä on mielestäni hyvä asia. Sopimukset vain eivät usein pidä. (K1 2009.)*

Ongelmalliseksi kuitenkin koettiin joidenkin romanikotien välinpitämättömyys ja unohdukset saapua esimerkiksi sovittuihin neuvotteluihin sekä vanhempien tavoittaminen. Vain yksi kyselyyn vastanneista kuraattoreista kuitenkin oli sitä mieltä, että yhteistyö romanikotien kanssa on haastavaa. Hän kuvailee tilannetta näin:

> *Yhteistyö on ollut haastavaa, romaninuorten vanhempien on ollut jostain syystä vaikea tulla kouluneuvotteluihin. Vaatii pitkäjänteisyyttä ja useita yrityksiä. Yleensä ensimmäinen yhteydenotto on tapahtunut puhelimitse ja jos se ei ole*

> *onnistunut, olen ollut kirjeitse kotiin yhteydessä. Parhain tapa keskustella on pitää koululla palaveria, ilman kenenkään syyllistämistä. (K6 2009.)*

Parhaimmiksi yhteydenpitomuodoiksi kuraattorit mainitsivat puhelinkeskustelut ja tapaamiset koululla. Osa piti myös kirjeitä hyvänä vaihtoehtona. Erottavana seikkana opettajien vastauksiin mainittiin myös yhteydenpito koteihin romanitaustaisten perhetyöntekijöiden välityksellä. Muutenkin verkostoituminen esimerkiksi lastensuojelun, romaniperhetyön ja nuorisopsykiatrian kanssa nähtiin voimavarana.

8.3.7 Syrjintä ja koulukiusaaminen sekä koulukaverit ja -ystävät

Kyselyyn vastanneet kuraattorit eivät olleet havainneet, että romanioppilaisiin olisi kohdistunut kouluissa syrjintää. Yksi kuraattori kertoi kuitenkin kohdanneensa romanioppilaisiin kohdistuneita ennakkoluuloja opettajien taholta. Hän toi esiin näkemyksen siitä, että perhe saatetaan ”leimata” romanitaustan perusteella.

Kysyttäessä koulukuraattoreilta, kuinka yleiseksi he kokivat romanioppilaiden joutumisen koulukiusaamisen kohteeksi tai heidän olevan itse kiusaajan roolissa, suurin osa vastasi, ettei ollut havainnut eroja romanioppilaiden ja valtaväestön oppilaiden välillä. Yksi vastaaja arveli, että romanioppilaat esiintyisivät kiusaajan roolissa jopa harvemmin kuin muut oppilaat. Eräs kuraattori pohti vastauksessaan sitä, kertovatko romanioppilaat kiusatuksi joutumisestaan harvemmin kuin muut oppilaat. Hänen mukaansa:

> *Oletan, että romanilapset joutuvat kiusatuksi keskimäärin enemmän, mutta asiakkuuksissani se ei ole näkynyt. Romanilapset ovat kertoneet kiusaamisesta keskimäärin saman verran kuin muutkin lapset. Romanilasten syyllistymistä väkivaltatilanteisiin ja uhkailemiseen tulee vastaan suhteessa enemmän kuin muilta lapsilta. Olisiko niin, että jos romanilapset kokevat tulevansa kiusatuiksi, he eivät kerro vaan toimivat. (K1 2009.)*

Vastauksissa tuotiin myös esiin runsaiden poissaolojen vaikutusta oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin ja kiusatuksi tulemiseen. Muun ryhmän ajateltiin reagoivan herkemmin silloin, kun koulusta pois ollut oppilas palaa takaisin (vrt. luku 8.3.11 lainaus K2).

Kuraattorien vastausten ja kokemusten mukaan sillä, oliko kyseessä romanioppilas vai valtaväestön oppilas ei näyttänyt olevan kovinkaan suurta eroa siihen, kuinka oppilaat tulivat toimeen toistensa kanssa tai millaiset kaveruus-/ystävyyssuhteet heillä oli. Kyse oli suurelta osalta tässäkin asiassa oppilaiden henkilökohtaisista ominaisuuksista, kuten alla olevasta sitaatista voi huomata.

Kirjoa on laidasta laitaan. Jotkut tulevat erittäin hyvin toimeen toisten kanssa ja jotkut voivat olla syrjittyjä ja pelättyjä. Mielestäni ala-asteella romanilasten suhteet ikätovereihin ovat aika usein vielä tavalliset (joskus luokkatoveri ei ole edes tietoinen, että kaveri on romani ja jos on tiennytkin, sitä tietoa ei ole korostettu), mutta yläasteella nuoruusiässä erottautuminen muista lisääntyy. Romani-identiteetillä vaikuttaisi olevan nykyään aika pelottava imago nuorten parissa. Mutta se ei koske kaikkia. Jokainen on koulussa oma yksilönsä. (K1 2009.)

8.3.8 Poissaolot

Kuraattorien vastausten mukaan romanioppilaiden poissaolomäärät vaihtelivat paljon. Osalla oppilaista oli hyvinkin paljon poissaoloja, kun taas osalla niitä ei ollut juuri ollenkaan. Syynä tähän ajateltiin olevan esimerkiksi perheiden erilainen suhtautuminen koulunkäyntiin ja sen tärkeyteen tai muuttoihin ja vakiintumattomiin kotioloihin liittyvät tekijät. Yleisimmiksi poissaolojen syiksi kuraattorit mainitsivat niin sanotut kulttuurisilla syillä perustellut poissaolot.

Romaneilla erityisenä poissaolojen syynä korostuvat läheisten sairastumisiin tms. perhettä ja lähiyhteisöä koskettaviin asioihin liittyvät poissaolot; siis kulttuurisilla syillä perustellut poissaolot. Muuten poissaolojen syyt heillä ovat yhtä moninaiset kuin muillakin oppilailla: huonoa kouluun kiinnittymistä, jonka taustalla voi olla pulmia sosiaalisissa suhteissa, oppimisen ongelmia, ”ei jaksa, ei kiinnosta” -asenne, murrosikään liittyvät asiat jne. (K4 2009.)

Muina poissaolon syinä mainittiin sairauspoissaolot sekä selvittämättömät ja luvattomat poissaolot.

8.3.9 Sääntöjen noudattaminen

Kodin kulttuurilla ja tavoilla nähtiin selkeä yhteys siihen, kuinka romanioppilaat noudattivat koulussa sääntöjä. Kuraattorien vastauksista kävi ilmi, että usein alakouluikäiset romanilapset käyttäytyivät koulussa hyvin ja noudattivat sääntöjä, sillä he toimivat vielä kodin vaikutuspiirissä. Vaikeuksia sääntöjen noudattamisessa alkoi ilmetä yläkouluikäisillä. Vastaajista kuitenkin vain kaksi toi esiin romanioppilaiden noudattavan sääntöjä huonosti. Sääntöjen noudattamattomuus tuli esiin muun muassa suurina poissaolomäärinä, myöhästymisinä sekä uhmakkaana ja aggressiivisena käyttäytymisenä.

8.3.10 Romanikotien tuki lasten koulunkäynnissä

Samoin kuin opettajien vastauksista myös koulukuraattorien vastauksista nousi esiin, että romanioppilaiden kotoa saama tuki koulunkäynnille saattoi usein olla vähäistä. Neljä vastaajista toi

esiin vanhempien oman heikon koulutustaustan vaikutuksen koulunkäynnin tukemiseen. Monet romanivanhemmat nähtiin kuitenkin koulumyönteisinä. He saattoivat jopa tulla koululle avuksi, kuten seuraavasta vastauksesta käy ilmi.

> *Monet romanivanhemmat ovat koulumyönteisiä ja uskoisin, että he aidosti haluaisivat lapsensa käyvän koulua kunnolla. Usein vanhempi tulee kouluun jopa koko päiviksi avuksi lapsen rauhoittamiseen. Mielestäni romanikulttuurin kasvatusperinteessä on jotain sellaista, joka tekee koulusopeutumisen liian monille romanilapsille hyvin vaikeaksi. Moni vanhempi sanoo, ettei pysty tukemaan lainkaan oman heikon koulutustaustansa vuoksi. On niitäkin vanhempia, jotka eivät edes halua lapsensa käyvän koulua kunnolla, vaan laittavat lapset kouluun pakon edestä. (K1 2009.)*

8.3.11 Koulukuraattorin apu

Koulukuraattorin palveluiden käyttäminen romanioppilaiden keskuudessa oli melko yleistä. Yhteensä neljä vastaajaa seitsemästä ilmoitti suurimman osan tai kaikkien koulun romanioppilaiden käyttäneen heidän palveluitaan. Kahden vastaajan mukaan kaikki romanioppilaat eivät tarvinneet kuraattorin palveluita ja yksi vastaajista oli sitä mieltä, ettei koulukuraattorilla käynti ole kovin yleistä romanioppilaiden keskuudessa.

Ehdottomasti suurimmaksi syyksi koulukuraattoripalveluiden käyttämiseen nousivat luvattomat poissaolot. Seitsemästä kuraattorista kuusi nosti tämän pääsyyksi. Epäsäännöllisellä koulunkäynnillä nähtiin olevan myös paljon muita seurauksia, kuten koulutehtävissä ja oppimisessa jälkeenjääminen. Eräs kuraattoreista mainitsi seurauksena myös ongelmat koulukavereiden kanssa.

> *Opettajat huolestuvat poissaolojen määrästä. Lapsi jää jälkeen opinnoissa. Perheellä voi olla kaikenlaisia menoja ja poissaoleminen voi venähtää pitkiksi ajoiksi. Kun lapsi on pois koulusta, saattaa koulukavereiden kanssa tulla ongelmia. Joskus perhe saattaa sanoa, että lasta kiusataan. Omalla kohdallani yhden tytön kyseessä ollessa tuntui, että oli helpompi syyttää poissaoloista koulua mahdollisesta kiusaamisesta (vaikka tyttö itse aiheutti erilaisia ongelmatilanteita, ja kyse oli lasten keskinäisestä toistensa ärsyttämisestä) kuin myöntää, että vaikeuksien suurin syy olivat lukuisat poissaolot. Tässä tapauksessa perhe saattoi ilmoittaa opettajalle, että lapsi on viikon pois koulusta, koska he joutuivat matkustamaan. Opettaja oletti kyseessä olevan sukulaisvierailun. Kuraattorille tyttö sanoi heidän menevän laivaristeilylle ja ostoksille. (K2 2009.)*

Kuraattorien mukaan romanioppilaat kävivät heidän luonaan myös käytös-, perhe- ja psyykkisten ongelmien vuoksi. Vastauksissa mainittiin syiksi myös koulumotivaation puuttuminen, kiusaamis-

ja väkivaltatilanteet, kotiopetus sekä HOJKS -neuvottelut (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma).

Koulukuraattorit kokivat voivansa tukea parhaiten romanioppilaiden koulunkäyntiä tekemällä yhteistyötä romaniperheiden kanssa. Vastauksissa nousi muutenkin esiin yhteistyön tärkeys kaikkien niiden henkilöiden kesken, jotka kuuluivat romanilapsen tai -nuoren elämään tai työskentelivät heidän kanssaan. Tukiverkoston rakentamisen lisäksi parhaiksi tukikeinoiksi mainittiin oikeiden opetusjärjestelyjen löytäminen ja yksittäisille oppilaille tarjottava psykososiaalinen tuki. Opettajan tukeminen ja konsultointi tuotiin myös esiin tärkeänä asiana. Se, että romanilasta kohdeltaisiin täysin samoin kuin muitakin oppilaita ja heidän koulunkäyntiinsä liittyviin hankaluuksiin uskallettaisiin puuttua ajoissa nähtiin hyvin tärkeänä, kuten eräs kuraattori vahvistaa:

> *-- Ongelmana on ennemminkin se, että romanioppilaan poissaoloihin esimerkiksi yläasteella ei puututa lähimainkaan yhtä herkästi kuin valtaväestöön kuuluvan oppilaan. Ajatellaan, että romanilapsen asioihin ei pystytä puuttumaan ja joskus lastensuojelunkaan apua ei ”uskalleta” pyytää. Kuraattori voi tukea lasta kohtelemalla häntä ja hänen ongelmiaan avoimesti ja pitäen niitä ”samalla viivalla” valtaväestön lasten ongelmien kanssa. Usein ajatellaan valitettavasti, että romaneilla on ”levoton veri”, eikä heidän auttamisekseen ole tehtävissä paljoakaan. Pitää olla rehellinen ja ottaa asiat esille sellaisina kuin ne ovat. Romaneista on saatavilla paljon tietoa ja siihen on hyvä tutustua. Romaneita ja heidän kulttuuriaan tulee tukea ja ymmärtää ja heidän tavoistaan tulee tietää. Liiallinen ”ymmärtäminen” ja todellisten ongelmien peittäminen kulttuurin ja tapojen varjoon on kuitenkin lasten edun vastaista. (K2 2009.)*

9 TULOSTEN KOKOAVA TARKASTELU JA POHDINTA

9.1 Koulun aloittaminen

Tutkimusta tehdessäni on eri lähteistä käynyt ilmi, että romanioppilaiden koulun aloittamisessa on usein hankaluuksia. Esiin nostettuja syitä olivat muun muassa romanilasten kokema pelko koulun aloittamista kohtaan sekä koulumaailmassa tarvittavien valmiuksien heikkous. On yleistä, että romanilapsi ottaa ensimmäisen kontaktinsa pääväestöön ja ympäröivään yhteiskuntaan vasta koulumaailmaan siirtyessään. Tähän asti hän on omaksunut vain omassa kulttuuriympäristössään tarvittavat valmiudet. (Romanilapsi KPKO 2006, 20.) Tästä johtuen ei ole ihme, että monet romanilapset kokevatkin koulun aloittamisen pelottavana kokemuksena. Myös Mertsi Lindgrenin ja Joni Åkerlundin vastaukset koulun aloittamisesta vahvistavat teoriaa. Heidän kuvaillessaan koulun aloittamista päällimmäiseksi tunteeksi nousi pelko.

Luvusta 5.1 käy ilmi romanilasten vähäinen osallistuminen päivähoitoon ja esiopetukseen. Niiden merkitystä koulun aloittamiselle ja varhaiskasvatuksen tukemiselle ei voida sivuttaa. Sillä, että romanilapset osallistuisivat päivähoitoon ja esiopetukseen olisi varmasti paljon positiivisia vaikutuksia heidän koulutaipaleensa alkua ajatellen. Kuten luvussa 5.1 esitettiin, romaniväestön keskuudessa on perinteisesti arvostettu lasten kotihoitoa. Kotihoidossa ollessaan lapsi oppii romaniyhteisön vaatimat valmiudet ja tapakulttuurin luonnostaan mallioppimisen kautta. Se on arvokasta ja ainutlaatuista oppimista ja koti on varmasti ainut paikka, joka voi tarjota nuo tiedot ja taidot. Ongelmaksi nousee kuitenkin usein se, ettei romaniperheissä aina täysin ymmärretä leikin ja askartelun merkitystä lapsen kehitykselle. Kun romanilapsen kasvatus tapahtuisi yhdessä kodin ja esimerkiksi päivähoidon, kerhotoiminnan tai esikoulun kanssa, voisi lapsi oppia eritavalla myös hienomotorisia taitoja tulevaa koulutaivaltaan varten. Tällöin kotona ja päivähoidossa/esikoulussa tapahtuva kasvatus tukisi toinen toisiaan.

9.2 Koulunkäynti

Sekä opettajat että koulukuraattorit olivat sitä mieltä, että romanioppilaiden koulunkäynti eroaa usein valtaväestön oppilaiden koulunkäynnistä. Opettajien vastauksien mukaan romanioppilaita pidettiin usein vilkkaampina ja puheliaampina kuin muita oppilaita. Heidän sosiaalisuutensa nostettiin kuitenkin esiin positiivisena erona muihin oppilaisiin verrattuna. Luvusta 5.2 käy ilmi, että myös monet romanivanhemmat kokivat lastensa sosiaalisuuden yhtenä heidän vahvuusalueenaan. Ikävä kyllä muut romanioppilaiden koulunkäyntiin liittyvät erot olivat pääasiassa negatiivisia. Suurimmiksi ongelmiksi koulunkäynnissä nostettiin liiat poissaolot, sekä luvalliset että luvattomat, myöhästymiset, kotitehtävien tekemättä jättäminen, koulutavaroista ja -tehtävistä huolehtimatta jättäminen, kotitehtävien tekemättä jättäminen, välinpitämättömyys koulua kohtaan, vanhempien tuen puute sekä perheiden olosuhteiden muutokset, kuten muutot. Romanilasten perusopetuksen tila -selvityksestä (Opetushallitus 2004, 7) käy ilmi samansuuntaisia esteitä koulunkäynnille. Siinäkin suurimmaksi koulunkäyntiä haitanneeksi tekijäksi nähtiin romanioppilaiden runsaat poissaolomäärät (luku 5.2). Luvussa 3.3.5 tuodaan esiin romanien valtaväestöstä eroava aikakäsitys. Se on epäsäännöllisempi ja romanit ovat tottuneet elämään enemmän tässä hetkessä, eikä niinkään pohtien tulevaisuutta. Heidän aikakäsityksensä erilaisuus saattaakin osittain selittää oppitunneilta myöhästelyä tai poissaolomääriä. Elettäessä ”tässä ja nyt” elämäntyylin mukaista elämää, ei koulunkäyntiä ehkä koeta aina niin tärkeäksi tai tavoitteelliseksi tai oppitunneilta myöhästelyä kovin merkittäviksi asioiksi.

Viimeisten vuosien aikana, lähes viikoittain, on myös valtakuntamme lehdistä voinut lukea kirjoituksia, jotka ovat tavalla tai toisella liittyneet romaneihin. Monet kirjoituksista ovat koskeneet romanilasten ja -nuorten koulunkäyntiä. Lähes jokaisesta artikkelista välittyy sama viesti: romanilasten ja nuorten opiskeluesteet ovat monisyisiä. Noiden syiden jatkuvaa listaamista tärkeämpää olisi kuitenkin etsiä ratkaisuja siihen, kuinka romanilasten koulunkäyntiä voitaisiin tukea ja kuinka pystyttäisiin lähentämään koulumaailmaa ja romanikulttuuria. Yhdeksi suureksi, ehkä jopa suurimmaksi, tukikeinoksi on osoittautunut romanitaustaisten koulunkäyntiavustajien kouluttaminen. Vuosina 2004–2007 toteutetun ROM-EQUAL hankkeen myötä valmistui lähes 20 romanitaustaista koulunkäyntiavustajaa. Heistä kaikki eivät ole kuitenkaan saaneet töitä, vaikka romanioppilaita on noin 400 alakoulussa ympäri maatamme (Hämeen Sanomat b., 21.11.2007). Kuten jo luvussa 4.3 tuotiin esille, romanitaustaisten koulunkäyntiavustajien rooli on hyvin moninainen. Koulunkäynnin tukemisen, siihen ohjaamisen ja motivoimisen lisäksi he luovat läsnäolollaan romanioppilaille myös turvallisuuden tunnetta. Miettiessään omaa kouluaikaansa Joni Åkerlund (2008) korostaa, että romanitaustainen koulunkäyntiavusta olisi varmasti tukenut

todella paljon myös hänen koulutietänsä. Hän kokeekin tärkeäksi sen, että koulut palkkaisivat romanitaustaisia koulunkäyntiavustajia niihin kouluihin, joissa opiskelee romanilapsia. Heidän roolinsa lasten tukijoina korostuu varsinkin silloin kun kouluissa ei ole muita romanioppilaita, joilta saisi vertaistukea. Tämän lisäksi romanitaustaiset koulunkäyntiavustajat toimivat avainasemassa oman kulttuurinsa välittäjinä kouluille ja opettajille.

9.3 Romanikieli

Kysyttäessä opettajilta ja koulukuraattoreilta, millaisia eroja he olivat havainneet romanien ja valtaväestön käyttämässä kielessä, ei niitä juuri löydetty tai mainittu. Jonkin verran vastaajat olivat huomanneet kielellisiä ja käsitteellisiä eroja (vrt. luku 8.3.2 uskonto ja kulttuuri). Esiin nousi myös romanioppilaiden heikommat lähtökohdat kouluopiskelua ajatellen. Siihen, että romanilasten kielellinen lähtökohta saattaa olla valtaväestön lapsia heikompi tai, että kielellinen käsitteistö tai termistö tuottavat ongelmia, voidaan nähdä yhtenä vaikuttavana tekijänä lasten sekakielisyys tai puolikielisyys (luku 3.3.6). Romaniperheissä puhuttu kieli on usein niin sanottua sekakieltä, eli suomen kielen seassa on muutamia romanikielen sanoja (OAPok 2007, 8). Toisaalta puhutaan myös puolikielisyyden käsitteestä, jolla tarkoitetaan sitä, että henkilön tulisi olla kaksikielinen, mutta hän ei osaa kumpaakaan kieltä kunnolla. Tämä mainitaankin usein yhtenä romaniväestön keskeisenä ongelmana. (Suonoja & Lindberg 1999, 37.) Vuonna 2008 käynnistyneen Romanilasten perusopetuksen tukemisen kehittämistoiminnan (luku 5.4) avulla pyritään myös tukemaan ja edistämään romanikielen oppimista. Syksyn 2009 aikana aloitti toimintansa niin sanotut romanikielen kielipesät, jotka kokoavat yhteen eri ikäiset romanit suullisesti harjoittamaan romanikieltä. (Yleisradio 2009.) On hienoa huomata, että romanikielen asemaa yritetään parantaa ja sen säilyttämiseksi pyritään tekemään töitä.

9.4 Mieluisaa ja inhottavaa koulussa

Kysyttäessä, nousiko koulussa opetettavista aineista esiin joitain sellaisia, joista romanioppilaat erityisesti pitivät tai eivät pitäneet, olivat opettajien ja koulukuraattorien vastaukset hyvin yhteneviä. Romanimiesten henkilökohtaiset mielipiteet olivat myös saman suuntaisia opettajien ja koulukuraattorien vastauksien kanssa ja tukivat näin toinen toisiaan. Saamani tutkimusaineiston perusteella mieluisimmiksi oppiaineiksi romanioppilaiden keskuudessa nousi erilaiset taito- ja taideaineet. Tätä vahvistaa luvussa 5.2 esiin tuotu romanivanhempien näkemys siitä, että myös he pitivät näitä oppiaineita lastensa vahvuusalueina ja koulutyöhön erityisesti motivoivina.

Epämieluisiksi tai inhottaviksi kouluaineiksi mainittiin matematiikka, äidinkieli ja englanti. Myös romanivanhemmat olivat havainneet erityisen tuen tarvetta muun muassa äidinkielen ja matematiikan osa-alueilla (luku 5.2). Sillä, ettei romanikodeissa ole totuttu esimerkiksi lukemaan lapsille saattaa olla jonkin verran vaikutusta heidän heikompaan osaamiseensa äidinkielessä. Kuraattorit nostivat vastauksissaan esiin myös tämän kysymyksen kohdalla romanioppilaiden suuret poissaolomäärät. Uskon, että poissaoloilla on väistämättä merkitystä koulunkäynnille. Matematiikka, äidinkieli ja englanti ovat kaiken lisäksi niitä oppiaineita, joiden viikkotuntimäärä on suuri suhteessa moniin muihin oppiaineisiin. Niissä myös etenemisvauhti on usein nopeaa ja jo muutaman päivän poissaolo saattaa aiheuttaa opetettavista asioista jälkeenjäämistä ja aukkoja koulutiedoissa.

Vastaukset osoittivat myös sen, että oppilaan motivaatiolla tai sillä, kuinka mieluisiksi tietyt oppiaineet koettiin oli selkeä yhteys oppiaineissa menestymiseen. Ne oppiaineet, jotka opettajat ja kuraattorit kokivat romanioppilaille mieluisimmiksi osoittautuivat myös heidän vahvuusalueikseen. Vastaavasti epämieluisissa oppiaineissa tuen tarve oli suurempaa ja menestyminen heikompaa.

9.5 Romanikulttuuri ja sen huomioiminen kouluissa

Tutkimusta tehdessäni monesta eri lähteestä on käynyt ilmi, että opettajien tietämys romanikulttuurista on usein vähäistä. Opettajien omat vastaukset vahvistivat tätä, sillä seitsemästä opettajasta viisi ilmoitti romanikulttuuritietämyksensä olevan vähäistä tai melko heikkoa. Itse tulevana opettajana koen tärkeäksi jokaisen oppilaani kulttuurin tuntemisen. Niin kuin johdannossa (ks. luku 1) esittelen yhtenä tutkimuskohteeni valintaan vaikuttavana tekijänä oli juuri se, että halusin kartuttaa omaa tietämystäni tulevana opettajana yhdestä maamme merkittävimmästä vähemmistöryhmästä sekä tämän kulttuurista. Uskon, että opettaja voisi ymmärtää ja tukea romanioppilaita parhaansa mukaan silloin, kun hänellä on tietämys romanikulttuurin erityispiirteistä. Myös Mertsi Lindgren (2008) tuo esiin (luku 8.1.4) sen, kuinka tärkeää jo opettajankoulutuksessa olisi perehtyä maamme eri vähemmistökulttuureihin. Sillä, että opettajat tuntisivat paremmin romanikulttuuria, voitaisiin vaikuttaa moniin romanioppilaiden koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Kuten aikaisemminkin (luvut 3.3.3 ja 8.1.4) tuli ilmi, jos opettajien tietämys kulttuurin pääpiirteistä olisi selkeämpi, oppilaatkaan eivät voisi käyttää opettajan tietämättömyyttä ”aseenaan”. Romanikulttuurin erityiseen huomioimiseen koulussa ei ole myöskään Romanilapsi kotona, päivähoidossa ja koulussa -oppaan (2006, 24) mukaan tarvetta. Sen mukaan romanikulttuuri ei sisällä mitään sellaista, jota ei voida normaalissa

kouluympäristössä huomioida ja toteuttaa (luku 3.3). Opettajien kulttuuritietämyksen kasvaessa he pystyisivät ehkä myös paremmin ymmärtämään ja tukemaan romanioppilaita kouluissa. Opetushallituksen tekemässä Romanilasten perusopetuksen tila selvityksessä (2004, 45) mainitaan myös yhtenä romanilasten opetuksen kehittämistarpeena pyrkimys kasvattaa sekä lisätä opettajien ja muun koulun henkilökunnan yleistä tietämystä romanikulttuurin erityispiirteistä, sekä siitä, kuinka se vaikuttaa oppilaiden koulunkäyntiin.

Romaniväestön selkeä toive näyttäsi olevan se, että opettajien tietämystä romanikulttuurista parannettaisiin tai kasvatettaisiin. Huomionarvoista kuitenkin on, etteivät opettajat itse pitäneet romanikulttuuritietämystä kovinkaan tärkeänä asiana, vaikka opettivatkin kyseisen vähemmistön lapsia ja nuoria. Ainoastaan kaksi kyselyyn vastanneista opettajista koki romanikulttuuritietämyksen omassa työssään erittäin tärkeäksi. Juuri nämä kyseiset opettajat ilmoittivat oman tietämyksensä hyväksi omien sosiaalisten suhteidensa vuoksi. Voisiko siis olla, että kulttuuritietämyksen kasvaessa myös sen tärkeys huomataan ja tunnistetaan?

Koulukuraattorien romanikulttuuritietämys osoittautui selkeästi opettajia paremmaksi. Kaikki kyselyyn vastanneet kuraattorit arvioivat tietämyksensä hyväksi tai vähintään kohtuulliseksi. Myös romanikulttuurin tuntemista pidettiin hyvin tärkeänä osana koulukuraattorin työtä. Kuraattorien vastauksista nousi myös esiin, että he pitivät tärkeänä rooliansa romanikulttuuritietämyksen lisääjinä ja välittäjinä. Myös Vuolasranta (2009) painottaa valtaväestön keskuudessa tehtävän asennetyön tärkeyttä ja merkitystä (luku 4.4.4). Ihmisten asenteet muuttuvat usein hitaasti ja vähitellen. Kuraattorit ja opettajat voidaan mielestäni nähdä ammattiensa puolesta henkilöinä, jotka voisivat luontevasti toimia avainasemassa asiallisen kulttuuritiedon välittäjinä.

Vaikka romanikulttuurilla näyttäisikin olevan vaikutusta romanioppilaiden koulunkäyntiin, ei sen merkitystä siihen tulisi paisutella. Uskon, että liian helposti romanioppilaiden koulunkäynnissä ilmeneviä ongelmia selitetään heidän kulttuuristaan johtuvilla tekijöillä tai seurauksena jostain kulttuuriin liittyvästä piirteestä. Saattaa olla, että se koetaan ikään kuin helpoimmaksi tavaksi selittää koulunkäynnissä ilmenneitä ongelmia, tutkimatta sen enempää muita syitä. Kasvatusalan ammattilaisina meidän tulisi pitää mielessämme se, etteivät kaikki romanilasten koulunkäyntiin liittyvät ongelmat ole lainkaan kulttuurisidonnaisia.

9.6 Erityisopetus

Romanilasten ja -nuorten osallistuminen erityisopetukseen on hyvin yleistä, kuten luvussa 5.2 tuodaan esiin. Opetushallituksen valtakunnallisen selvityksen mukaan lukuvuoden 2001–2002

aikana romanilapsista erityisopetusta sai 50 % (Opetushallitus 2004, 5-6). Osallistuessani erilaisiin romanioppilaiden koulunkäyntiä ja koulutusta koskeviin seminaareihin (luvut 4.2 ja 4.4) sekä keskustellessani romanihenkilöiden kanssa, kävi ilmi, että heidän mielestään romanioppilaiden siirtäminen erityisopetuksen piiriin saattaa tapahtua liian heppoisin perustein. Sekä kyselyyn vastanneet opettajat että koulukuraattorit toivat kuitenkin selkeästi esiin sen, että heidän mukaansa erityisopetuspäätökset olivat hyvin oikeudenmukaisia ja niihin johtaneet syyt riittäviä. Lisäksi mainittiin, että erityisopetuspäätöksen saaminen oli hyvin vaikeaa ja tapaukset tutkittiin aina tarkasti ja huolellisesti ennen päätösten tekemistä.

Yleisimmiksi erityisopetukseen siirtämisen syiksi mainittiin esimerkiksi oppilaiden vähäinen motivaatio, suuret poissaolomäärät ja epäsäännöllinen koulunkäynti, käytösongelmat, erilaiset kielelliset pulmat, hahmottamis-, tarkkaavaisuus- ja keskittymisvaikeudet. On ikävää, että suhtautuminen erityisopetukseen on usein niin negatiivista. Silloin, kun kyseessä on edellä mainittuja koulunkäynnin vaikeuksia ja ongelmia, olisi tärkeää, että erityisopetus voitaisiin nähdä mahdollisuutena parantaa oppilaan koulunkäyntiä sekä toimia sen onnistumisen turvaajana. Joni Åkerlund on elävä esimerkki siitä, kuinka erityisopetuksen saaminen paransi hänen koulunkäyntiään. Hän koki erityisopetuspäätöksen oikeudenmukaiseksi ja auttaneen häntä koulutaipaleellaan. Erityisopettajan rooli tukijana, kannustajana ja opettajana oli ollut hänen koulunkäynnilleen erityisen merkittävä.

Jotta erityisopetukseen osallistuneiden romanioppilaiden määrä saataisiin vähenemään vaaditaan varmasti paljon muutoksia ja erilaisia tukitoimia. Opettajien vastauksissa nousi esiin näkemys siitä, että opettajat voisivat omalta osaltaan tukea romanioppilaiden koulunkäyntiä enemmän esimerkiksi antamalla tukiopetusta tai eriyttämällä opetusta niissä oppiaineissa, joissa romanioppilailla havaitaan hankaluuksia. Uskoisin, että yksi tärkeimmistä asioista, joilla romanioppilaiden määrä erityisopetuksen piirissä saataisiin laskemaan, olisi romanioppilaiden sekä heidän vanhempiensa suurempi sitoutuminen koulunkäyntiin. Suurien poissaolomäärien tulisi kääntyä laskuun. Sen sijaan, että vanhemmat hyväksyisivät lastensa poissaolot, tulisi heidän entistä enemmän patistaa lapsiaan koulun penkille. Muutosta positiiviseen suuntaan on jo tapahtunut paljon, sillä romaniväestön suhtautuminen koulunkäyntiä kohtaan on alkanut muuttua ja se nähdään koko ajan tärkeämpänä ja tärkeämpänä asiana (vrt. luvut 4.4.3, 4.4.6, 4.4.7 ja 5.1).

9.7 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Pääasiassa sekä opettajat että koulukuraattorit kokivat romanikotien ja koulun yhteistyön sujuneen hyvin. Yleisimmiksi yhteydenpitomuodoiksi koulun ja kodin välillä mainittiin puhelin, sähköposti

ja henkilökohtaiset tapaamiset. Näistä kaikista hedelmällisimmäksi ja parhaaksi yhteistyömuodoksi nousi henkilökohtaiset tapaamiset. Mertsi Lindgren (2007, 2008), joka on työskennellyt romanikielen opettajana ja koulunkäyntiavustajana sekä opetusviraston konsulttina opettajien ja romanioppilaiden sekä heidän perheidensä välillä, piti myös tapaamisia hyvänä yhteistyömuotona. Hän kertoi nähneensä ja kokeneensa työssään sen, että kodit ovat yhteistyöhön valmiita. Hän mainitsikin, että nykyään suuressa osassa kouluja käytössä olevat vanhempainvartit ovat hyvä yhteistyömuoto. Tällainen toimintatapa tavallaan pakottaa kodin ja koulun yhteistyöhön. Myös Blomerus (2007) toi esiin Romanilapsen maailman -seminaarissa, että vanhemmat toivovat yhteydenottoa koulun puolelta vaikeissakin asioissa. Luonnollisesti vanhemmat haluavat kuulla lapsiaan koskevista asioista ja ovat niistä kiinnostuneita.

Opettajat mainitsivat lisäksi yhtenä yhteistyömuotona kirjeet. Osa opettajista ajatteli niiden menevän parhaiten perille ja tavoittavan vanhemmat. Kuitenkin Romanilapsen maailma -seminaarissa (2007) tuotiin esiin ajatus siitä, etteivät opettajien lähettämät kirjalliset viestit esimerkiksi reissuvihkon välityksellä aina tavoita vanhempia, vaan niiden sijasta lasta koskevat tiedot vanhemmille välittyvät parhaiten opettajan henkilökohtaisen yhteydenoton myötä. Niin kuin edeltä voi huomata yhteistyömuotoja ja -tapoja kotien ja koulujen välillä on olemassa useita. Siitä huolimatta, millaisia yhteistyömuotoja käytetään, tärkeintä on, että yhteistyö on toimivaa ja oppilasta koskevan tiedon kulku on molemmin puoleista. Lindgrenin (2007, 2008) mukaan opettajan rooli yhteistyön luojana on todella suuri. Yhdyn Lindgrenin näkemykseen ja uskon, että opettajan rooli varsinkin yhteistyön alussa korostuu. Opettaja voi toimia aloitteen tekevänä osapuolena ja keskustella kotien kanssa siitä, millainen yhteistyömuoto olisi heidän mielestään paras tai toimivin ja mihin oltaisiin myös valmiita sitoutumaan. Myös Romanilasten perusopetuksen tukemisen kehitysohjelman (2009, 5) mukaan pääasiana pidetään sitä, että koulu pyrkisi alusta asti luomaan toimivan yhteistyösuhteen vanhempiin ja toimimaan samalla tavalla kuin kaikkien muidenkin lasten vanhempien kanssa.

9.8 Syrjintä, koulukiusaaminen sekä sosiaaliset suhteet

Kyselyyn vastanneiden opettajien ja koulukuraattorien vastauksista oli löydettävissä hyvin samanlaisia ajatuksia koskien romanioppilaiden syrjintää koulumaailmassa. Yhtä opettajaa ja koulukuraattoria lukuun ottamatta vastaajat ilmoittivat, etteivät olleet havainneet tai kuulleet kouluissansa romanioppilaisiin kohdistunutta syrjintää. Myöskään kumpikaan haastateltavista ei kokenut joutuneensa syrjinnän kohteeksi kouluaikanaan. Eräs kuraattori toi kuitenkin esiin näkemyksen siitä, että välillä opettajat saattavat ikään kuin ”leimata” romaniperheen ja lapsen

heidän romanitaustansa perusteella. Edellisiin lukuihin viitaten, opettajien romanikulttuurin tuntemuksesta voisi tässäkin asiassa olla hyötyä. Ihmisillä saattaa olla paljon erilaisia vanhoja käsityksiä romaniväestöstä, jotka perustuvat kuulopuheisiin ja ehkä legendoihinkin. Romanikulttuurissa ajatellaan usein olevan jotain mystistä ja tästä johtuen valtaväestöllä voi olla romaniväestöä kohtaan ennakkoluuloja, jotka johtavat helposti heidän ”leimaamiseensa”. Romanilapsen kohtaaminen esi- ja perusopetuksessa (2008, 14) oppaassa tuodaankin esiin, että esimerkiksi edellä esitettyjen luulojen, uskomusten ja kielteisten kokemusten ajatellaan luovan pohjaa syrjinnälle. Tästä johtuen asiallisen ja oikean tiedon hankkiminen ja jakaminen olisi erityisen tärkeää.

Vaikkei kumpikaan haastateltavista ollut kokenut kouluaikanaan syrjintää, ikävä kyllä molemmat olivat joutuneet kohtaamaan koulukiusaamista ja Joni Åkerlund vieläpä hyvin rankkaa sellaista. Opettajien ja koulukuraattorien vastaukset erosivat tässä kohtaa romanimiesten omista koulukokemuksistaan. Opettajien ja koulukuraattorien vastausten mukaan, romanioppilaiden rooli kiusatuiksi joutumisen tai itse kiusaajina esiintymisen mukaan ei juurikaan poikkea muista oppilaista. He erottuvatkin usein koulumaailmassa positiivisella tavalla pidettyinä ja suosittuina kavereina. Romanioppilaiden nähtiin tulevan pääasiassa hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa niin välitunneilla kuin pari- ja ryhmätöissäkin. Tässäkin kysymyksessä on mielestäni hyvin tärkeää muistaa se, ettei yleistyksiä voida tai pyritä tekemään, sillä jokainen oppilas on yksilö. Myös vastauksissa tuotiin esiin, että suurelta osalta vaikutus on oppilaiden henkilökohtaisista ominaisuuksista, eikä romanitaustasta. Joni Åkerlundin koulukokemukset olivat koulukiusaamisen kohteeksi joutumisen takia osittain hyvin synkkiä. Hän on kuitenkin elävä esimerkki siitä, kuinka sisulla ja tahdonvoimalla voidaan silti suorittaa peruskoulu loppuun. Hänen koulutiensä on todellinen selviytymistarina.

Erään koulukuraattorin ja Mertsi Lindgrenin vastauksista löytyi mielenkiintoinen yhdistävä tekijä. Kuraattori pohti vastauksessaan sitä, kertovatko romanioppilaat muita oppilaita harvemmin joutuneensa koulukiusaamisen kohteeksi ja sen sijaan toimivat itse. Mertsi Lindgren kertoi joutuneensa koulukiusaamisen kohteeksi heti ensimmäisenä koulupäivänään. Hänen käyttäytymisensä ja reagoimisensa kiusatuksi tulemista kohtaan tukee kuraattorin pohdintaa. Sen sijaan, että asiasta olisi kerrottu opettajille Lindgren kertoi puolustautuneensa serkkunsa kanssa itseään ja ”höykyttäneensä” kiusaajia. Tämän seurauksena kiusaaminen loppui.

9.9 Poissaolot

Useista lähteistä on käynyt ilmi, että romanilasten koulunkäynnin esteenä mainitaan usein runsaat poissaolot. Myös kyselyyn vastanneet opettajat ja koulukuraattorit toivat niiden negatiivisen merkityksen koulunkäynnille esiin poissaoloja koskevan kysymyksen lisäksi lähes jokaisessa muussa kysymyksessä tai kohdassa. On siis ilmiselvää, että poissaolojen suora ja epäsuora merkitys romanioppilaiden koulunkäynnille on todella suuri. En koe tarpeelliseksi kuitenkaan pohtia tässä luvussa sen enempää niiden vaikutusta ja merkitystä koulunkäynnille, sillä käsittelen asiaa myös monissa muissa luvuissa.

Opettajien ja koulukuraattorien arvion mukaan yleisimpiä poissaolojen syitä olivat sairaus, selvittämättömät ja luvattomat poissaolot, sukulaisvierailut, perhematkat, erilaiset perheen sisäiset vaikeudet, kuten vaikeudet lastenhoidossa tai siivouksessa sekä koulumotivaation puute. Vastauksista on löydettävissä paljon yhteneviä piirteitä opetushallituksen vuonna 2004 tekemään selvitykseen romanioppilaiden koulunkäynnistä. Myös siinä suurimmiksi poissaolosyiksi mainittiin sairastuminen, erilaiset perhesyyt sekä luvattomat poissaolot (Opetushallitus 2004, 5).

Mielestäni Uusi Lahti -lehden kirjoituksessa (2.5.2007) nostetaan esiin hyvin tärkeä asia. Sen mukaan on yleistä, että poissaolot nähdään kouluissa vain poissaoloina, tutkimatta sen enempää niiden taustalla olevia syitä. Joni Åkerlundin poissaolot ovat tästä hyvä esimerkki. Ne olivat seurausta koulukiusaamisesta. Hän ei yksinkertaisesti uskaltanut mennä kouluun, koska pelkäsi kiusaamisen toistuvan ja jatkuvan. Usein kiusatuksi tuleminen aiheuttaa pelon tunteen, joka estää kouluun menemisen. Näiden poissaolojen seurauksena myös koulunumerot ja arvosanat putoavat, vaikka oppilas olisikin lahjakas ja menestyisi muuten koulussa. (Uusi Lahti, 2.5.2007.) Jos Joni Åkerlund ei olisi joutunut kohtaamaan ala-asteella koulukiusaamista, niin ehkä myös hänen poissalonsa olisivat olleet huomattavasti vähäisempiä.

Kaikkien romanioppilaiden poissaolomäärät eivät suinkaan ole sen suurempia kuin valtaväestönkään oppilailla. Erot ovat hyvin yksilöllisiä. Myös vastauksissa tuotiin esiin tämä. Esimerkiksi Mertsi Lindgrenin kohdalla poissaoloja ei kertynyt sen enempää kuin muillakaan oppilailla. Päinvastoin, hän kertoi pitäneensä koulunkäynnistä niin paljon, että meni sinne joskus sairaanakin. Silloin, kun koulusta joutui olemaan pois, vanhemmat huolehtivat, että hän sai tehtävät, joita koulupäivän aikana oli tehty. Eroja siihen, kuinka koulunkäyntiin sen tärkeyteen ja poissaoloihin suhtaudutaan romaniperheistä löytyy varmasti samalla tavoin kuin valtaväestön oppilaidenkin perheistä.

Niin kuin jo aikaisemmin on käynyt ilmi (luku 9.7) romanivanhemmat toivoivat, että heihin oltaisiin yhteydessä, jos heidän lapsellaan ilmenisi koulunkäynnissä ongelmia ja, että romanilasten

asioihin suhtauduttaisiin samalla tavoin kuin muidenkin oppilaiden asioihin. Oli positiivista huomata, että opettajat ja koulukuraattorit kertoivat suhtautuvansa romanioppilaiden suuriinkin poissaolomääriin samoin kuin muidenkin oppilaiden kohdalla. Poissaoloista oltiin yhteydessä koteihin ja niistä vaadittiin aina selvitystä.

9.10 Sääntöjen noudattaminen

Sillä, kuinka romanioppilaat noudattavat koulun sääntöjä ei näyttäsi olevan juurikaan eroja valtaväestön oppilaisiin. Sääntöjen noudattamiseen katsottiinkin vaikuttavan kaikista eniten oppilaiden henkilökohtaiset ominaisuudet. Esiin tuotiin näkemyksiä ja esimerkkejä niin hyvin kuin huonostikin sääntöjä noudattavista romanioppilaista. Erään vastaajan mukaan romanioppilaat noudattivat koulun sääntöjä jopa paremmin, kuin muut oppilaat. Jäin miettimään voisiko tällä asialla olla merkitystä muun muassa romanien tapaan kunnioittaa omia vanhempiaan sekä muita vanhempia ihmisiä. Ehkä kotoa saatu malli ja esimerkki vaikuttaa myös siihen, kuinka esimerkiksi opettajia kohtaan käyttäydytään. Myös vastauksista kävi ilmi kodin kulttuurin vaikutus, siihen kuinka koulussa käyttäydyttiin ja sen sääntöjä noudatettiin.

9.11 Tuki ja kannustus koulunkäynnissä

Vanhempien rooli lastensa koulunkäynnin tukijoina on ensiarvoisen tärkeä. Heidän mielipiteillään ja asennoitumisellaan koulunkäyntiä, sen arvostusta ja tärkeyttä kohtaan on aina myös merkitystä lapselle. Lapsi muodostaa oman näkemyksensä asioista osittain vanhemmilta saamiensa mallien ja mielikuvien pohjalta. Tämä tuli myös esiin opettajien ja koulukuraattorien vastauksissa, kun kysyttiin, kokivatko he romanivanhempien tukevan ja kannustavan lapsiaan koulunkäynnissä. Silloin, kun tuen puutetta ilmeni, ajateltiin, että taustalla saattoi olla juuri vanhempien oma kokemattomuus koulunkäynnistä. Tätä vahvistaa myös Uusi Lahti -lehden (2.5.2007) kirjoitus, jonka mukaan on hyvin tavanomaista, etteivät romanivanhemmat osaa kannustaa lapsiaan koulunkäyntiin juuri oman kokemattomuutensa vuoksi. Myös romanilapsen kohtaaminen esi- ja perusopetuksessa (2008, 35) oppaasta on löydettävissä hyvin samanlaisia ajatuksia. Ongelmana nähdään lapsen vakuuttaminen koulunkäynnin tärkeydestä. Jos lapsella on malli vanhemmista, jotka ovat ilman koulunkäyntiä tai koulutusta pärjänneet elämässään, on olemassa se riski, että lapset kokevat koulunkäynnin tarpeettomaksi.

Perheet ovat kuitenkin erilaisia ja myös suhtautuminen lasten koulunkäyntiin sekä heidän tukemiseensa siinä vaihtelee hyvin paljon perheistä riippuen. Vastauksissa tuotiinkin esiin, että

romanilasten kotoa saama tuki ja kannustus on hyvin vaihtelevaa. Toiset perheet ovat osoittautuneet jopa niin vahvoiksi tukijoiksi, että ovat halunneet tulla koululle avuksi. Sekä Lindgren että Åkerlund ovat olleet onnellisessa asemassa saadessaan vanhemmiltaan ja suvuiltaan kannustusta sekä tukea koulunkäyntiin. Molemmilla kaikista suurimpina tukijoina ovat olleet perheet. Lindgren myös kertoi muun sukunsa kannustaneen häntä koulutiensä aikana. Romaniyhteisössä onkin yleistä, että perheen lisäksi suvulla on erityinen merkitys lasten kasvatuksessa (Blomerus 2007).

Vastausten ja teorian mukaan suurimmaksi syyksi romanivanhempien vähäiseen osallistumiseen lastensa koulunkäyntiin tai sen tukemiseen ja kannustamiseen näyttäisi osoittautuvan heidän oman koulutustasonsa vähäisyys sekä kokemattomuus koulunkäynnissä. Yksinkertaisesti heillä ei siis aina ole tarvittavia tietoja ja taitoja lapsiensa tukemiseen, vaikka halua ja tahtoa löytyisikin. Uskon kuitenkin, että tämä asia on jo aloittanut muutoksensa ja tulevaisuuden romanivanhempien keinot tukea lapsiaan koulunkäynnissä paranevat koko ajan. Yhtenä syynä tähän näen romaniväestön vahvistuneen ja positiivisemman suhtautumisen koulutusta kohtaan sekä heidän aikaisempaa koulumyönteisemmän asennoitumisensa. Koulunkäynnin tarpeellisuus ja tärkeys nähdään eri tavalla kuin ennen ja sen ymmärretään parantavan elämänlaatua sekä tasa-arvoista asemaa yhteiskunnassa (vrt. luku 4.4).

9.12 Koulukuraattorin apu romanioppilaiden koulunkäynnille

Koulukuraattori voi toimia yhtenä romanioppilaan koulunkäynnin tukijana. Vastausten mukaan koulukuraattorien palvelujen käyttäminen oli melko yleistä romanioppilaiden keskuudessa. Vastauksista kävi ilmi, että kuraattorin palveluita käytettiin ja hyödynnettiin useimmiten silloin, kun koulunkäynnissä ilmeni ongelmia. Esiin tuotuja syitä olivat esimerkiksi suuret poissaolomäärät ja epäsäännöllinen koulunkäynti. Näiden seurauksena oppilaat myös usein jäivät jälkeen koulutehtävissään tai kokivat ongelmia muiden koulukavereiden kanssa. Näyttäisi sille, että koulukuraattori astui kuvaan romanioppilaan koulunkäynnissä silloin, kun ongelmat olivat jo olemassa. Apu on silloin varmasti paikallaan ja tarpeellista. Se, että myös ennaltaehkäisevään työhön olisi käytettävissä riittävästi resursseja, olisi ensiarvoisen tärkeää. Usein romanioppilaiden koulunkäynnin mahdolliset esteet tai ongelmakohdat ovat opettajien ja koulukuraattorien tiedossa. Tämän tietämyksen avulla voitaisiin pyrkiä kiinnittämään hyvissä ajoin huomiota esimerkiksi oppilaan poissaoloihin, jos niitä alkaa ilmetä. Kuraattorit ja opettajat voisivat olla yhteydessä romanilapsen perheeseen ja kertoa esimerkiksi suurten poissaolomäärien ja epäsäännöllisen koulunkäynnin vaikutuksista ja seurauksista lapsen koulunkäynnille. Näin ne romanivanhemmat,

joilla ei ole tarpeeksi omakohtaista kokemusta tai tietoa koulunkäynnistä, saisivat sitä luontevasti. Koulukuraattorien kertoman perusteella, he kokivatkin pystyneensä tukemaan romanioppilaiden koulunkäyntiä kaikista parhaiten juuri tekemällä yhteistyötä romaniperheiden kanssa. Koulukuraattorit kokivat myös muuten tärkeäksi asiaksi työssään yhteistyön eri tahojen kanssa sekä opettajien konsultoinnin. Tällainen toiminta olisikin varmasti ensiarvoisen tärkeää, kun verrataan opettajien vähäistä romanikulttuuritietämystä koulukuraattoreiden tietämykseen (luvut 8.2.4, 8.3.4 ja 9.5).

9.13 Jatkotutkimusaiheita

Romanioppilaiden koulunkäyntiä on tutkittu hyvin vähän. Tämä ajankohtainen tutkimusaihe tarjoaakin useita jatkotutkimusmahdollisuuksia. Mielestäni hedelmällistä olisi tutkia romanioppilaan koulutietä ja koulunkäyntiä niin, että tutkimuksessa otettaisiin huomioon oppilaan itsensä sekä opettajien ja koulukuraattorien lisäksi myös luokkatoverit, mahdollinen koulunkäyntiavustaja ja lapsen vanhemmat. Yksi jatkotutkimuksen kohde voisi olla myös romanioppilaiden koulunkäynnin tukijoina ja avainasemassa olevat, vuonna 2007 valmistuneet, romanitaustaiset koulunkäyntiavustajat.

10 LUOTETTAVUUS

Luotettavuuden arviointi on keskeinen osa tieteellistä tutkimusta, sillä tutkimukselle on asetettu tiettyjä normeja ja arvoja, joihin sen tulisi pyrkiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Keskityn seuraavaksi arvioimaan tutkimukseni luotettavuutta sekä sen yleistettävyyttä.

Kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä pidetään usein niin sanottuina ”pehmeinä” tutkimusmenetelminä ja niiden tieteellisyys saatetaan kyseenalaistaa helpommin kuin kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien. Grönfors (1982, 11) kuitenkin huomauttaa, että tutkimusta voidaan pitää tieteellisenä silloin, kun se kertoo siitä, mistä sanoo kertovansa. Yksi tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on validius eli pätevyys. Hirsjärven ym. (2001, 213) mukaan tällä tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata.

Tutkimukseni tarkoituksena oli saada tietoa siitä, millainen on romanioppilaan koulutie sekä siihen liittyvät käsitykset. Tämän lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa sellaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä, että sen kautta ja siihen tutustumalla voidaan oppia tuntemaan ja ymmärtämään paremmin romanioppilaiden koulunkäynnin yleisiä piirteitä. Koen tutkimukseni täyttävän edellä asetetut tavoitteet, sillä valmis tutkimus on kokonaisuudessaan kuvaus romanioppilaiden koulunkäynnistä. Tapaustutkimukselle on yleistä, ettei se kohdistu vain nykyisyyteen, sillä usein tutkittavan kohteen ymmärtäminen edellyttää myös menneisyyden tarkastelua (Syrjälä 1994, 12). Tutkimuksen teoriaosuus perehdyttääkin lukijan romanien yhteiskunnallisen aseman tarkasteluun aina historiasta nykypäivään. Nämä asiat luovat pohjan tarkemmalle romaniväestön koulunkäynnin ja siihen liittyvien käsitysten tarkastelulle. Mahdollisimman monipuolisen tutkimusilmiön kuvauksen toteuttamiseksi koin tärkeäksi kerätä tutkimusaineiston sekä romaniväestön että pääväestön keskuudesta ja päädyin käyttämään aineistotriangulaatiota. Tätä voidaan pitää yhtenä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä, sillä tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset perustuvat useista eri lähteistä ja näkökulmista koottuihin tietoihin sekä niiden kokonaisvaltaiseen tarkasteluun ja tulkintaan.

Ahosen (1994, 129) mukaan aineiston kohdalla validiteetti merkitsee aitoutta. Aineisto on siis aitoa, kun tutkimushenkilöt puhuivat tai muuten ilmaisivat itseään samoista asioista kuin tutkija oletti. Yhtä haastatteluni teemaa lukuun ottamatta tutkimushenkilöt vastasivat saamaan

asiaan kuin olin odottanutkin. Kysyttäessä romanikielestä ja sen opetuksesta molemmat haastateltavat vastasivat kysymykseen jokseenkin eri tavalla kuin olin haastattelun teemoja tehdessäni olettanut. Tarkoituksenani oli saada tietoa siitä, onko haastateltavien mielestä *romanien ja valtaväestön kielellisissä ilmaisutavoissa ja käsitteistöissä selkeitä eroja*. Tässä tapauksessa kysymys koski romanilasten kotona käytettävän kielen ja koulussa opettajan käyttämän kielen ilmaisullisia ja käsitteellisiä eroja. Haastateltavat ymmärsivät kysymyksen koskevan *romanikielen mahdollista eroavuutta silloin, kun verrataan kotona puhuttua romanikieltä ja koulussa opetettavaa romanikieltä*. Koska molemmat haastateltavat ymmärsivät haastatteluteeman samalla tavalla, joka erosi alun perin tarkoittamastani kysymyksestä, päättelin muotoilleeni kysymyksen epäselvästi. Tästä johtuen en käsitellyt kyseistä teemaa (romanikieli ja sen opetus) haastateltavien tutkimuksen tuloksista kertovassa luvussa 8.1. Opettajat ja koulukuraattorit käsittivät romanikieltä ja sen käsitteellisiä sekä ilmaisullisia eroja koskevan kysymyksen samoin kuin olin ajatellutkin. Näin päädyin kuitenkin käsittelemään sitä tuloksista kertovissa luvuissa 8.2.2 ja 8.3.2 sekä luvussa 9.3, jossa keskityin tämän kysymyksen kokoavaan tarkasteluun ja pohdintaan.

Molemmat haastateltavat halusivat esiintyä tutkimuksessa omilla nimillään, minkä voidaan katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta sekä aineiston aitoutta. Lindgrenin ja Åkerlundin kokemukset peruskoulusta ovat heille aitoja ja oikeita. On tärkeää muistaa, ettei kukaan muu voi määritellä sitä, ovatko ne oikeita tai vääriä. Huomionarvoista on, että ne ovat heille totta ja välittävät tutkimuksen kautta aitoja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Samoin myös opettajien ja koulukuraattorien kokemukset ja käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ovat heille aitoja ja oikeita. He kertoivat vastauksissaan rikkaita esimerkkejä käyttäen omista kokemuksistaan opettaessaan ja kohdatessaan romanioppilaita koulumaailmassa. Koska vastaaminen tapahtui anonyymina, vastaajat uskalsivat varmasti helpommin kertoa juuri niistä käsityksistä, kokemuksista ja asioista, joita heillä oli mielessään. Haastateltavien ja opettajien sekä koulukuraattorien suorat lainaukset välittävät ja antavat myös lukijalle mahdollisuuden tarkastella saamaani tutkimusaineistoa.

Yhtenä luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä voidaan myös nähdä tutkimusolosuhteet. Tutkimusolosuhteiden merkitys varsinkin haastatteluissa korostuu, sillä haastattelun onnistuminen tai epäonnistuminen voi ratkaisevasti riippua niistä. (Syrjäläinen 1994, 100.) Kaiken kaikkiaan tutkimusolosuhteet haastattelutilanteissa olivat hyvät ja molemmat haastattelut onnistuivatkin odotusten mukaisesti. Haastattelupaikat osoittautuivat rauhallisiksi, hyviksi ja toimiviksi. Ne olivat ennestään molemmille haastateltaville tuttuja ja turvallisia. Kummankaan haastattelun aikana nauhoitusta ei jouduttu pysäyttämään. Haastattelut etenivät joustavasti ja pystyin tarvittaessa esittämään lisäkysymyksiä. Myös haastateltavilla oli halutessaan mahdollisuus selventää ja syventää vastauksiaan. Yksilöhaastattelutilanteissa tulivat esille myös ilmeet, eleet, äänenpainot ja

tunteet. Pidin tärkeänä sitä, että kohtasin haastateltavat merkityksiä luovina ja aktiivisina osapuolina (vrt. luku 6.4.2).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää myös tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta. Tällöin tarkkuuden tulee koskea tutkimuksen kaikkia vaiheita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 214–215.) Olen pyrkinyt kuvaamaan ja raportoimaan tutkimukseni toteutusta sekä sen eri vaiheita perusteellisesti luvussa 7. Luvussa 6 keskityn pääasiassa kuvaamaan tutkimukseni metodologiaa, mutta myös perustelemaan tarkasti tekemiäni valintoja. Luotettavuutta lisää muun muassa tutkimusmenetelmistä ja aineiston analysoinnista (luvut 6.4.1–6.4.4) tarkasti kertovat luvut. Luvusta 6 käy myös ilmi, että olen käyttänyt tutkimuksessani menetelmätriangulaatiota. Tällöin tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä (Eskola & Suoranta 1998, 70). Päädyin käyttämään tutkimusaineiston tiedonhankintamenetelminä haastatteluja, kyselyjä sekä osallistuvaa havainnointia. Hirsjärven ym. (2001, 215) mukaan useita eri menetelmiä käyttäen voidaan tutkimuksen validiutta tarkentaa.

Tutkimukseni on kaksivaiheinen ja näin ollen myös sen ajallinen kesto suhteellisen pitkä. Tämän voidaan nähdä lisäävä tutkimuksen luotettavuutta. Syrjäläisen (1994, 101) mukaan tutkimuksen ajallinen kesto vähentääkin tutkimuksen validiteettiuhkia. Luotettavuuden lopullinen arviointi jää kuitenkin tutkimuksen lukijalle ja tästä syystä seikkaperäisen raportoinnin tärkeys korostuu jälleen. Tutkimustulosten yleistettävyydestä puhuttaessa voidaan puhua niin sanotusta luonnollisesta yleistämisestä. Tällä tarkoitetaan sitä, että lukijalle annetaan mahdollisuus yleistää tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa eli arvioida tulosten soveltuvuutta ja käyttöarvoa. (Syrjäläinen 1994, 103.) Uskon tutkimukseni seikkaperäisen ja tarkan raportoinnin mahdollistavan tämän. Vaikkei tutkimukseni tarkoituksena ole pyrkiä yleistettävään tietoon, toivon kuitenkin, että sen kautta ja siihen tutustumalla voidaan oppia tuntemaan ja ymmärtämään romanioppilaiden koulunkäynnin yleisiä piirteitä. Koen myös itse oppineeni tutkimusprosessin aikana paljon romanioppilaiden koulunkäynnistä ja uskonkin pystyväni tukemaan, ohjaamaan ja opettamaan heitä nyt asiantuntevammin kuin ennen.

LÄHTEET

KIRJALLISUUS JA LEHDET

Ahonen, S. 1994. ”Fenomenografinen tutkimus”. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Julkaisuja 4.2005. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. ”Teemahaastattelu: opit ja opetukset”. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy, 25–43.

Grönfors, M. 1981. Suomen mustalaiskansa. Juva: WSOY.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hämeen Sanomat. 2007 a. Erään romanin selviytymistarina. 21.11.2007.

Hämeen Sanomat. 2007 b. Suomea on moitittu romanilasten kouluoloista. 21.11.2007.

Jäppinen, J. 2009. ”Varokaa mustalaisia!”. Sofia. Helsingin kaupunginmuseon asiakaslehti. 1/2009.

Koivisto, V. 1984. Mustalaiset. Juva: WSOY.

Kupiainen, J. & Sevänen, E. (toim.) 1996. Kulttuurintutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Leponiemi, R. 1991. ”Romanilapsi ja päivähoito”. Teoksessa Romanilapsen maailma. Romanilasten päivähoitoryhmän muistio. Sosiaali- ja Terveyshallitus. Raportteja 29/1991. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 21–25.

Markkanen, A. 2003. Luonnollisesti. Etnografinen tutkimus romaninaisten elämänkulusta. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja n:o 33. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.

Niemi, H. 2007. "Monien identiteettien maailmassa". Teoksessa Niemi, H. & Sarras, R. (toim.), Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

OAP5-6 2007. Ovet auki -projekti. 2007. Romanikulttuuri vihkosarja. Oletko tutustunut romanikulttuuriin. 5.–6. luokkalaisille. Oulu: Pohjolan Painotuote.
OAPok 2007. Ovet auki -projekti. 2007. Romanikulttuuri vihkosarja. Oletko tutustunut romanikulttuuriin. Opettajille ja kouluttajille. Oulu: Pohjolan Painotuote.

Opetushallitus. 2004. Romanilasten perusopetuksen tila. Selvitys lukuvuodelta 2001-2002. Helsinki: Edita Prima Oy.

Palkkaisinko romanin? 2007. Opas romanien kouluttajille, koulutuksen järjestäjille ja työvoimaviranomaisille. Oulu: Kaleva Print.

Pulma, P. 2009. "Suomen romanit. 500 vuoden selviytymistaistelu". Teoksessa Jäppinen, J. (toim.), Varokaa mustalaisia! Väärinymmärryksen historiaa. Vantaa: Hansaprint.

Romanilapsen kohtaaminen esi- ja perusopetuksessa. 2008. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Romanilapsi KPKO. 2006. Vantaan kaupunki. Sosiaali- ja terveydenhuollon toimiala. Romanilapsi kotona, päivähoidossa ja koulussa -opas. Kirjoittanut Blomerus, S. Vantaa: Vantaan kaupungin paino Oy.

ROM-EQUAL –projektin 2004–2007 julkaisu. 2007. Eteenpäin elävä mieli. Tukimalli romaniaikuisten koulunkäyntiavustajakoulutukseen. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 120/2007. Juvenes Print. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Suonoja, K. & Lindberg, V. 1999. Romanipolitiikan strategiat. Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 1999:9 fin. Helsinki: Oy Edita Ab.

Syrjä, H. & Valtakari, M. 2008. Romanien pitkä matka työn markkinoille. Tutkimus romanien työmarkkinoille sijoittumisen edistämisestä. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja Työ ja yrittäjyys 22/2008. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Syrjälä, L. 1994. "Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä". Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Syrjäläinen, E. 1994. "Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia". Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Talib, M. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Uusi Lahti. 2007. Romaninuorten opiskeluesteet monisyisiä. 2.5.2007.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Vast Vastensa. 2007. Opas romanien kanssa työskenteleville sosiaalialan ammattilaisille. Oulu: Kaleva Print.

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Juva: WSOY.

HAASTATTELUT, LUENNOT, SEMINAARIT JA TAPAHTUMAT

Blomerus, S. 2007. Asiantuntija Opetushallitus/Oppimisen ja hyvinvoinnin tuen sekä monikulttuurisuuden kehittäminen. Luento aiheesta: Romanilapsi ja perusopetus. Romanilapsen maailma -seminaari. Länsi-Suomen lääninhallitus, Turun toimipiste 6.11.2007.

Blomerus, S. 2008. Asiantuntija Opetushallitus/Oppimisen ja hyvinvoinnin tuen sekä monikulttuurisuuden kehittäminen. Luento. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, auditorio. 25.3.2008.

Friman-Korpela, S. 2009. Pääsihteeri, Suomen romaniasiain neuvottelukunta. Luento: Näkökohtia romanien koulutusasteen nostamiseksi. Romanien yhteiskunnallisen aseman parantaminen koulutuksen keinoin -seminaari. Helsingin Diakoniaopisto, Alppikatu 2 A. 2.4.2009.

Koskimäki, T. 2009. Ylitarkastaja, Opetusministeriö. Luento: Opetusministeriön tervehdys. Romanien yhteiskunnallisen aseman parantaminen koulutuksen keinoin -seminaari. Helsingin Diakoniaopisto, Alppikatu 2 A. 2.4.2009.

Laiti, M. 2009. Suunnittelija, Etelä-Suomen lääninhallitus. Luento: Romanit ja koulutus Etelä-Suomen läänissä. Romanien yhteiskunnallisen aseman parantaminen koulutuksen keinoin -seminaari. Helsingin Diakoniaopisto, Alppikatu 2 A. 2.4.2009.

Lemmetyinen, A. 2009. Helsingin Diakonialaitoksen johtaja. Seminaarin avauspuheenvuoro. Romanien yhteiskunnallisen aseman parantaminen koulutuksen keinoin -seminaari. Helsingin Diakoniaopisto, Alppikatu 2 A. 2.4.2009.

Lindberg, V. 2009. Sosiaalineuvos, Romano Mission hallituksen jäsen. Luento: Unelma romanien koulutuskeskuksesta. Romanien yhteiskunnallisen aseman parantaminen koulutuksen keinoin -seminaari. Helsingin Diakoniaopisto, Alppikatu 2 A. 2.4.2009.

Lindgren, M. 2007. Romanikielen opettaja, koulunkäyntiavustaja. Luento aiheesta: Romanikielen opetus ja oppilaiden tukeminen. Romanilapsen maailma -seminaari. Länsi-Suomen lääninhallitus, Turun toimipiste 6.11.2007.

Lindgren, M. 2008. Haastattelu. Jakomäen yläaste, Helsinki. 13.3.2008

Nissilä, L. 2007. Asiantuntijayksikön päällikkö, opetusneuvos. Opetushallitus/Oppimisen ja hyvinvoinnintuen sekä monikulttuurisuuden kehittäminen. Luento: Opetushallituksen terveiset. Romanilapsen maailma -seminaari. Länsi-Suomen lääninhallitus, Turun toimipiste 6.11.2007.

RLM seminaari 2007. Romanilapsen maailma -seminaari. Järjestäjinä opetushallitus, Romaniväestön koulutustiimi ja Länsi-Suomen alueellinen romaniasiain neuvottelukunta. Länsi-Suomen lääninhallitus, Turun toimipiste 6.11.2007.

RYAPKK seminaari 2009. Romanien yhteiskunnallisen aseman parantaminen koulutuksen keinoin -seminaari. Järjestäjinä Helsingin Diakoniaopisto ja Seurakuntaopisto. Helsingin Diakoniaopisto, Alppikatu 2 A. 2.4.2009.

Syrjä, H. 2009. Projektikoordinaattori, Etelä-Suomen lääninhallitus. Luento: Romanien työllistyminen ja koulutus. Romanien yhteiskunnallisen aseman parantaminen koulutuksen keinoin -seminaari. Helsingin Diakoniaopisto, Alppikatu 2 A. 2.4.2009.

Varokaa mustalaisia! Väärinymmärryksien historiaa -näyttely. 11.2.–30.8.2009. Hakasalmen huvila. Mannerheimintie 13 D, Helsinki. 15.3.2009.

Vuolasranta, M. 2009. Toiminnan johtaja, Suomen romanifoorumi. Luento: Yhdenvertaisen osallistumisen ja yhteistyön merkitys koulutuksen kehittämisessä. Romanien yhteiskunnallisen aseman parantaminen koulutuksen keinoin -seminaari. Helsingin Diakoniaopisto, Alppikatu 2 A. 2.4.2009.

Åkerlund, J. 2008. Haastattelu. Kauppakeskus Sello. Leppävaaran kirjasto, Espoo. 8.2.2008.

SÄHKÖISET LÄHTEET

Euroopan parlamentti. 2008. Romaneja koskeva Euroopan unionin strategia. 31. tammikuuta 2008 Bryssel. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0035+0+DOC+XML+V0//FI>. (Viitattu 12.8.2009.)

Fintiko Romano Forum ry. 2009. Suomen romanifoorumi. < http://www.romanifoorumi.fi/>. (Viitattu 13.7.2009.)

Opetushallitus. 2008. Organisaatiokaavio 1.1.2008 (pdf) <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1.436,1571> (Viitattu 1.4.2008)

Opetushallitus. 2010. Romanilasten perusopetuksen tukeminen. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/romanilasten_perusopetuksen_tukeminen>. (Viitattu 6.1.2010)

Ovet auki Equal hanke. 2007. <http://www2.luovi.fi/ovet_auki/index.html> . (Viitattu 16.4.2008 ja 28.12.2009.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf>. (Viitattu 16.4.2008.)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.< http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Viitattu 16.4.2008.)

Romanilasten perusopetuksen tukemisen kehityssuunnitelma. 2009. Hyväksytty perusopetuksen johtoryhmässä 5.2.2009. Vantaan kaupunki. <http://www.vantaa.fi> Pdf-tiedosto. (Viitattu 9.1.2010.)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Viitattu 27.8.2009.)

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. (Viitattu 16.4.2008.)

YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus. Ihmisoikeudet.net. Oppia ihmisyydestä. <http://www.ihmisoikeudet.net/oikeus-opetukseen>. (Viitattu 30.7.2009.)

Yleisradio 2009. Yle areena, Asiaohjelma: Tukea romanilapsille. Toimittajana Tuovi Putkonen. Julkaistu 7.6.2009 klo.17.45. <http://areena.yle.fi/audio/237382 >. (Viitattu 4.8.2009).

Virsunen, J. 2009. Yleisradio. Yle areena, Asiaohjelma: Tukea romanilapsille. Toimittajana Tuovi Putkonen, haastateltavana Jussi Virsunen. Julkaistu 7.6.2009 klo.17.45. <http://areena.yle.fi/audio/237382 >. (Viitattu 4.8.2009 ja 6.1.2009).

Wikipedia. 2009. Monikulttuurisuus. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Monikulttuurisuus>. (Viitattu 17.8.2009.)

OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

KUTSU

3.10.2007

OPETUSHALLITUS, ROMANIVÄESTÖN KOULUTUSTIIMI JA LÄNSI- SUOMEN ALUEELLINEN ROMANIASIAIN NEUVOTTELUKUNTA JÄRJESTÄVÄT ROMANILAPSEN MAAILMA- SEMINAARIN

Aika Tiistai 6.11.2007 klo 9.00 – 16.00

Paikka Länsi- Suomen lääninhallitus, Turun toimipiste
Itsenäisyydenaukio 2, 20801 Turku

"Oikein järjestetyssä kansakoulussa pitäisi ennen kaikkea muuta huolta pidettämän siitä, että nuori kansa, jolla ei ole tilaa opinsaamiseen suuremmissa kansakoululaitoksissa tulisi ihmisiksi kasvatetuiksi." (Lönnrot, Litteraturblad 1847)

Romanilasten perusopetukseen osallistumisesta tehtiin Opetushallituksessa valtakunnallinen kartoitus vuosina 2001 – 2002. Hanke nimettiin Romanilasten perusopetusprojekti 1:ksi. Tuolloin opiskelleista 859 romanioppilaasta 166 oppilasta (19 %) oli koulunkäyntinsä jossain vaiheessa jäänyt luokalle. Luokalle jäämiset olivat keskittyneet kahteen ensimmäiseen kouluvuoteen. Esiopetukseen osallistui tuolloin vain 18 (2 %) tutkimuksen kohteina olleista romanilapsista. Romanioppilaiden poissaolojen määrä oli myös suuri. Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistui kartoituksessa mukana olleista 859 lapsesta 430 eli 50 % romanilapsista.

Muun muassa näihin selvityksessä esille tulleisiin romanilasten perusopetuksessa ilmenneisiin kehittämistarpeisiin etsitään ratkaisuja tänä vuonna alkaneessa Perusopetusprojekti 2:ssa.

TERVETULOA ROMANILAPSEN MAAILMA- SEMINAARIIN

Ilmoittautumiset perjantaihin 26.10.2007 mennessä Romaniväestön koulutustiimiin
Satu Blomerukselle puh. 09 - 7747 7309, gsm. 050 - 4361318
e-mail satu.blomerus@oph.fi

Eine Lillberg
Erityisasiantuntija

Satu Blomerus
Ma. asiantuntija

Opetushallitus
Kumpulantie 3, PL 380, 00531 Helsinki, puhelin (09) 774 775, faksi (09) 7747 7865, etunimi.sukunimi@oph.fi, www.oph.fi
Utbildningsstyrelsen
Gumtäktsvägen 3, PB 380, 00531 Helsingfors, telefon (09) 774 775, fax (09) 7747 7865, förnamn.efternamn@oph.fi, www.oph.fi

OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

ROMANILAPSEN MAAILMA- SEMINAARI
Tiistai 6.11.2007 klo 9.00 – 16.00

Seminaarin puheenjohtajana toimii sosiaalineuvos Väinö Lindberg klo 9.00 – 12.00
Erityisasiantuntija Eine Lillberg klo 12.45 – 16.00

OHJELMA

9.00 – 9.30	**Ilmoittautuminen ja tervetulokahvi** Musiikkia Mertsi Lindgren ja Joni Åkerlund
9.30 – 9.45	**Seminaarin avaus** Tuula Lindberg, suunnittelija Länsi-Suomen läänin alueellinen romaniasiain neuvottelukunta
9.45 – 10.15	**Opetushallituksen terveiset** Leena Nissilä, ylitarkastaja Opetushallitus, Oppimisen ja hyvinvoinnin tuen sekä monikulttuurisuuden kehittäminen
10.15 – 11.15	**Romanilapsi ja perusopetus** Satu Blomerus, asiantuntija Opetushallitus, Romaniväestön koulutustiimin
11.15 – 12.00	**Keskustelu (edellisen pohjalta)** Puheenjohtajana sosiaalineuvos Väinö Lindberg
12.00 – 13.00	**LOUNASTAUKO** (omakustannus)
13.00 – 13.45	**Turun terveiset** Paikallinen näkökulma Leonard Stenroos, koulunkäyntiavustaja Katja Hagert , koulunkäyntiavustaja
13.45 – 14.45	**Romanikielen opetus ja oppilaiden tukeminen** Mertsi Lindgren, romanikielenopettaja, koulunkäyntiavustaja
14.45 – 15.15	**KAHVI**
15.15 – 16.00	**Keskustelu ja loppuyhteenveto** Eine Lillberg, erityisasiantuntija Opetushallitus, Romaniväestön koulutustiimi
16.00	**SEMINAARI PÄÄTTYY**

Opetushallitus
Kumpulantie 3, PL 380, 00531 Helsinki, puhelin (09) 774 775, faksi (09) 7747 7865, etunimi.sukunimi@oph.fi, www.oph.fi
Utbildningsstyrelsen
Gumtäktsvägen 3, PB 380, 00531 Helsingfors, telefon (09) 774 775, fax (09) 7747 7865, förnamn.efternamn@oph.fi, www.oph.fi

HELSINGIN DIAKONIAOPISTO seurakuntaopisto

ROMANIEN YHTEISKUNNALLISEN ASEMAN PARANTAMINEN KOULUTUKSEN KEINOIN – päivä 2.4.2009: Seminaari klo 8.30–12, lehdistötilaisuus klo 12.30
Helsingin Diakoniaopiston auditorio, Alppikatu 2 A,
Päivän ohjelma jatkuu lounaalla sekä URATORILLA pääaulassa

8.30	Aamukahvi ja musiikkia: Lauluyhtye Suoralähetys
8.45	Seminaarin avaus, *Helsingin Diakonissalaitoksen johtaja Antti Lemmetyinen*
9.00	Unelma romanien koulutuskeskuksesta *sosiaalineuvos Väinö Lindberg, Romano Missio*
	Romanit ja koulutus Etelä-Suomen läänissä *suunnittelija Malla Laiti, Etelä-Suomen lääninhallitus*
	Yhdenvertaisen osallistumisen ja yhteistyön merkitys koulutuksen kehittämisessä *toiminnanjohtaja Miranda Vuolasranta, Suomen Romanifoorumi* musiikkia: Lauluyhtye Suoralähetys
~~9.45~~	~~Opetusministeriön tervehdys, *ylitarkastaja Tarja Koskimäki*~~
	Romanien työllistyminen ja koulutus, *projektikoordinaattori Hannele Syrjä, Etelä-Suomen lääninhallitus* musiikkia: Lauluyhtye Suoralähetys
	Näkökohtia romanien koulutusasteen nostamiseksi *pääsihteeri Sarita Friman-Korpela, Suomen romaniasian neuvottelukunta*
	Romani opiskelijana *ensihoitaja AMK Mertsi Ärling*
11.30-12	Romanien koulutuskeskustoiminnan avaus, *rehtorit Anna-Liisa Launiainen ja Hannu Harri sekä erityisasiantuntija Mertsi Lindgren* Keskustelua ja seminaarin päätös
12.30-13	Lehdistötilaisuus
12-12.30	kevyttä lounasta tarjolla Diakoniaopiston pääaulassa
12.30-15	URATORI, Helsingin Diakonissalaitoksen Tempo-projekti ja oppilaitokset

Ilmoittautumiset seminaariin ja lounaalle (kerrothan erikoisruokavaliosi) 23.3.2009 mennessä, osoitteella anu.danouzi@hdo.fi, kiitos!

IDENTIFIOINTIKYSYMYKSET **Liite 3 (1)**

Romanioppilaan koulutie
Pro gradu -tutkielma
Haastattelukysymyksiä
Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos
Susanna Laurikainen

IDENTIFIOINTIKYSYMYKSET (kirjallisina)

Nimi?

Ikä?

Haluatko, että nimesi muutetaan tutkimuksessa?

Mihin kerhoihin tai lapsille järjestettyyn toimintaan osallistuit ennen kouluikää?

Mikä oli hoitopaikkasi ennen kouluun menoasi?

Puhuttiinko perheessänne kotikielenä pääosin suomenkieltä vai romanikieltä?

Osallistuitko kouluaikanasi romanikielen opetukseen?

Milloin aloitit peruskoulun?

Milloin lopetit peruskoulun?

Ala-aste(et)?

Yläaste(et)

Ammattikoulu/Lukio?

Muu koulutus?

TEEMAHAASTATTELURUNKO **Liite 4 (1)**

Romanioppilaan koulutie
Pro gradu -tutkielma
Haastattelukysymyksiä
Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos
Susanna Laurikainen

Kodin ja koulun yhteistyö

* Kuinka mielestäsi kodin ja koulusi yhteistyö toimi omana opiskeluaikanasi?
* Kuinka kodin ja koulun välistä yhteistyötä voitaisiin vahvistaa?

Turvallinen koulu?

* Koitko koulun olevan turvallinen paikka?
* Pystyitkö mielestäsi luottamaan opettajiin ja muuhun koulunhenkilökuntaan?
* Entä opiskelukavereihisi?

Syrjintää?

* Oliko koulussasi/kouluissasi syrjintää?
* Koitko itse joutuvasi syrjinnän kohteeksi?
Jos koit syrjintää, niin…
* Mistä luulet sen johtuneen?
* Puuttuivatko mielestäsi opettajat ja muu henkilökunta siihen?
* Kuinka mielestäsi syrjintää ja syrjäytymistä voitaisiin ehkäistä kouluissa?

Koulukiusaaminen

* Oliko koulussasi kiusaamista?
* Ketkä olivat kiusaajia ja ketkä kiusattuja?
* Kohdistuiko se sinuun?
Jos, niin…
* Mistä luulet sen johtuneen?

Poissaolot

* Jouduitko olemaan poissa koulusta?
Jos, niin…
* Mitkä olivat syyt poissaoloihisi?
* Miten poissaolot vaikuttivat koulunkäyntiisi?
* Kuinka koulussasi suhtauduttiin poissaoloihin?

TEEMAHAASTATTELURUNKO **Liite 4 (2)**

Romanioppilaan koulutie
Pro gradu -tutkielma
Haastattelukysymyksiä
Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos
Susanna Laurikainen

Koulukaverit / ystävät

* Koetko saaneesi ystäviä tai kavereita koulustasi/kouluistasi?
* Oliko koulussasi muita romanioppilaita? Vietittekö koulussa (esimerkiksi. välitunneilla aikaa yhdessä)?
* Oliko sinulla ystäviä valtaväestöstä?

Tukea ja kannustusta koulunkäyntiin…

* Koetko, että sinua olisi kannustettu koulunkäyntiin?
* Keneltä koet saaneesi tukea koulunkäyntiisi?

IDENTIFIOINTIKYSYMYKSET **Liite 5 (1)**

Romanioppilaan koulutie
Pro gradu -tutkielma
Kysely opettajille
Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos
Susanna Laurikainen

Antamianne tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Henkilöllisyyttänne tai koulua ei voida tunnistaa tutkimuksesta. Kyselyn **tarkoituksena on kerätä yleistä tietoa romanioppilaiden koulunkäynnistä sekä heidän opettamisestaan.**

IDENTIFIOINTIKYSYMYSET

1) Sukupuoli:

2) Syntymävuosi:

3) Koulutus ja valmistumisvuosi:

4) Kuinka kauan olette toiminut tämänhetkisessä koulussa opettajana?

5) Toimitteko

AINEENOPETTAJANA
LUOKANOPETTAJANA
ERITYISOPETTAJANA

6) Onko luokallanne/valvontaluokallanne tällä hetkellä romanioppilaita?
Kuinka monta?

TEEMAKYSELY **Liite 5 (2)**

Romanioppilaan koulutie
Pro gradu -tutkielma
Kysely opettajille
Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos
Susanna Laurikainen

Vastaa avoimiin kysymyksiin omin sanoin, kokemuksiesi mukaan. Tarkoituksena on kerätä **yleistä tietoa opettajien kokemuksista romanioppilaiden koulunkäyntiin liittyvistä asioista.** Voit hyvin vastata kysymyksiin myös esimerkkejä käyttäen. Jos sinulla ei ole kokemusta jostain kysymyksestä (esim. koulun aloittaminen), voit siirtyä suoraan seuraavaan kohtaan.

1. KOULUNKÄYNTI

a) Kuinka koette romanioppilaiden koulun aloittamisen yleensä sujuneen?

b) Kuinka koette romanioppilaiden yläkouluun siirtymisen yleensä sujuneen?

c) Miten romanioppilaiden koulunkäynti mielestänne eroaa muiden oppilaiden koulunkäynnistä?

2. KIELI

Miten romanien ja valtaväestön käyttämä kieli koulumaailmassa eroaa? (esimerkiksi ilmaisulliset ja käsitteelliset erot)

3. MIELUISAA JA INHOTTAVAA KOULUSSA

a) Nouseeko koulussa opetettavista aineista esiin jokin/joitakin sellaisia, joista romanioppilaat erityisesti pitävä tai eivät pidä?

b) Missä oppiaineissa romanioppilaat yleensä menestyvät hyvin, entä heikoimmin?

4. ERITYISOPETUS

Millaisin perustein romanioppilas yleensä siirretään erityisopetukseen? Ovatko syyt mielestänne riittäviä?

5. ROMANIKULTTUURI

a) Millaiseksi koette tietämyksenne romanikulttuurista? Mistä olette saanut tietoa romanikulttuurista?

b) Kuinka tärkeäksi koette romanikulttuuritietämyksen työssänne?

c) Miten otatte romanikulttuurin huomioon opetuksessanne?

6. KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

a) Kuinka romanikotien ja koulun yhteistyö yleensä toimii?

b) Miten olette ollut yhteydessä romanikoteihin? Millaiset yhteistyömuodot olette kokeneet parhaimmiksi?

7. SYRJINTÄ

Ovatko koulunne romanioppilaat joutuneet mielestänne jollain tavoin syrjinnän kohteeksi? Kuinka se on ilmennyt? Kuinka siihen on puututtu?

8. KOULUKIUSAAMINEN

Kuinka yleiseksi koette sen, että romanioppilas joutuu koulukiusaamisen kohteeksi tai on itse koulukiusaajan roolissa?

9. POISSAOLOT

a) Onko romanioppilaiden poissaolomäärissä eroja muihin oppilaisiin verrattuna? Mitkä ovat yleisimmät poissaolosyyt?

b) Kuinka suhtaudutte poissaoloihin?

10. KOULUKAVERIT/-YSTÄVÄT

Kuinka romanioppilaat tulevat toimeen muiden oppilaiden kanssa? Millainen on heidän roolinsa muiden oppilaiden keskuudessa?

11. SÄÄNTÖJEN NOUDATTAMINEN

Kuinka hyvin romanioppilaat noudattavat koulunne sääntöjä?

Romanioppilaan koulutie
Pro gradu -tutkielma
Kysely opettajille
Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos
Susanna Laurikainen

12. ROMANIVANHEMPIEN OSALLISTUMINEN KOULUNKÄYNTIIN

Millainen on kokemuksenne siitä, osallistuvatko romanivanhemmat lapsiensa koulunkäyntiin?

Saavatko oppilaat heiltä tarpeeksi apua, tukea ja kannustusta?

13. MITÄ MUUTA HALUAISITTE KERTOA ROMANIOPPILAIDEN KOULUNKÄYNNISTÄ?

KIITOS, ETTÄ VASTASITTE KYSELYYN!

IDENTIFIOINTIKYSYMYKSET **Liite 6 (1)**

Romanioppilaan koulutie
Pro gradu -tutkielma
Kysely koulukuraattoreille
Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos
Susanna Laurikainen

Antamianne tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Henkilöllisyyttänne tai koulua/kouluja, joissa työskentelette ei voida tunnistaa tutkimuksesta. Kyselyn tarkoituksena on kerätä yleistä tietoa romanioppilaiden koulunkäynnistä sekä heidän opettamisestaan ja ohjaamisestaan.

IDENTIFIOINTIKYSYMYSET

1) Sukupuoli:

2) Syntymävuosi:

3) Koulutus:

4) Valmistumisvuosi:

4) Kuinka kauan olette toiminut koulukuraattorina?

TEEMAKYSELY **Liite 6 (2)**

Romanioppilaan koulutie
Pro gradu -tutkielma
Kysely koulukuraattoreille
Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos
Susanna Laurikainen

Vastaa avoimiin kysymyksiin omin sanoin, kokemuksiesi mukaan. **Tarkoituksena on kerätä yleistä tietoa koulukuraattorien kokemuksista romanioppilaiden koulunkäyntiin liittyvistä asioista**. Voit hyvin vastata kysymyksiin myös esimerkkejä käyttäen.

1. KOULUN ALOITTAMINEN ja KOULUNKÄYNTI

a) Kuinka koette romanioppilaiden koulun aloittamisen yleensä sujuneen?
b) Miten romanioppilaiden koulunkäynti mielestänne eroaa muiden oppilaiden koulunkäynnistä?

2. KIELI

Miten romanien ja valtaväestön käyttämä kieli koulumaailmassa eroaa? (esimerkiksi ilmaisulliset ja käsitteelliset erot)

3. MIELUISAA JA INHOTTAVAA KOULUSSA

a) Nouseeko koulussa opetettavista aineista esiin jokin/joitakin sellaisia, joista romanioppilaat erityisesti pitävä tai eivät pidä?
b) Missä oppiaineissa romanioppilaat yleensä menestyvät hyvin, entä heikoimmin?

4. KOULUKURAATTORIN APU

a) Kuinka yleistä on, että romanioppilaat käyttävät koulukuraattoripalveluita?
b) Millaisten syiden vuoksi romanioppilaat yleensä käyttävät koulukuraattoripalveluita?
c) Kuinka koulukuraattori voi tukea romanioppilaan koulunkäyntiä?

5. ERITYISOPETUS

Millaisin perustein romanioppilas yleensä siirretään erityisopetukseen? Ovatko syyt mielestänne riittäviä?

Romanioppilaan koulutie
Pro gradu -tutkielma
Kysely koulukuraattoreille
Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos
Susanna Laurikainen

---

6. ROMANIKULTTUURI

a) Millaiseksi koette tietämyksenne romanikulttuurista? Mistä olette saanut tietoa romanikulttuurista?
b)) Kuinka tärkeäksi koette romanikulttuuritietämyksen työssänne?
c) Miten otatte romanikulttuurin huomioon työssänne?

7. KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ

a) Kuinka romanikotien ja koulun yhteistyö yleensä toimii?
b) Miten olette ollut yhteydessä romanikoteihin? Millaiset yhteistyömuodot olette kokeneet parhaimmiksi?

8. SYRJINTÄ

Ovatko romanioppilaat joutuneet mielestänne jollain tavoin syrjinnän kohteeksi? Kuinka se on ilmennyt? Kuinka siihen on puututtu?

9. KOULUKIUSAAMINEN

Kuinka yleiseksi koette sen, että romanioppilas joutuu koulukiusaamisen kohteeksi tai on itse koulukiusaajan roolissa?

10. POISSAOLOT

a) Onko romanioppilaiden poissaolomäärissä eroja muihin oppilaisiin verrattuna? Mitkä ovat yleisimmät poissaolosyyt?
b) Kuinka poissaoloihin suhtaudutaan?

11. KOULUKAVERIT/-YSTÄVÄT

Kuinka romanioppilaat tulevat toimeen muiden oppilaiden kanssa? Millainen on heidän roolinsa muiden oppilaiden keskuudessa?

12. SÄÄNTÖJEN NOUDATTAMINEN

Kuinka hyvin romanioppilaat noudattavat koulunne sääntöjä?

13. ROMANIVANHEMPIEN OSALLISTUMINEN KOULUNKÄYNTIIN

Millainen on kokemuksenne siitä, osallistuvatko romanivanhemmat lapsiensa koulunkäyntiin?

Saavatko oppilaat heiltä tarpeeksi apua, tukea ja kannustusta?

14. MITÄ MUUTA HALUAISITTE KERTOA ROMANIOPPILAIDEN KOULUNKÄYNNISTÄ?

KIITOS, ETTÄ VASTASITTE KYSELYYN!

MARTTI KAINULAINEN / LEHTIKUVA

Kouluavustaja Mertsi Lindgren (vas.) ja Joni Åkerlund kertoivat romanilasten koulunkäynnistä Helsingissä UNICEFin lapsen oikeuksien päivänä.

Erään romanin selviytymistarina

Joni Åkerlundin sisu riitti peruskoulun loppuun viemiseen.

Helsinki
Marianne Zitting

Kolmannella luokalla Joni Åkerlund alkoi pelätä kouluun menoa. Olihan se tökkinyt aiemminkin, mutta nyt häntä alettiin kiusata rankasti. Kymmenen pojan porukka mätti turpaan ja sätti. Jonin synti oli se, että hän oli syntynyt romaniksi.

Kiusaaminen paheni ja paheni, kunnes viimein tuli se päivä jolloin pojat hakkasivat Jonin ja työnsivät hänet vesilätäkköön. Välituntivalvojakaan ei auttanut apua huutanutta poikaa.

– Hän vain käänsi selkänsä ja sanoi, että itse olet omat sotkusi aiheuttanut, Joni muistelee.

Joni ei ole ainoa romanilapsi, jolle kouluun sopeutuminen tuottaa vaikeuksia. Vain murtoosa romanilapsista on päivähoidossa tai käy esikoulua. Siksi he eivät ole harjaantuneita koulunkäyntiin.

Ei kaikissa kouluissakaan ole valmistauduttu ottamaan romanilapsia vastaan. Heillä voi esimerkiksi olla vaikeuksia kielellisessä kehityksessä, koska lukeminen ei kuulu heidän kulttuuriinsa. Ei siis ihme, että moni lahjakaskin romanioppilas joutuu erityisopetukseen.

Yhteisöllisyyden haittapuolet

Kiusaamisen vuoksi Joni päätyi vaihtamaan koulua. Uudessa koulussa oli muitakin romanioppilaita, ja heidän seurassaan poika tunsi olonsa turvalliseksi. Niinkin turvalliseksi, että hän soitti heille aamuisin ja varmisti olivatko kaverit menossa kouluun. Jos he eivät olleet, ei Jonikaan kouluun uskaltanut.

Poissaoloja tulikin runsaasti, ja niiden vuoksi esimerkiksi englannin opinnot menivät läskiksi.

Runsaat poissaolot ovat tyypillinen ongelma monille romanioppilaille. Romanitaustaisen koulunkäyntiavustajan Mertsi Lindgrenin mukaan tämä johtuu romanikulttuurin yhteisöllisyydestä: kun suvussa tapahtuu jotain, se käydään läpi yhdessä. Vaikkapa hautajaisiin lähdetään koko perheen voimin, ja niissä viivytään päiväkausia.

– Kouluissa ajatellaan, että poissaolo on omaa syytä, eikä opinnoissa jälkeen jääneelle järjestetä tukiopetusta, sanoo Lindgren.

Tänä päivänä Joni on saanut peruskoulun päästötodistuksen, ja hän opiskelee Helsingin diakoniaopistossa. Nuori mies on rohkaistunut niinkin paljon, että pystyy astumaan yleisön eteen kertomaan tarinansa. (STT)