

Sari Välimäki

ROMANILAPSI OPINTIELLÄ

- Opettajien näkemyksiä romanilasten koulunkäynnissä
ilmenevistä ongelmista ja miten niihin reagoidaan -

Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2000
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

Tutkielman tekijä
Sari Välimäki

Tutkielman laji	Aika	Sivumäärä
Pro gradu –tutkielma	Kevät 2000	84

Asiasanat (hakusanat)
Romanioppilas - koulunkäyntiongelmät, ongelmanratkaisu

Säilytyspaikka
Kasvatustieteen laitos

Tiivistelmä – Abstract

Romaniväestön koulutukseen osallistuminen on yleistynyt 1970-luvulta lähtien. Heidän koulutustasonsa on edelleen alhaisempi kuin valtaväestöllä, koulumenestys on keskimääräistä heikompi, erityisluokkasiirtoja tehdään runsaasti ja oppivelvollisuuden suorittamatta jättäminen on yleisempää kuin muilla oppilailla. Toisaalta erilaisten oppilaiden kohtaaminen on koululle vain muutaman vuosikymmenen ikäinen tuttavuus. Oppilaiden odotetaan sopeutuvan koulun käytäntöihin, eikä päinvastoin. Ongelmanratkaisu kouluissa on usein oppilaskeskeistä kulttuuritaustasta riippumatta.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien näkemyksiä romanilasten koulunkäyntiongelmista ja niiden ratkaisukeinoista. Lisäksi selvitettiin opettajien romanikulttuurin tuntemista, kulttuurin tuntemuksen vaikutusta koettujen ongelmien määrään sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Länsi-Suomen lääninhallituksen, Jyväskylän palveluyksikön ja Romano Mission romaniprojektien kanssa. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat Keski-Suomen ja Etelä-Pohjanmaan maakuntien ja pääkaupunkiseudun peruskoulunopettajat, jotka olivat opettaneet romanilapsia kyselyä edeltäneen viiden vuoden aikana. Tutkimusmenetelmänä käytettiin lomakekyselyä. Osa kyselyistä suoritettiin informoituna kyselynä ja osa postikyselynä. Kyselyt toteutettiin vuosina 1995 ja 1997. Vastaajia oli yhteensä 192.

Opettajat arvioivat tuntevansa romanikulttuurin eri alueista parhaiten perheen ja suvun merkityksen, pukeutumisen sekä yhteiskunnallisen aseman. Samoilla kulttuurin alueilla katsottiin olevan eniten merkitystä romanilasten koulunkäyntiin. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä oli lapsen omaisista useimmin mukana äiti. Yhteydenpito tapahtui perinteisillä keinoilla; puhelimitse, reissuvihkon avulla ja kirjeitse, ja oli yli puolessa tapauksista keskittynyt ongelmatilanteiden selvittämiseen..

Suurimpana ongelmana romanilasten koulunkäynnissä opettajat pitivät poissaoloja. Erityisesti yläasteella poissaolojen merkitys korostui. Seuraavaksi yleisimpiä olivat keskittymisvaikeudet ja oppimisvaikeudet. Oppimisvaikeuksien osuus korostui ala-asteella. Yläasteella motivaation puute muodostui yhdeksi suurimmista ongelmista. Ongelmia oli pyritty ratkaisemaan etupäässä opetuksellisin keinoin, joista eniten käytettyjä olivat tuki- ja erityisopetus. Ongelmanratkaisuun osallistui useimmin koulun henkilökunta. Ongelmien vähentämiseksi ja romanilasten koulunkäynnin tukemiseksi opettajat ehdottivat eniten toimenpiteitä, jotka kohdistuvat oppilaaseen tai hänen taustaansa. Toiseksi suosituimpia olivat kouluun ja opetusjärjestelyihin kohdistuvat toimenpiteet. Kulttuurin tuntemuksella ei näyttäisi olevan vaikutusta koettujen ongelmien määrään tai kodin ja koulun välisen yhteistyön aktiivisuuteen.

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	4
2. KENESTÄ ON KYSYMYS, KUN PUHUTAAN ROMANEISTA?.....	7
3. TAUSTAA ROMANIEN KOULUTUKSELLISELLE TILANTEELLE.....	9
3.1 Historiaa.....	9
3.2 Romaniväestön koulutuksellinen tilanne.....	12
3.3 Romanikulttuurin huomioon ottaminen koulussa.....	15
4. ROMANILASTEN KOULUNKÄYNNISSÄ ILMENEVIÄ ONGELMIA.....	19
4.1 Oppimisvaikeudet.....	19
4.2 Sopeutumisvaikeudet.....	21
5. ROMANILASTEN KOULUNKÄYNTIONGELMIEN RATKAISUKEINOJA..	25
5.1 Romanilapsi osana koulun yleistä ongelmanratkaisukäytäntöä.....	25
5.2 Romanilasten koulunkäyntiä tukevia toimenpiteitä	28
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	35
6.1 Tutkimustehtävät.....	35
6.2 Tutkimusmenetelmä.....	35
6.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu.....	36
6.4 Aineiston analyysi.....	38
6.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	39

7. TULOKSIA.....	41
7.1 Taustatietoja vastaajista.....	41
7.2 Opettaja ja romanikulttuurin tuntemus	42
7.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö.....	46
7.4 Romanilasten koulunkäynnissä esiintyviä ongelmia.....	49
7.5 Ongelmanratkaisukeinoja.....	51
7.6 Romanilasten koulunkäynnin tukeminen.....	55
7.7 Kulttuurin tuntemuksen yhteys koettuihin ongelmiin.....	65
8. POHDINTA.....	67
9. LÄHTEET.....	72
10. LIITTEET.....	77

1. JOHDANTO

Työskentelin vuosina 1992 - 1994 projektisihteerinä Keski-Suomen lääninhallituksen ja silloisen Mustalaislähetys ry:n, nykyisen Romano Mission projektissa ”Romanilasten koulunkäynnin turvaaminen”. Työhöni kuului romanikulttuurista tiedottaminen, romanivanhempien tukeminen ja koulun ja kodin yhteyshenkilönä toimiminen. Työssäni tapasin monia lapsia ja nuoria, joiden koulunkäyntihalukkuus näytti uhkaavasti hiipuvan ja osa heistä keskeyttikin koulunkäyntinsä. Useimpien kohdalla ei ollut kysymys häiriökäyttäytymisestä tai oppimisvaikeuksista, vaan kiinnostuksen kohteet yksinkertaisesti siirtyivät koulusta muualle. Havaitsin myös koulun voimattomuuden toimia näiden lasten ja nuorten kohdalla. Koulun tarjoamat tukitoimet olivat yleensä ”ne samat kuin muillekin”. Tasa-arvoiset menetelmät eivät kuitenkaan tarjoa välttämättä tasa-arvoista lopputulosta.

”Romanilasten koulunkäynnin turvaaminen” -projektiin liittyi yhteistyötä Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen kanssa ja sitä kautta opiskelijoiden suorittamaa tutkimustyötä. Romaniväestö on suhtautunut varauksella heihin kohdistuvaan tutkimukseen, usein syystäkin. Ryhmän ulkopuolinen tutkija tekee helposti johtopäätöksiä, jotka eivät vastaa sellaisenaan todellisuutta. Projektin aikana tehtyjen tutkimusten lähtökohdaksi asetettiin romaniväestön näkökulma ja heidän mahdollisuutensa vaikuttaa heistä ulospäin annettavaan tietoon.

Projektin nimen mukaisesti tutkimusten aiheet koskivat romanilasta ja hänen koulunkäyntiään tai varhaiskasvatusta. Projektin aikana valmistui neljä aihetta käsittelevää tutkimusta, joista jokainen lähestyi aihetta hieman eri näkökulmasta. Anne Arkko (1992) selvitti kirjallista aineistoa hyväksi käyttäen romaniväestön koulutuksellista tilannetta ennen 1960 - 70 lukujen vaihdetta ja se jälkeen. Eira Heiska (1993) teki kuvailvan kartoituksen suomalaisten kasvatusinstituutioiden ja romanikulttuurin välisestä erilaisuudesta sekä kahdenkymmenen Keski-Suomen läänin päiväkodin ja niiden kasvatushenkilöstön valmiudesta toimia romanilapsen varhaiskasvattajana. Jaana Jokela (1992) lähestyi aihetta romanivanhempien näkökulmasta. Hän selvitti romanivanhempien arvioita koulun kasvatustavoitteista. Lapsen näkökulmasta aihetta tutki Sirpa Tikka-

nen (1994), joka selvitti koulunkäynnin mielekkyyttä oppivelvollisuusikäisten romanien kokemana. Koulun käyntiin liittyvää kokonaisuutta ajatellen koulun ja opettajien näkökulma jäi vielä selvittämättä.

Romanilasten koulunkäynnin turvaaminen projekti sai jatkoa vuonna 1997, jolloin käynnistettiin uusi romanilasten koulunkäyntiä koskeva projekti. Työni romanilasten kanssa jatkui. Toiminnan painopiste tosin siirtyi ala-asteelta yläasteikäisiin oppilaisiin. Projektin työnimenä oli ”Aina Ammattiin Asti” ja tarkoituksena oli parantaa romaninuorten mahdollisuuksia osallistua peruskoulun jälkeiseen jatkokoulutukseen. Jo projektin alkumetreillä selvisi, että peruskoulun loppuun suorittaminen on edelleen tärkein työn kohde. Liian moni oppilas jättää peruskoulun kesken tai läpäisee sen niin heikoilla arvosanoilla, ettei ole kilpailukykyinen jatkokoulutusmarkkinoilla (Suonoja & Lindberg 1999). Samat ongelmat, joihin olin törmännyt jo ensimmäisen projektin aikana näyttivät tulevan vastaan edelleen, joskin koulujen käyttämät ongelmanratkaisukeinot olivat monipuolisempia. Esimerkiksi henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen oli yleistynyt.

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää, mitkä asiat opettajat kokivat romanilasten suurimmiksi koulunkäyntiin liittyviksi ongelmiksi, ja miten näitä ongelmia pyritään ratkomaan sekä vaikuttaako opettajan kulttuurintuntemus ongelmien kokemiseen ja ratkaisukäytäntöihin. Kokemukseni mukaan näytti siltä, että ongelman aiheuttajana nähtiin yleisesti jokin romanilapsen ominaisuus kuten levottomuus tai hänen perhetaustansa. Ongelmien ratkaisukäytäntöihin vaikuttaa se, millainen näkemys yhteiskunnalla on kyseisen vähemmistön tulevaisuudesta. Katsotaanko, että heidän kielensä ja kulttuurinsa on säilyttämisen arvoista vai assimiloituvatko he pian, tai ainakin muutaman sukupolven kuluessa valtaväestöön (Skuttnabb - Kangas 1990). Näkemykseni mukaan lapsen kulttuuritaustan huomioon ottaminen oli vähäistä, varsinkin niissä kouluissa, joilla ei ollut käytettävissään romaniväestöön kuuluvan henkilön apua. Koulu odotti lapsen sopeutuvan kouluun eikä päinvastoin.

Tämä työ on syntynyt hyvin hitaasti ja muuttanut muotoaan vuosien varrella. Romanilapset, joiden koulunkäyntiä olen seurannut lähes kahdeksan vuoden ajan ovat kasva-

neet nuoriksi. He, heidän perheensä ja opettajansa ovat käyneet tutuiksi ja jotkut tulleet jopa ystäviksi. Tätä työtä valmistellessani ole todennut, että suhtaudun aiheeseen aika ajoin kaikkea muuta kuin objektiivisesti. Subjektiivista suhtautumistani aiheeseen lisää myös oma etninen taustani. Isäni kuuluu romaniväestöön ja veri näyttäisi olevan vettä sakeampaa. Sen lisäksi, että toivon tämän työn kertovan jotain romanilasten koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista, toivon myös, että tästä työstä olisi tarvittaessa hyötyä niille opettajille, jotka saavat työskennellä romanilasten kanssa. Sitä kautta haluan kantaa oman korteni kekoon romanikulttuurin säilymiseksi vahvana ja elinvoimaisena.

2. KENESTÄ ON KYSYMYS, KUN PUHUTAAN ROMANEISTA?

Aineistoa kerätessäni törmäsin useita kertoja romaneista käytettyjen nimitysten vaihtelevuuteen ja siksi pidän tärkeänä perustella romani -nimityksen käyttöä ja hieman laajemminkin sitä, kenestä tässä tutkimuksessa puhutaan.

Romaniväestöstä on käytössä useampia eri nimityksiä. Kaikkein tutuin suomalaisille lienee nimitys mustalainen. Sen lisäksi, että sitä on käytetty kuvaamaan tähän kyseiseen ryhmään kuuluvaa henkilöä, sitä on käytetty myös negatiivisissa yhteyksissä haukkumasanana. Romaneja on kutsuttu myös tummiksi. Viime vuosien aikana on virallisissa yhteyksissä yleistynyt romani -nimityksen käyttö. Sana romani tulee romanikielisestä sanasta rom, joka tarkoittaa ihmistä ja se kirjoitetaan yhdellä a:lla. (Romani ja terveyspalvelut 1994,13.)

”Romani” kuvaa myös Suomen romaneja osana kansainvälistä vähemmistöä, kun sanaa mustalainen käytetään vain Suomessa. Vastaavia nimityksiä on tosin käytössä muissakin maissa. Esimerkiksi Ruotsin ”zigenare” tai englanninkielinen nimitys ”gypsy”. Gypsy sanalla tosin voidaan kuvata myös henkilöä, jolla on kiertelevä elämäntapa, vaikka hän ei rodullisesti kuuluisikaan romaniheimoon. Käytän kirjoittaessani etupäässä sanaa romani. ”Mustalainen” esiintyy lähinnä käsitellessäni toisten tekemää romaneja koskevaa tutkimustietoa tai muita kirjoituksia. Missään yhteydessä tarkoitukseni ei ole käyttää nimitystä loukkaavassa merkityksessä.

Romanina olemisesta on esitetty useita eri määritelmiä. Yksi yleisimmin siteerattu on Martti Grönforsin määritelmä, jonka mukaan romaniksi voidaan katsoa henkilö, joka itse kokee olevansa romani. Kuka tahansa ei kuitenkaan voi ilmoittautua romaniksi, vaan romanius on niin sanotusti ansaittava (Grönfors 1981). Tämän tutkimuksen kannalta ei mielestäni ole oleellista se, miten romanina oleminen virallisesti määritellään, vaan miten määrittäminen johonkin ryhmään kuuluvaksi vaikuttaa tässä tapauksessa esimerkiksi opettajan suhtautumiseen oppilaaseen.

Mustalaisuudesta on valtaväestön keskuudessa yleisesti hyvin myyttinen käsitys, voidaan puhua stereotypiasta. Mustalaisuus ei kuitenkaan ole jotain syntymässä valmiiksi annettua, vaan se syntyy kulttuurin ja sosiaalisten ympäristöjen yhteisvaikutuksesta. (Rantala & Huttunen 1993,116.)

Vähemmistöjä pidetään usein virheellisesti hyvin homogeenisena joukkona, jonka kaikki jäsenet elävät samalla tavalla ja käyttäytyvät samoin. Ryhmän jäsenyydestä huolimatta, tai sen lisäksi jokaisella on oma identiteettinsä. Kun puhutaan yksilön siteistä johonkin kulttuuriin tai sosiaalisiin ryhmiin, voidaan puhua yleisestä identiteetistä, mutta sen lisäksi jokaisella on myös yksilöllinen identiteetti, joka erottaa hänet ryhmän muista jäsenistä. (Liebkind, 1988.)

3. TAUSTAA ROMANIEN KOULUTUKSELLISELLE TILANTEELLE

Koulun aloittaminen on aina suuri elämänmuutos lapselle. Se vaikuttaa niin hänen päivittäisiin rutiineihinsa, kuin hänen identiteettinsä kehittymiseen. Tullessaan kouluun oppilas tuo mukanaan oman kulttuurisen ja yhteiskunnallisen taustansa. Koululla on puolestaan omat sosiaaliset odotuksensa ja käyttäytymisvaatimuksensa. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985.)

Romanikulttuurin ja koulun kulttuurin kohtaamisella on vielä nuoret perinteet. Tällä hetkellä peruskouluikäisten romanilasten vanhemmat ovat ensimmäinen sukupolvi, jolla on ollut mahdollisuus käydä koulua. (Lillberg & Salvia 1997.) Toisaalta koulun perinteet monikulttuurisessa yhteiskunnassa toimimisesta ovat lähes yhtä nuoret. Koulun kulttuurin ja romanikulttuurin kohtaaminen ei aina tapahdu ilman hankausta. Jotta voisimme paremmin ymmärtää romanioppilaan asemaa koulussa on ensin tarkasteltava lähemmin sekä romanikulttuuria että koulun kulttuuria.

3.1 Historiaa

Romanit ovat Suomen vanhin etninen vähemmistö. He ovat tulleet Suomeen 1500-luvun loppupuolella, pääasiassa Ruotsin kautta. Silloisessa Ruotsi-Suomessa romaneihin suhtauduttiin kielteisesti. Heitä pidettiin pakanoina ja heidän erilainen elämäntapansa ja kielensä herätti närkästystä erityisesti aateliston parissa. Romaniväestöön kohdistettiin eriasteisia pakotteita, joilla heidät pyrittiin karkottamaan maasta. Muun muassa arkkipiispa Laurentius Petri kielsi 1500-luvun lopussa kaikki kirkolliset toimitukset romaneilta, myös sairaanhoito kiellettiin. Romaneihin kohdistuva kielteisyys huipentui 1637 voimaan tulleeseen niin kutsuttuun hirttolakiin. Lain sisältö oli, että tavattaessa romaniseurue miehet saatiin teloittaa ilman oikeuden käyntiä. Laki oli voimassa vuoteen 1748 saakka. (Ollikainen 1995, 66,67.)

1800-luvulla romanien asemaan suomalaisessa yhteiskunnassa on vaikuttanut erityisesti kansallisvaltion synty. Vaikka oma valtio ei vielä ollutkaan todellisuutta, suomalaisuuden aatteet ja esimerkiksi suomen kielen asemaa korostava fennomania olivat voimakkaassa nousussa. Kansallinen yhtenäisyys nähtiin sekä ihanteena että välttämättömyyte-

nä. Kansallisvaltio tuli perustua suomalaiskansalliselle yhtenäiskulttuurille, jossa etniset ja muut vähemmistöt nähtiin ongelmana. Myös silloinen koululaitos toteutti näitä kansallisideologian ihanteita korostamalla erityisesti isänmaallisia tunteita herättävää opetusta. Suhtautumista romaneihin ja heidän kieleensä on kuvattu Paavo Korhosen 1848 julkaisemassa runossa, joka on kirjoitettu kalevalaiseen runomittaan.

”Suku musta mustalaisen/ kansa laiska, kiertolainen/ Jolla on se outo kieli, / Kansan kaiken tuntematon,/ Jot’ ei kouluissa kysytä, / Oppihuoneissa osata;/ Sitä äänellä isolla/ Aivan pulskasti puhuvat, / Röyhkeästi röykyttävät.(Virolainen 1995, 28.)

Romanit luokiteltiin vielä 1800-luvun lopulla samaan ryhmään irtolaisten ja kulkureiden kanssa ja heidän liikkumistaan pyrittiin rajoittamaan järjestämällä kiinteitä asumuksia ja rajoittamalla heidän perinteisiä elinkeinojaan; kauppaa, käsityötä ja hevosten hoitoa muun muassa erilaisilla irtolaisuutta koskevilla säännöillä ja määräyksillä. Romanit pystyivät säilyttämään oman elämäntapansa ympäröivän kulttuurin yhdenmukaisuusvaatimuksista huolimatta, koska maatalousyhteiskunnissa paikallinen eriytyminen mahdollisti kulttuurisen moninaisuuden. Romanit kuuluivat yhteisöjen arkeen. He tekivät töitä, joita toiset eivät osanneet tai halunneet tehdä. He toimivat myös maatalouden kausiluontoisena aputyövoimana. (Ollikainen 1995, 68-69; Virolainen 1994, 50-52.)

Vuosisadan vaihteen jälkeen romanit pyrittiin saamaan julkisen valvonnan alaisiksi. Heidän rekisteröimistään suunniteltiin samoin ammatillisen koulutuksen järjestämistä työsiirtoloissa sekä työpaikkojen järjestämistä kuntien toimesta. Romaneja koskevat uudistukset jäivät kuitenkin muiden poliittisten mullistusten varjoon ja virallisella tasolla niihin palattiin vasta toisen maailmansodan jälkeen. (Ollikainen 1995,70.)

Vaikka valtio ei juurikaan puuttunut romanipolitiikkaan vuosisadan alussa, toimintaa järjestettiin kansalaisaktivistien ja joidenkin uskonnollisten lähetysjärjestöjen toimesta. Romanipolitiikan pyrkimyksenä oli romanien täydellinen sulauttaminen. Tämän päämäärän toteuttamiseksi otettiin mallia muun muassa Norjasta, jossa romaniväestö oli sulautettu valtaväestöön jo 1800-luvulla. Sulauttaminen tapahtui perustamalla lastenkodeja romanilapsille. Näissä ”hoitolaitoksissa” lasten siteet omaan kulttuuriinsa ja sukulaisiinsa pyrittiin katkaisemaan ja siten sosiaalistamaan heidät yhteiskuntaan. Suomessa

romanilapsille tarkoitettuja lastenkoteja on ollut viisi. Yksi lastenkoti on edelleen toiminnassa Kosken kylässä Lahden lähetyksillä. Lastenkodin tehtävä on tosin muuttunut ratkaisevasti vuosisadan alun sulauttamispyrkimyksistä. (Virolainen 1994, 54-55.)

Aina toiseen maailmansotaan saakka romanit saivat toimeentulonsa perinteisillä amma-teillaan. Institutionaalista koulutusta ei tarvittu, koska ammattitaito siirtyi sukupolvelta toiselle opittuna perimätietona. Romanien perinteiset ammatit ovat liittyneet käsityöhön, kauppaan ja hevosten hoitoon. Kaikki nämä ammatit olivat sellaisia, että ne vaativat liikkumista paikasta toiseen antaakseen riittävän toimeentulon. Maaseudun muiden asukkaiden liikkuvuus ei ollut niin suurta. Romaniväestö oli tekemisissä paljon erilais-ten ihmisten kanssa ja monien heistä tiedettiin osaavan esimerkiksi romanin ja suomen-kielen lisäksi ruotsia ja venäjää. (Virolainen 1994, 50.)

Toisen maailmansodan jälkeen romanien tilanne muuttui merkittävästi. Maaseutujen autoituminen, teollistumisen ja kaupungistumisen nousu vei hyvin nopeasti pohjan hei-dän perinteisiltä ammateiltaan. Entinen elämäntyyli ei enää kannattanut ja toimeentulo heikkeni. Myös valtaväestö alkoi suhtautua romaneihin kielteisemmin, koska heillä ei enää ollut samanlaista tehtävää kuin maatalousyhteisössä. Romanien perinteisten am-mattien tilalle olisi pitänyt saada uusia ammatteja, joista monet olisivat vaatineet kou-lutusta. Romanien koulutukseen osallistuminen oli kuitenkin erittäin vähäistä heti toisen maailman sodan jälkeen.

Koulutukseen osallistumisen vähäisyyteen vaikutti ainakin romanien sosiaalinen tilanne sekä yhteiskunnan heihin kohdistamat sulauttamispaineet. Romaneja muutti maaseu-dulta kaupunkiin paremman toimeentulon toivossa, myös Karjalasta evakkona Suo-meen tulleen romaniväestön asuttaminen tuotti suomen viranomaisille vaikeuksia. Asunto- ja muu sosiaalinen tilanne olivat usein heikot. Perheet asuivat ahtaasti kaupun-kien laitamilla purkutuomion saaneissa hökkeleissä tai junan vaunuissa, pahimmillaan jopa havumajoissa ja maakuopissa. (Virolainen 1994, 92-94.)

Toisaalta yhteiskunta kohdisti romaniväestöön edelleen voimakkaita sulauttamispyrki-myksiä. Yhteiskunta rakentui suomalaisuudelle ja kansalliset instituutiot kuten koulu

toteuttivat tätä yhtenäisyyden vaatimusta toiminnassaan. Koulun tehtävänä oli sosiaalista lapset suomalaiseen yhteiskuntaan, yhteiskuntakelpoisiksi suomalaisiksi. Tämä ei olisi voinut onnistua romaneilta luopumatta omasta identiteetistään. (Virolainen 1994, 94)

Kuusikymmentä luvulle tultaessa romanipolitiikan suunta alkoi muuttua. Koko suomalainen yhteiskunta siirtyi vähitellen kansallisesta kansainväliseen. Tähän saakka romanien tilannetta olivat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta miettineet ja suunnitelleet valtaväestöön kuuluvat henkilöt ja organisaatiot. Kuusikymmentä luvulla romanien keskuudesta alkoi nousta aktivisteja, jotka osallistuivat vahvasti niin järjestöjen kuin politiikankin toimintaan. Yhteiskunnallisessa keskustelussa siirryttiin romanipolitiikasta vähemmistöpolitiikkaan, ja seitsemänkymmentä luvun alussa syntyi ensimmäinen vähemmistöpoliittinen lainsäädäntö. Romanien sosiaaliseen asemaan alettiin etsiä parannusta, ja ensimmäisenä puututtiin asuntotilanteeseen. Sosiaalisen ja taloudellisen aseman paranemisen myötä myös koulutuskysymykset ovat nousseet esille. Seitsemänkymmentä luvun alusta koulutuskysymyksiin on kiinnitetty erityistä huomiota. (Virolainen 1994, 139.)

3.2 Romaniväestön koulutuksellinen tilanne

Romaniväestön koulutuksellista tilannetta ei ole tutkittu systemaattisesti kovinkaan paljon. Kahdeksankymmentä luvun lopulla julkaistun mustalaiskoulutustyöryhmän muistion (1987) mukaan romaniväestön koulutustaso on alhaisempi kuin valtaväestöllä. Poissaoloja on paljon, samoin koulun keskeyttämisiä. Myöskään romanikulttuuria ei ole erityisesti huomioitu koulutuksessa. Tarkkoja tilastoja koulun käynnistä tai käymättömyydestä ei ole. Joitakin pieniä alueellisia selvityksiä on sen sijaan tehty. Muun muassa Turun ja Porin läänissä 1990 tehty selvitys osoitti, että vain neljännes romanioppilaista sai peruskoulun päästötodistuksen, ja heistäkin useat saivat todistuksensa erityisluokilta. (Suonoja & Lindberg 1999.)

Romanien lyhyen koulutushistorian lisäksi koulutustason alhaisuuteen vaikuttanee myös koulutuksen periytyvyys. Lasten koulutustason on todettu olevan sidoksissa vanhempien, erityisesti isän koulutukseen. Mitä enemmän koulutusta vanhemmilla sitä enemmän

koulutusta lapsilla ja päinvastoin. Vanhempien koulutustaustan lisäksi lasten koulutus- tasoon vaikuttaa myös kieli ja siihen liittyvä kulttuuriperinne sekä sosiaalinen status. Esimerkiksi Suomen ruotsinkielisten osuus korkeakoulututkinnon suorittaneista on suu- ri, tai saamelaiset suorittavat vain harvoin korkeakoulututkintoja. Vaikka romanikielen merkitys on Suomessa vähäisempi kuin useissa muissa Euroopan maissa, ei sitä voida kuitenkaan vähätellä. Romanian koulutusvalintojen vähäisestä tutkimisesta huolimatta voidaan todeta, että heidän koulutustasonsa on valtaväestöä selvästi heikompi. (mm. Isoaho & Kivinen & Rinne 1990; Tilastokeskus 1995.)

Romaninuorien jatko- opintojen määrästä ja laadusta on saatu joitakin tietoja eri järjes- töjen koulutukseen liittyvän toiminnan kautta. Esimerkiksi Suomen vanhin romaniyh- distys Romano Missio jakaa vuosittain opintoavustuksia ammatillisessa koulutuksessa oleville tai muita jatko-opintoja suorittaville romaninuorille. Myönnettyjen opintoavus- tusten määrän mukaan osallistuminen ammatillisiin opintoihin on lisääntymässä, lukion aloittaa keskimäärin 10 opiskelijaa vuodessa ja korkeakouluopinnot 5 opiskelijaa. (Suo- noja & Lindberg 1999.)

Viimeisin koulutusta koskeva laajempi selvitys on vuonna 1995 opetushallituksessa toimivan Romaniväestön koulutusyksikön tekemä romaniväestön koulutustarvekartoit- tus. Selvityksessä tiedusteltiin romanien pohjakoulutusta, ammatillista koulutusta sekä mahdollista koulutushalukkuutta. Selvitys osoitti, että tehtyyn kyselyyn vastanneesta 240 henkilöstä 79% oli käynyt joko kansakoulun tai peruskoulun. Tässä joukossa oli myös koulunsa keskeyttäneitä, mutta heidän tarkkaa lukumääräänsä ei tutkimuksessa ilmoitettu. Ylioppilaita kyselyyn vastanneista oli 2%. Valtaväestöstä on Tilastokeskuk- sen vuonna 1995 tekemän tutkimuksen mukaan ylioppilaita 21,9% (Väestön koulutus- rakenne kunnittain 1998). Koulun keskeyttämisen todettiin romaniväestön koulutustar- vekartoituksessa olevan yleisintä 7. luokalla. Keskeyttämisaikakohdassa tai keskeyttä- neiden määrässä ei selvityksen mukaan ollut eroja alle tai yli kolmekymmentä - vuotiaiden välillä. (Romaniväestön koulutustarvekartoitus 1997.)

Ammatillinen koulutus oli 37%:lla kyselyyn vastanneista. Ammatillinen koulutus ei kuitenkaan ollut läheskään kaikissa tapauksissa ammattioppilaitoksissa tai muissa kes-

kiasteen oppilaitoksissa saatu, vaan erilaisissa työvoimapolitiittisissa koulutuksissa hankittua. Työvoimapolitiittiseen koulutukseen osallistumiseen on varmasti vaikuttanut seitsemänkymmentä luvulta lähtien varta vasten romaniväestölle järjestetty koulutus. Kursien sisältö on usein liittynyt romanien perinteisiin ammatteihin kuten käsitöihin ja hevosten hoitoon. Viime aikoina koulutuksen kirjo on huomattavasti lisääntynyt. Kursseja järjestetään mm. koulunkäyntiavustajille ja nuoriso-ohjaajille. Lisäksi erilaiset ohjaavat koulutukset, kuten työelämään ohjaava koulutus tai peruskoulun suorittamiseen painottuva ohjaava koulutus ja esimerkiksi atk- koulutus ovat yleisiä. (Romaniväestön koulutustarvekartoitus 1997.)

Romaniväestön koulutustarvekartoituksesta ilmenee, että romaniväestön koulutustaso on edelleen alhainen, samoin ammatillinen koulutus. Koulutushalukkuutta sen sijaan on, joskin melko kapeilla koulutusväylillä. Erityisesti suosiossa ovat lyhytkestoiset, 6 - 12 kuukautta kestävät kurssit. Pitkäkestoiseen koulutukseen osallistumisen vähäisyys on toisaalta ymmärrettävissä, sillä romaniväestön työtilaisuudet ovat yhteiskunnassamme edelleen marginaaliset. Parhaat työmahdollisuudet ovat usein niillä romaneilla, jotka toimivat perinteisten ammattien parissa, kuten käsityöammateissa ja hevosten hoitoon ja kasvatukseen liittyvissä ammateissa. (Kortteinen 1993; Romaniväestön koulutustarvekartoitus 1997.)

Suomessa on oppivelvollisuusikäisiä romanilapsia arvioitu olevan 1500-1700. Suomen romanit ovat keskittyneet pääkaupunkiseudulle ja suurimpiin asutuskeskuksiin, joten oppilaiden määrä on suurin Etelä-Suomessa. Arviolta reilu kolmannes oppilaista on pääkaupunkiseudulla ja jos entinen Hämeen lääni otetaan laskuihin mukaan jo lähes puolet romanioppilaista käyvät koulua tällä alueella. (vrt. Paulus 1996,19.)

Kun loput oppilaat jaetaan ympäri Suomea ei yhteen kouluun mahdu kovin monta romanioppilasta. Esimerkiksi Jyväskylässä, johon Keski-Suomen maakunnan alueen romanit ovat keskittyneet, oppivelvollisuusikäisiä romanioppilaita on arviolta 50. Kysymys on siis alueellisesti pienestä vähemmistöstä, ja koulunkäyntiä tukevien toimenpiteiden keskittäminen on hankalaa. Suuri osa opettajista ei koskaan työskentele roma-

nioppilaan kanssa ja ne, jotka työssään kohtaavat romanioppilaan ja hänen perheensä, saattavat tuntea voimattomuutta yrittäessään auttaa romanioppilasta opintiellä.

Työskennellessäni Länsi-Suomen lääninhallituksen ja Romano Mission yhteisessä romaniprojektissa tein syksyllä 1998 kyselyn romanioppilaiden opetusmuodoista. Kysely lähetettiin 1000 peruskouluun lääninhallitusten sivistys ja kouluosastoilta saatujen postituslistojen mukaan. Vastauksia palautui 650 ja ne koskivat 233 romaniväestöön kuuluvaa oppilasta. Saatujen tietojen mukaan joka neljäs oppilas sai opetusta muualla kuin yleisopetuksessa. Tehty selvitys osoitti, että erityisluokkasiirrot ja muut erityistoimenpiteet ovat edelleen yleisiä romanioppilaiden kohdalla. Tosin integroitu erityisopetus ja henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ovat lisääntyneet.

Toinen selvityksessä esiin tullut mielenkiintoinen asia oli, että joka kolmas oppilas oli luokkatovereitaan vähintään vuotta vanhempi. Kysely ei paljastanut johtuiko tilanne koulun myöhäisemmästä aloittamisesta vai luokalle jäämisestä. Eniten ikätovereitaan alemmalla luokkatasolla olevia oppilaita oli 5-7 luokilla. Tämä tieto voisi puhua luokalle jäämisten puolesta. Syitä mahdollisiin luokalle jäämisiin ei kysytty, ei myöskään yhteyttä erityisopetuksen saamiseen. (Välimäki, 1999.)

Koulun keskeyttäminen, ja alle oman suoritustason koulusta selviytyminen on edelleen valitettavan yleistä romanioppilaiden kohdalla, joskin koulutustaso on kohoamaan päin. Yhdeksi koulussa viihtymättömyyden syyksi on arvioitu, ettei koulu ota riittävästi huomioon romanikulttuurin erityispiirteitä, vaan kaikkia oppilaita ”käsitellään” samalla tavalla. (Pulkinen & Pulkinen 1988; Suonoja & Lindberg 1999; Romaniväestön koulutustarvekartoitus 1997 ym.)

3.3 Romanikulttuurin huomioon ottaminen koulussa

Koulutus ei ole koskaan kulttuurisesti neutraalia, vaan se on osa yhteiskunnan sosiaalisia rakenteita, ja vaikka kuinka puhuttaisiin oppilaan yksilöllisestä kohtaamisesta, valtakulttuuri on se, joka määrittää eri instituutioiden, kuten koulun arvojärjestelmän ja sen mukaisen toiminnan. Suomen koulujärjestelmä on hyvin pitkään toiminut yhtenäiskulttuurin periaatteella. Myös meidän suljettu yhteiskuntamme on toki muuttunut mo-

nimutkaisemmaksi ja värikkäämmäksi viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana. Sosiaalisten yhteiskuntaluokkien lisäksi on eri uskontokuntien ja kulttuurien muodostamia alakulttuureita, puhumattakaan elämäntapaan liittyvistä alakulttuureista. Siitä huolimatta valtakulttuuri määrää mitä opetetaan ja miten. (Modgil, Verma, Mallick, Modgil 1986.)

Koulun toimintatavat ja perinteet ovat muotoutuneet pitkän ajan kuluessa, niin myös romanikulttuuri. Tällä hetkellä nämä molemmat sekä romanikulttuuri että koulun kulttuuri ovat voimakkaassa muutoksessa. Koulutus on tullut romanikulttuuriin uutena asiana ja romanikulttuuri tiedostettu muiden uusien kulttuurien kanssa osaksi koulun arkipäivää.

Romanikodin kasvatustavoitteissa korostuu lasten kasvattaminen kunnan romaneiksi. Se tarkoittaa, että heille opetetaan kieli, kulttuuri, tavat ja tarvittavat sosiaaliset taidot. Ihmissuhteet korostuvat romanien kasvatuksessa ja oman perheen ja suvun välillä tunnetaan syvää yhteenkuuluvuutta. Kaupungistuminen on vähentänyt ryhmän jäsenten fyysisiä yhteydenpitomahdollisuuksia ja samalla murentanut yhteisöllisyyttä. Erityisesti nuoret ovat erkaantuneet romanikulttuurista. Kulttuurin katoamisesta ei kuitenkaan voida puhua, sillä henkinen yhteys on yhä voimakas ja lojaalisuus omaa ryhmää kohtaan suuri. ongelmatilanteissa käännyttään oman ryhmän puoleen ja apua tarvitsevaa tuetaan. (Viljanen-Saira & Nikkinen 1986; Grönfors 1999.)

Valtaväestön keskuudessa ihmisiä usein arvostetaan heidän koulutuksensa, ammattinsa ja varallisuutensa mukaan. Romanikulttuurissa nämä arvot eivät ole merkityksettömiä, mutta eniten henkilön osakseen saamaa arvostusta määrittää hänen ikänsä, sukupuolensa ja kulttuuriin sitoutumisensa. (Grönfors 1997; Åkerlund 1992.)

Koulussa kohtaavat sekä valtaväestön kulttuuri että vieraat kulttuurit, tässä tapauksessa romanikulttuuri. Romanikulttuurin huomioon ottaminen edellyttää kulttuurin tiedostamista. Kulttuurit tulevat niitä edustaville yksilöille usein näkyviksi vasta sitten kun ne törmäävät toiseen kulttuuriin. Kulttuurin voidaan katsoa olevan itsestään selvyyksien järjestelmä, joka erottaa ryhmät toisistaan ja joka havaitaan vasta kun se törmää toiseen itsestään selvyyksien järjestelmään. Vähemmistöön kuuluva joutuu pohtimaan enem-

män omaa etnistä taustaansa. Enemmistöä edustava ei aina edes tiedä tai ajattele edustavansa jotain etnistä kulttuuria, vaan pitää omaa kulttuuriaan normina ja kaikkea muuta poikkeamana tästä normista. (Alitolppa- Niitamo 1993.)

Tällaisena normina voidaan pitää esimerkiksi koulun kulttuuria. Koulun kulttuuri voidaan määritellä yksinkertaisesti koulun tavoiksi tehdä päivittäisiä asioitaan. Koululle tyypillisten toimintatapojen lisäksi sillä voidaan kuvata uskomuksia, käsityksiä, arvoja ja rituaaleja, jotka ovat koulun toiminnalle ominaisia. (Sahlberg 1996, 83,126-127.)

Opettaja toimii koulussa koulun institutionaalisen tehtävän toteuttajana, eli hän kasvat-
taa, jakaa tietoa, luokittelee ja arvostelee oppilaita. Vaikka opetus tapahtuukin opetus-
suunnitelmien ohjaamana, siihen vaikuttavat myös opettajan oma arvo- ja ajatusmaail-
ma. (Kääriäinen et.al 1997; Laaksonen & Wiegand 1990; Sahlberg 1997.)

Käytännön koulutyössä niin romanikulttuurin kuin muidenkin vieraiden kulttuurien huomioon ottaminen tapahtuu koulussa useimmiten valtaväestön ehdoilla, vaikka pu-
hutaankin monikulttuurisesta opetuksesta tai koulutuksesta. Monikulttuurisesta koulu-
tuksesta ja opetuksesta puhuttaessa tarkoitetaan usein eri maalaisten opetusta, vaikka
monikulttuurisen opetuksen lähtökohdan ei tarvitse, eikä se saisikaan olla jonkun vie-
raan kulttuurin edustaja koulussa. Monikulttuurisesta opetuksesta on hyötyä kaikille, ei
vain niille, jotka ovat tekemisissä vieraan kulttuurin edustajan kanssa. (Modgil et.al
1986, 27-29)

Tove Skuttnabb- Kangas ja Jim Cummins (1988) esittävät monikulttuurisen opetuksen
kaksi eri muotoa. Ensimmäisessä vähemmistökuulttuurin erityispiirteet säilyvät erillään
valtakulttuurista. Monikulttuurinen näkökulma opetukseen saadaan lisäämällä opetuk-
seen tiedollista sisältöä vieraista kulttuureista. Usein vähemmistöryhmän ulkopuoliset
”asiantuntijat” keräävät ja muokkaavat tarjottavan tiedon, jonka jälkeen ryhmään kuulu-
vat henkilöt siirtävät tiedon oppilaille. Kulttuurista tiedottaminen erillisenä yksikkönään
on yleinen käytäntö myös Suomessa. Tosin tiedon kerääjinä ja välittäjinä toimivat yhä
useammin vähemmistöryhmään kuuluvat henkilöt.

Toinen monikulttuurisen opetuksen muoto perustuu vähemmistökulttuurin ja valtakulttuurin osittaiseen yhdentymiseen. Skuttnabb- Kangas puhuu niin sanotusta rikastuttamisteoriasta. Rikastuttamisteorian mukaisessa monikulttuurisessa opetuksessa kulttuuria siirretään interaktiivisesti, ja koulutus ja kulttuuri voivat kohdata muuallakin kuin koulussa. Vähemmistöryhmälle oppivelvollisuuskoulun opetus saattaa olla vierasta ja kulttuurin oma tiedonvälitystapa aivan toinen. Koulussa korostuu verbaalisuus ja käsitteellinen ajattelu, joiden avulla vähemmistökulttuuriin kuuluvia lapsia opettaa heidän elämänpiiriinsä vieras henkilö. Tehokkaampi tapa oppia on sellainen, jossa lapsen oma kulttuurinen elämänpiiri ja koulu kohtaavat lapsen omassa ympäristössä. Opettajalle asetettavista vaatimuksista kulttuurin tuntemus on akateemista pätevyyttä tärkeämpi. (Skuttnabb- Kangas & Cummins 1988, 308-317.)

Suomen romanit eivät muodosta omia asuinyhteisöjä, joten opetuksen vieminen lapsen omaan ympäristöön on hankalaa, mutta omaan kulttuuriin kuuluvia opettajia käytetään ainakin romanikielen ja kulttuurin opetuksessa (Ollikainen & Valama 1994).

Vaikka koulun kulttuuri edustaakin valtakulttuurin arvoja ja normeja on viimeisten vuosikymmenten aikana alettu ottaa huomioon myös muista kulttuureista tulevien lasten tarpeita. Romanikulttuurin asemaa koulussa on pyritty vahvistamaan vuonna 1995 voimaan tulleen perustuslakiuudistuksen hengen mukaisesti. Perustuslakiuudistus takasi romaneille vähemmistökansan aseman ja lain 14§ 3 momentin mukaan ” Saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan.” Äidinkielen opetusta koskeva koululainsäädäntö sanoo peruskoulun (1449/95), lukion ja ammatillisen aikuiskoulutuksen (1450/95) osalta seuraavaa: Oppilaat/ opiskelijat, joiden äidinkieli on saame, romani, viittomakieli tai jokin maahanmuuttajan kieli voivat saada opetusta omalla äidinkielellään. Vaihtoehtoisesti kyseistä äidinkieltä voidaan opettaa oppilaan ensimmäisenä kielenä siten, että suomi tai ruotsi on toinen äidinkieli. (Suonoja & Lindberg 1999, 11-12.)

Kielen ja kulttuurin opetukseen palaan luvussa 5.2, Romanilasten koulunkäyntiä tukevia toimenpiteitä.

4. ROMANILASTEN KOULUNKÄYNNISSÄ ILMENEVIÄ ONGELMIA

Kouluilla on omat sisäiset käytäntönsä ja toimintamallinsa, joita ne pyrkivät noudattamaan. Kullakin koululla on omat järjestyssääntönsä ja oletusarvonsa sille millainen käyttäytyminen on normaalia ja sallittavaa. Normaalisuus ja varsinkin siitä poikkeaminen on koulussa jatkuvan arvioinnin kohteena. Normaalisuuden rajoja asetetaan niin ajan kuin toimintamallien ja käyttäytymisen suhteen. Esimerkiksi on normaalia aloittaa koulu sinä vuonna kun täyttää seitsemän ja käydä koulua yhdeksän lukuvuoden ajan, niin että kunkin vuosiluokan suorittaminen kestää kaksi lukukautta eli 190 koulupäivää. Myös koulun sisäiset auktoriteettisuhteet ja vuorovaikutus ovat tarkastelun kohteena määriteltäessä normaalia. (Kivinen, Rinne& Kivirauma 1985.)

Ongelmalliseksi katsottua toimintaa määriteltäessä on yleensä syytä etsitty oppilaasta ja hänen taustastaan ja pyritty löytämään joku diagnosoitava syy, jonka seurausta poikkeava käyttäytyminen on (Laaksonen & Wiegand 1990). Ongelmaoppilaasta ja oppilaan ongelmakäyttäytymisestä puhumisen sijaan on viime aikoina siirrytty puhumaan ei-toivotusta käyttäytymisestä. Muun muassa Aimo Naukkarinen (1999) perustelee tutkimuksessaan ei-toivotun käyttäytymisen määritelmää sillä, että se ei painota ongelman syytaustaa, vaan korostaa oppilaan ja kouluympäristön vuorovaikutussuhteiden merkitystä. Ei-toivottuna käyttäytymisenä voidaan pitää kaikkea sitä oppilaan toimintaa, jonka koulun henkilökunta, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat kokevat toiveidensa vastaisiksi. Esimerkkinä voidaan mainita myöhästely, oppitunnin häirintä, lintsaminen, kouluhaluttomuus, huono koulu menestys, kiusaaminen, päihteiden käyttö, ilkivalta ja niin edelleen. (Naukkarinen 1999.)

4.1 Oppimisvaikeudet

Romanilasten koulunkäynnissä esiintyviksi ongelmiksi on mainittu muun muassa heikot koulusaavutukset ja runsaat sijoitukset erityisluokille (Viljanen-Saira 1986). Älykkyytaso ei läheskään aina voi selittää koulumenestystä romanilasten kohdalla. Suurimmaksi syyksi oppimisessa esiintyviin vaikeuksiin on arvioitu olevan kouluvalmiuksien puutteellisuus (Lillberg 1995). Romanilasten osallistuminen päivähoidon ja esiopetukseen on edelleen harvinaisempaa kuin valtaväestön lapsilla. Lapset ovat usein kotihoidossa,

koska ainakin toinen vanhemmista on kotona. Työttömyys romanien kohdalla on heikosta koulutustasosta, työelämän romaniväestöön kohdistuvista asenteista ja yleisesti heikosta työllisyystilanteesta johtuen yleistä (Suonoja & Lindberg 1999, 127).

Toisena syynä lasten hoitamiseen kotona on, että romaninainen hankkii arvostuksensa sen mukaan kuinka hyvin hän hoitaa kotinsa ja perheensä. Lasten hoitaminen kotona on kunnia-asia. Samalla lapset sisäistävät romanikulttuurin ja oppivat heiltä myöhemmin vaadittavia sosiaalisia taitoja. Vanhemmat saattavat kokea lasten kotona hoitamisen myös lapsen turvallisuutta lisäävänä. He haluavat suojella lastaan mahdollisimman pitkään yhteisön ulkopuolelta tulevilta ennakkoluuloilta ja negatiivisilta asenteilta.

Romanilasten kouluvalmiuksissa on todettu olevan eroja verrattuna valtaväestön lapsiin. Heidän sosiaaliset taitonsa ovat usein kehittyneet ja opettajat pitävät heitä miellyttävänä oppilaina. Hienomotoriset taidot sen sijaan voivat olla vähemmän kehittyneitä. Ruotsissa romanilapsia opettanut Marja Salakari (1991) toteaa, että romanilapset ovat vähemmän tottuneita piirtämään, maalaamaan, liimaamaan tai leikkaamaan saksilla. Ruotsissa olevien romanilasten suomenkielen taidon Salakari arvio paremmaksi kuin muiden ruotsinsuomalaisien lasten ja arvelee sen johtuvan kiinteistä sukulaisuussiteistä Suomeen. Suomessa tilanne näyttäisi olevan hieman toinen. Lasten sanavaraston ja kielellisten käsitteiden määrän ja laadun on arvioitu olevan huonompi kuin valtaväestön lapsilla. Romanilapset eivät myöskään ole sisäistäneet koulun piilotavoitteita kuten puhumisen, liikkumisen ja vuorovaikutuksen rajoituksia, toisin sanoen piilo-opetussuunnitelmaa. (vrt. Pirttilahti 1991, 20)

Romanilasten erityisluokkasiirrot ja osallistuminen integroituun erityisopetukseen ovat myös yleisempää kuin valtaväestöllä. Vuonna 1988 tehdyn tutkimuksen mukaan arvioitiin lähes 10% romanilapsista olevan erityisluokilla. Oppilaiden sijoituksia EMU tai ESY opetukseen ei tutkimuksessa oltu eroteltu. Erityisluokkasiirtojen syyksi tutkimuksessa ilmoitettiin samat syyt kuin muillakin oppilailla. Oppimisvaikeudet olivat siirtojen syynä sijalla yksi ja käyttäytymishäiriöt sijalla kaksi. (Pulkkinen & Pulkkinen 1988.) Yhtenä koulunkäyntiä ja oppimista vaikeuttavana tekijänä voidaan mainita niin sanottu puolikielisyys. Seitsemänkymmentä luvulle ajoittuneen Ruotsiin suuntautunut muutto-

liike vei mukanaan paljon Suomen romaneja, joita asuu Ruotsissa tällä hetkellä noin 3000 (Romani ja terveystalvelut 1994). Osa Ruotsissa asuvista Suomen romaneista on jo toisen tai jopa kolmannen polven siirtolaisia. Muuttoliikettä Suomen ja Ruotsin välillä kuitenkin tapahtuu edelleen. Lukumääräistä tietoa maasta muuttajista ja paluumuuttajista ei ole. Kouluissa on kuitenkin romanilapsia, joiden sekä suomen että ruotsin kieli on heikko.

Puolikielisyys on selkeää silloin kun lapsi puhuu kahta eri kieltä. Vaikeammin määriteltäviä ongelmia tuottaa kun puhutaan samaa kieltä, mutta kuitenkin eri kieltä. Väärinkäsityksiä voi syntyä sellaisissakin tilanteissa, joissa samaan kulttuuriin kuuluvat ja samaa äidinkieltä puhuvat ihmiset kohtaavat. Tilanne muuttuu monimutkaisemmaksi, kun keskenään kommunikoijat kuuluvat eri kulttuureihin tai puhuvat eri kieltä. Samalla asialla voi olla useita eri merkityksiä. (Kaikkonen 1995, 162.)

Romanilasten koulunkäynnin tukemiseksi on tehty ehdotuksia, joiden mukaan romanilasten kouluvalmiuksiin, erityisesti kielellisiin valmiuksiin tulisi kiinnittää huomiota ja heidän kulttuurinsa tulisi ottaa huomioon niin päivähoitossa kuin koulussakin (Suonoja & Lindberg 1999).

4.2 Sopeutumisvaikeudet

Romanilasten sopeutuminen kouluun ei suju läheskään aina ongelmitta. Sopeutumisvaikeuksia esiintyy yleisesti ja ne ovat myös yksi merkittävä eritysluokkasiirtojen syy. (Pulkinen & Pulkinen 1988.) Kivinen et.al (1985) ovat laatineet nelikentän kuvaamaan oppilaiden sopeutumista koulun käytäntöihin. He jakavat oppilaat menestyjiin sopeutujiin, passiivisesti poikkeaviin ja aktiivisesti poikkeaviin. Sopeutumisvaikeuksia esiintyy kahdella viimeksi mainitulla ryhmällä. Passiivisesti poikkeavat oppilaat vetäytyvät koulun toiminnoista. Koulu ahdistaa heitä, mutta he eivät välttämättä vaadi huomiota osakseen. Aktiivisesti poikkeavat oppilaat ovat konfliktihakuisia ja osoittavat selkeästi vihamielisyyttä koulua vastaan. He ovat niin sanottuja häiriköitä.

Naukkariinen (1999,22) mainitsee neljä ei- toivotun käyttäytymisen kokonaisuutta: 1) luvattomat poissaolot, 2) oppitunnin häirintä, 3) ei- toivottu välituntikäyttäytyminen ja

4) ei-toivottu vapaa-ajan käyttäytyminen. Romanioppilaiden kohdalla suurimpana koulunkäyntiä vaikeuttavana tekijänä pidetään poissaoloja. Muu häiritsevä käyttäytyminen ei näyttäisi olevan yhtä merkittävä ongelma, joskin yleinen levottomuus näyttää lisääntyvän myös romaninuorten kohdalla.

Poissaolot eivät koske vain romanioppilaita, vaan niiden määrä on jatkuvasti lisääntynyt ja ne muodostavat keskeisen ei-toivotun käyttäytymisen muodon. Poissaolot voivat vaihdella myöhästelystä koulua käymättömyyteen. Poissaoloihin ja niiden ilmenemis-
muotoihin vaikuttavat monet eri asiat. Koulupelot voivat olla yksi syy koulun käymättömyyteen, myös tarkoituksenmukainen lintsaus. Jotkut oppilaat eivät tule kouluun ollenkaan, vaikka vanhemmat ovat asiasta tietoisia. Jotkut käyvät esimerkiksi vain syömässä tai lähtevät kesken koulupäivän. Osa poissaolijoista tulee kyllä kouluun, mutta ei mene tunnille. (Naukkari 1999, 26-27.)

Romanilasten epäsäännöllinen koulunkäynti on aikaisemmin eli ennen 1980-lukua voinut osin johtua romanien asuntotilanteesta. Tällä hetkellä valtaosa romaniväestöstä on asettunut aloilleen. Asuinpaikan vaihdokset liittyvät lähinnä perhetilanteiden muutoksiin (vrt. Paulus 1996). Romanilasten koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista keskusteltaessa poissaolot mainitaan edelleen yleisimmäksi koulunkäyntiä hankaloittavaksi seikaksi. Useimmin poissaolon syyksi ilmoitetaan sairaus, perheenjäsenen sairaus tai matka. (Pulkinen & Pulkinen 1988.)

Romanikulttuurin vaikutus poissaoloja lisäävänä tekijänä tulee esille kun on kysymyksessä perheenjäsenen tai sukulaisen sairaus tai suvun yhteisiin tilaisuuksiin osallistuminen. Romanikulttuuri on ihmissuhdekulttuuria, jolle maalliset ja materiaaliset arvot eivät ole tärkeysjärjestyksessä ensimmäisinä. Jos joku sukulainen tarvitsee apua, niin häntä autetaan. Jos autettava henkilö asuu kauempana, on lasten lähdettävä vanhempiensa mukaan. Jos yhteistyö kodin ja koulun välillä on sujuvaa, voidaan lapsen poissaolon aikaisten tehtävien tekemisestä sopia. (Salakari 1991, 15.)

Yhteisön juhliin ja tapaamisiin osallistuminen on lapsen kehityksen kannalta myös tärkeää. Näissä tilaisuuksissa hän sosiaalistuu omaan yhteisöönsä ja vahvistaa identiteetti-

ään. Vahvalla etnisellä identiteetillä varustetulla lapsella on paremmat mahdollisuudet menestyä myös valtaväestön keskuudessa. Kulttuuri puolestaan on identiteetin perusta. Lapsen kulttuuri-identiteetti alkaa kehittyä jo lapsuudessa ja se tarvitsee tuekseen ryhmän yhteisöllisyyttä läpi kasvun. Samalla myös käsitys niin sanotusta kaksoisidentiteetistä kehittyy. Kaksoisidentiteetillä tarkoitetaan tässä että romanilapsi kokee olevansa osa romaniyhteisöä ja suomalainen. (Åkerlund 1992, 171.)

Yläasteelle siirryttäessä motivaatio koulunkäyntiä kohtaan laskee ja poissaolojen määrä lisääntyy. Suomesta ei ole olemassa romanilasten poissaoloja koskevaa tutkimusta. Ruotsissa sen sijaan on tehty joitakin selvityksiä poissaolojen määrästä. Tarkkojen selvitysten tekemistä on vaikeuttanut myös Ruotsissa se, ettei oppilaiden määrästä ja sijainnista ole olemassa tarkkoja tietoja. Vuonna 1998 tehdyssä selvityksessä todettiin, ettei koulunkäynnissä ole tapahtunut merkittäviä muutoksi viimeisen vuosikymmenen aikana. Lähes joka kolmas 7-9 luokkalainen keskeyttää koulun ja lähes saman suuruisen joukon poissaolot ovat 40% kouluajasta. Runsaat poissaolot aiheuttavat taidollisia eroja oppilaiden välillä, mutta myös sosiaalisia eroja ja nämä yhdessä ovat lisäämässä poissaoloherkkyyttä. (Törneman & Mannerfelt 1999) Tämän lisäksi romanioppilailta näyttää puuttuvan ammatillista suuntautuneisuutta. Romanioppilaat ovat sisäistäneet koulunkäynnin merkityksen, mutta heidän ammatilliset toiveensa ovat usein epärealistisia, jos niitä on ollenkaan. (Tikkanen 1994.)

Romanioppilaiden koulumotivaatioon vaikuttaa myös se, että koulun kilpailu ja suoriutusmentaliteetti on heille yleensä vieras (Pirttilahti 1991). He saattavat myös kokea olonsa epämukavaksi usein lähes yksin valtaväestöön kuuluvien nuorten parissa. Nuorten on todettu olevan ennakkoluuloisia erityisesti romaneja kohtaan. Klaus Toivonen (1990, 326) kirjoittaa tutkimuksessaan nuorten asenteista vähemmistöjä kohtaan ihmettelevänsä kuinka kukaan romanioppilas koskaan uskaltanut kouluun.

Poissaolojen ja heikon koulumotivaation lisäksi tai niistä johtuen useat romanioppilaat keskeyttävät edelleen koulunkäynnin ennen peruskoulun oppimäärän suorittamista. Koulun keskeyttämisestä on tulossa vakava yhteiskunnallinen ongelma, joka ei koske

ainoastaan romanioppilaita. Mikko Takala (1992, 34) on selvittänyt tutkimuksessaan niin sanottua kouluallergiaa.

Kouluallergian piirteitä ovat:

- negatiivinen asenne kouluun
- flegmaattisuus tai aggressiivisuus opettajaa kohtaan
- opettaja ei saa otetta
- haluttomuus mihinkään
- tietämättömyys omista haluista ja kyvyistä
- ei vapaa- ajan harrastuksia
- päämäärättömyys
- passiivista häiriköivää vastarintaa
- kaupallisen nuorisokulttuurin passiivinen kulutus päähuvina
- halu elää ilman että tarvitsisi raataa
- yleinen jäsentymättömyys omista kyvyistä ja omasta persoonasta sekä suhteesta yhteiskunnan organisaatioihin

Koulunsa keskeyttäneet kouluallergikot syrjäytyvät usein yhteiskunnasta. Takala (1992, 38) kuvaa syrjäytymisen vaiheiksi 1) vaikeudet koulussa, kotona tai sosiaalisessa toimintaympäristössä, 2) koulun keskeyttäminen tai alisuorittaminen, 3) työmarkkinavaihe, jossa ajautuminen huonoon työmarkkina- asemaan, 4) täydellinen syrjäytyminen (työn vieroksunta, kriminalisoituminen, sosiaaliavustuksilla toimeentulo, alkoholisoituminen, eristäytyminen tai muu sellainen marginalisoituminen, 5) laitostuminen tai eristäytyminen muusta yhteiskunnasta.

Takala (1992, 166) toteaa tutkimuksessaan koulun olevan uusien haasteiden edessä.

Koulu tarvitsee laajempaa sosiaalista näkökulmaa ja siltä vaaditaan entistä enemmän yhteiskunnallistumista. Kaikki oppilaat eivät suoriudu koulusta sen totuttujen menetelmien ja toimintatapojen mukaan vaan yhä useammin vaaditaan vaihtoehtoisten oppimismenetelmien käyttöä.

5. ROMANILASTEN KOULUNKÄYNTIONGELMIEN RATKAISUKEINOJA

Romanilasten koulunkäyntiongelmia ratkaistaessa tulisi huomioida sekä oppilaan yksilöllinen tilanne että hänen kulttuuritaustansa. Vaikka romanilapsi on oman etnisen yhteisönsä edustaja, hän on ennen kaikkea yksilö. Koulunkäyntiongelmien taustoja selvittäessä voidaan todeta, että kaikki vaikuttaa kaikkeen. Romanikulttuuri tuo oman lisänsä ongelmien käsittelyyn. Täytyy kuitenkin muistaa, että kulttuuritaustan sijasta ongelmien syntyyn vaikuttaa usein sosiaalinen tilanne, jossa lapsi elää. Toisaalta kulttuurin huomiotta jättäminen ei ainakaan helpota ongelmien ratkaisua.

5.1 Romanilapsi osana koulun yleistä ongelmanratkaisukäytäntöä

Koululla aivan kuten muillakin organisaatioilla on tarve pitää kiinni tutuista ja turvallista toimintamalleista, toisaalta koulu haluaa olla myös edistyksellinen ja avoin uusille tuulille. Koulun kulttuurissa otetaan monet asiat itsestäänselvytenä ja sillä tavoin pyritään lisäämään työskentelyn johdonmukaisuutta. Esimerkiksi työrauhahäiriöiden ratkaisemiseen on syntynyt rutiini, jossa eri tilanteet määritellään ennalta totutulla tavalla. Uusien toimintamallien omaksuminen voi olla aluksi työlästä ja aikaa vievää ja vanhoissa malleissa pysytäänkin usein juuri sen takia, että niiden käyttö säästää aikaa ja energiaa. (Laaksonen & Wiegand 1990, 23; Naukkarinen 1999, 55,60.)

Ongelmatilanteiden ilmetessä on perinteisesti syytä etsitty joko oppilaasta tai hänen taustastaan. Ongelmia yksilöllistetään ja psykologisoidaan. Toimenpiteen kohteena on yleensä oppilas ja toimenpiteiden tavoitteena joko oppilaan tai hänen perheensä muuttaminen ja sitä kautta opettajan tukeminen. Koulun ongelmaratkaisutapa on yksilödiagnostinen syy-seuraus suhteita painottava. Kuka teki mitä ja miksi? Koulun työrauhaongelmien ratkaisuyritysten kohdistaminen ongelmalliseen yksilöön perustuu juuri tälle syy-keskeiselle ajattelulle. Ei-pedagogisiin ongelmiin myös etsitään pedagogisia ratkaisuja, mikä on opettajalle kohtuuton vaatimus. (Broady 1986; Laaksonen & Wiegand 1990; Naukkarinen 1999,11, 57, 63.)

Ei-toivotun käyttäytymisen ratkaisuprosessit vaihtelevat hieman ei-toivotun käyttäytymisen laadusta riippuen. Seuraavassa on listattu ongelmanratkaisuprosessin eri vaiheita. Ratkaisutavat on pyritty laittamaan toimintajärjestyksen mukaan.

- 1) Kasvatuksellinen keskustelu: Keskusteluun osallistuvat alkuvaiheessa opettaja ja oppilas ja tilanteesta riippuen mahdollisesti joku muu henkilö, esimerkiksi luokkatoveri
- 2) Kontrollin koventaminen, mikäli ongelmat liittyvät esimerkiksi poissaoloihin tai ei-toivottuun käyttäytymiseen välitunnilla.
- 3) Rehtorin tai jonkun muun koulun oppilashuoltohenkilökuntaan kuuluvan puhuttelu esimerkiksi terveydenhoitaja, opinto-ohjaaja tai koulukuraattori.
- 4) Rangaistusmenettely kuten jälki-istunto tai muistutus
- 5) Laajempi kasvatuksellinen keskustelu esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä, johon vanhemmat osallistuvat
- 6) Toimenpiteisiin ryhtyminen: Toimenpiteiden toteuttajan voi olla esimerkiksi terveydenhoitaja tai koulukuraattori

(Naukkarinen 1999,131-135)

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa vallitsee Naukkarisen mukaan niin sanottu kaksoisjärjestelmä -ajattelu, joka tarkoittaa oppilaan siirtämistä palvelujen luo kun yksilöllisyyden kohtaaminen tulee liian vaikeaksi. Koulun ei tarvitse kohdata vastuutaan tai nähdä muuttumisen tarvetta, kun ongelma siirretään pois näkyvistä. Toimintamallien kapealaisuudesta, kuin myös ennalta ehkäisevän toiminnan vähyydestä, syytetään usein resurssien puutetta. Vähemmän sen sijaan on kiinnitetty huomiota opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Oppilaan siirtäminen voi olla hyvin monen asteista, riippuen ongelmista. Oppilas voidaan siirtää pois opetusryhmästä, poistaa oppitunnilta, siirtää osa-aikaiseen erityisopetukseen tai osa-aikaisesti niin sanottuun esy -luokkaan.

(Naukkarinen 1999; Laaksonen & Wiegand 1990; Sahlberg 1997.)

Perinteisestä syy-seuraussuhteeseen perustuvan ongelmanratkaisutavan rinnalle on noussut viime vuosien aikana systeeminen näkökulma ongelmanratkaisuun. Systeeminen näkökulma korostaa kulttuurien merkitystä koulun toiminnassa. Systeemisessä nä-

kemyksessä tuodaan esille koulussa toimivien eri osakulttuureiden ja yksilöiden välinen vuorovaikutus. Toisin sanoen kehittyäkseen koulun on opittava tunnistamaan sekä opettajakulttuurille, että oppilaskulttuureille tyypillisiä piirteitä. Systemisen näkemyksen avainkäsitteitä ovat kokonaisuus, organisoituminen ja vuorovaikutusmallit. Yksilöllisten piirteiden sijasta keskitytään tapahtumien tarkasteluun siinä yhteydessä eli kontekstissa missä ne tapahtuvat ja tapahtuman osapuolten välisiin suhteisiin. (Laaksonen & Wiegand 1990, 27; Sahlberg 1997, 129.)

Systemisen mallin lähtökohtana on tilanteen uudelleenmäärittely. Ei etsitäkään ”syyllistä” tai diagnosoida ”potilasta”, joka pitäisi ohjata jonkun hoidettavaksi vaan keskitytään nykyhetkeen. Ongelmat voidaan nähdä myönteisessä valossa ja merkkinä työyhteisön muutostarpeesta. Tilanteen uudelleenmäärittelyn jälkeen selvitetään ongelman asiayhteys eli suhde aikaan, paikkaan ja ympäristöön, pohditaan kaikkien mahdollisten asianosaisten roolit ja työnjako, asetetaan tavoitteet, valitaan vaikuttamisen keinot ja lopuksi arvioidaan onnistuminen. (Laaksonen & Wiegand 1990, 168-169.)

Laaksonen & Wiegand (1990, 36-37) vertaavat perinteistä syy- seuraus ajattelua ja systemistä näkemystä seuraavasti :

<i>Syy- seuraus ajattelu</i>	<i>Systeminen näkemys</i>
Objektiivisen totuuden selvittäminen	Todellisuus syntyy havainnoitsijan ja havainnoitavan vuorovaikutuksessa
Tapahtumien kulku lineaarista	Tapahtuminen kehämäistä. Muutos voi siirtää systeemin uudelle tasolle.
Päätätely yksityisestä yleiseen tai yleisestä yksityiseen	Päätätely analogioiden varassa
Vaikuttamisen kohde poikkeava yksilö tai yhteisö	Vaikuttamisen kohde vuorovaikutussuhde
Etsitään ongelmien syitä menneisyydestä. Luokiteltuja diagnooseja	Oletuksia kokonaisuuden ja osatekijöiden vuorovaikutuksesta tässä ja nyt. Ei luokittelevia ja leimaavia ilmaisuja.
Erilaisten vaihtoehtojen etsiminen ongelmallisen yksilön muuttamiseksi.	Pyritään tilanteen uudelleen määrittelyyn.

Päämäärien korostaminen. Ennalta mietityt mallit.	Korostetaan muutosprosessia.
Asiakas vastustaa muutosta, koska tasapainon järkkyminen koetaan uhkana	Systeemi ei vastusta, vaan käyttäytyy oman johdonmukaisuutensa mukaisesti.
Vastuun siirtäminen ”heikolle taustalle, hallinnolle, asiantuntijoille...”	Otetaan vastuu tilanteen muuttamisesta. Ongelmanratkaisuprosessi edellyttää yhteistyötä.

Systeemisen mallin käyttöön liittyy olennaisena osana oppilaiden mukana olo ongelmien ratkaisemisessa sekä kodin ja koulun yhteistyö (Naukkari 1999, 144 ja 119).

Romanilasten osalta systeemisen mallin käyttö tarkoittaisi sitä, ettei ongelmien syyksi etsittäisi kulttuuri tai perhetaustasta johtuvia tekijöitä, vaan oppilaat otettaisiin huomioon yksilöinä. Kodin ja koulu välinen yhteistyö myös korostuu, sillä ilman luottamuksellisia suhteita kotiin koulun käynnin tukeminen on huomattavasti vaikeampaa kuin romanilasten kuin varmasti muidenkin lasten kohdalla.

5.2 Romanilasten koulunkäyntiä tukevia toimenpiteitä

Alhainen koulutustaso on yleinen ongelma romaneille ympäri maailmaa. Koulutukseen liittyvät kysymykset ovat ajankohtaisia muuallakin kuin meillä. Suomen romanien tilanne poikkeaa kuitenkin ainakin osittain muiden Euroopan romanien tilanteesta. Vaikka romanien äidinkieli onkin romani, Suomen romanit oppivat ensimmäisenä kielenään suomenkielen ja käyttävät sitä asioidessaan valtaväestön kanssa sekä enimmäkseen myös keskinäiseen kommunikointiin. Suomen kielen hallinta tekee koulutukseen osallistumisen ja muun kanssakäymisen helpommaksi valtaväestön kanssa. Monissa Euroopan maissa tilanne on toinen, koska romaniväestön aktiivisena äidinkielenä on romani. Valtion virallisen kielen hallinta voi olla niin heikko, että se vaikeuttaa kanssakäymistä muiden kuin romanien kanssa. Myös romanien sosiaalinen tilanne on Suomessa monia muita Euroopan maita huomattavasti parempi. Kielikysymys on kuitenkin yksi tärkeimmistä romanien koulunkäyntiin liittyvistä kysymyksistä. Monet romaniaktivistit ovat vakuuttuneita siitä, että romanikielen opetus auttaisi ratkaisemaan romanien koulutusongelmat. Romanikielen opettamiseen on otettu käyttöön oppikirjoja ja joissakin

maissa on kehitetty erityisiä koulutusohjelmia romanilapsille, myös romanilapsille tarkoitettuja erityisluokkia on perustettu, ei tosin Suomeen. (Mirga & Gheorghe 1998.)

Suomessa ja Ruotsissa romanilasten koulunkäynnin tukemiseksi on koulun omien käytäntöjen mukaisten oppimista ja sopeutumista tukevien menetelmien lisäksi käytetty oman kielen ja kulttuurin opetusta, romaniväestöön kuuluvia romanilasten koulunkäyntiavustajia sekä tehostettua kodin ja koulun välistä yhteistyötä, myös romanikulttuurista tiedottamisella on tärkeä osuus.

Romanikielen ja kulttuurin opetus

Romanikieli kuuluu indo -eurooppalaiseen kieliperheeseen ja se on kehittynyt sanskritin kielestä. Romanikieli on kansainvälinen kieli, jonka puhujia on arvioitu olevan ainakin 20 miljoonaa. Romanikieli on hajaantunut useisiin eri murteisiin, jotka ovat saaneet vaikutteita paikallisista kielistä. Esimerkiksi Suomessa romanikieli on saanut runsaasti vaikutteita ruotsin kielestä. Joissakin maissa, Suomi mukaan lukien, assimilaatio eli sulauttamispolitiikan seurauksena romanikielen puhuminen pyrittiin kitkemään. Kielen omaksuminen tapahtui kuitenkin niin sanotusti luonnollista tietä suullisena oppimisena. Katsottiin myös, että mitä vähemmän valtaväestö tiesi romaneista, heidän tavoistaan ja kielestään sitä vähemmän heitä voitiin vahingoittaa ja siksi kieltä ei opetettu julkisesti. Romanian elämänmuutos, asettuminen asumaan ydinperheissä ja romanikulttuurin murros ovat vaikuttaneet romanikielen kehittymiseen ja säilymiseen. Niinpä seitsemänkymmentäluvulle tultaessa todettiin, että nuorten romanikielen taito oli huolestuttavan heikko (Romanit ja kirkko 1999,11). Vuonna 1981 tehdyn selvityksen mukaan enemmän kuin 50 sanaa romanikieltä taitavia oli nuorista enää 17% (Jokela 1992, 22).

Kielen opetuksen merkitys ei ole ainoastaan romanikielen säilyttäminen, vaan koulussa olevien romaninuorten identiteetin ja itsetunnon vahvistaminen. Identiteetin peruspilarit valetaan kotona, mutta lapset viettävät suuren osan valveilla olo ajastaan vieraan kulttuurin parissa ja tarvitsevat tukea omalle identiteetilleen myös koulussa. Yläaste muodostaa oman painopistealueensa tässä identiteetin kehitysvaiheessa. Oppilaiden identiteetin muovaamisprosessi kääntää kaiken huomion itsen ja ympäristön suhtautumiseen samalla kun keskittyminen heikkenee. (Suonperä1991,1.)

Romanikielen opettamisella koulussa on ollut merkitystä sekä kielellisen kehityksen edistäjänä että identiteetin vahvistajana. Kielellä on tärkeä merkitys henkilökohtaisen identiteetin lisäksi ryhmäidentiteetille, johon romaninuoret alkavat sitoutua yläasteikäisinä. (Romanit ja kirkko 1999,11.)

Romanikieltä alettiin opettaa kouluissa 1980-luvun lopulla. Sitä ennen romanikielen opetusta olivat järjestäneet eri romanijärjestöt muun muassa kesäkouluissa. Vuoden 1995 perustuslakiuudistus toi mukanaan merkittäviä muutoksia romanikielen ja kulttuurin asemaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Koulutoimissa se merkitsi sitä, että peruskouluasetuksen (1457/96) mukaisesti romanioppilaille voidaan opettaa romanikieltä äidinkielenä. Kielen opetukseen osallistuu tällä hetkellä Opetushallituksessa toimivan Romaniväestön koulutusyksikön mukaan noin 250 oppilasta eri puolilla Suomea. Koulutettuja kotikielen opettajia romanikielessä on noin 30-40. (Suonoja & Lindberg 1999, 39.)

Opetushallituksen julkaisemassa monisteessa ”Romanioppilas koulussa” kuvataan romanikielen opetuksen tavoitteiksi :

- toimiva kaksikielisyys
- oppilas oppii ymmärtämään ja käyttämään romanikieltä monipuolisesti
- identiteetin ja itsetunnon tasapainoinen kehitys
- oman kieli- ja kulttuuriperinteen säilyttäminen
- sosiaalisen kanssakäymisen kyky oman perheen ja yhteisön keskellä
- sosiaalisen kanssakäymisen kyky valtaväestön suomenkielisen yhteisön keskellä
- persoonallisuuden kehitys ja tiedon hankintakyky
- oppimisen edistäminen
- kodin ja koulun välisen yhteistyön edistäminen

Romanikielen opetuksen perustana on ‘romanikielen oppimäärän perusteet’ sekä ‘peruskoulun opetussuunnitelman perusteet: romanikieli’. Romanikielen opetukseen kuuluu sanavaraston kartuttaminen, suullinen ja kirjallinen ilmaisu sekä kielen käyttö keskustelussa. Kielioppiin ja romanikielen kotimaisiin murteisiin tutustuminen kuuluvat myös opetukseen. (Lillberg & Salvia 1997, 17-18.)

Romanikielen opetuksen esteinä on pidetty materiaalin ja ammattitaitoisten opettajien puutetta. Oppimateriaalia on tällä hetkellä saatavissa ainakin romanin kielinen ”aapinen”, ”Romani Tsimbako drom” sekä kielioppikirja ” Sar me sikjavaa romanes”. Tuntimateriaalinsa opettajat joutuvat edelleen tuottamaan pääasiassa itse. Opettajien koulutusta on järjestetty Helsingin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa. Opettajien täydennyskoulutusta on järjestänyt Romaniväestön koulutusyksikkö. Opettajia on olemassa, mutta he ovat maantieteellisesti keskittyneet Etelä- Suomen alueelle. (Suonoja & Lindberg 1999, 39.)

Erityisesti pienten kuntien ja kaupunkien ongelmana kielen opetuksen järjestämisessä ovat opetusryhmien kokoonpanot. Romanikielen opetusta järjestetään yleisesti opetusministeriön päätöksen (nro 248/95) mukaan niin, että ryhmässä on vähintään neljä oppilasta. Opetusta annetaan kaksi oppituntia viikossa, mahdollisuuksien mukaan sisällytettynä koulupäivään. Oppilaat voivat olla eri kouluista ja eri luokka- asteilta. Opetuksen eriyttäminen taidoiltaan ja iältään erilaisille oppilaille on lähes kohtuutonta. On myös tilanteita, että koko kunnassa ei ole neljää peruskouluikäistä romanilasta ja ryhmän perustaminen ei ole mahdollista. (Lillberg & Salvia 1997, 16.)

Varat romanikielen opetukseen tulevat opetusministeriöstä, täydennysopetukseen myönnettävänä valtionavustuksena. Kunnat maksavat osan opettajan palkkauksesta, mutta opettajan matkakorvausten maksaminen perustuu vapaaehtoisuuteen, ellei opettajalla ole riittävästi viikkotunteja. Opettamisesta muodostuu taloudellinen kysymys, jos opettaja kiertää koululta toiselle, erityisesti paikkakunnilla, joissa etäisyydet ovat pitkät. Oppilaiden kuljettaminen keskellä koulupäivää on hankalaa aikataulullisesti ja myös taloudellisesti. Opetuksen järjestäminen koulupäivän jälkeen tai ennen varsinaisen koulupäivän alkua käy raskaaksi lapsille. Eri kokoiset ja eri puolilla maata sijaitsevat paikkakunnat ja niissä asuvat romanit ovat siis eriarvoisessa asemassa kielen ja kulttuurin säilyttämiseen pyrkivän lain toteuttamisessa.

Romanilasten koulunkäyntiavustajat

Romanilasten koulunkäyntiavustajista puhuttaessa tarkoitetaan romaniväestöön kuuluvaa henkilöä, joka työskentelee koulussa ensisijaisesti romanioppilaiden, heidän opetta-

jiensa ja vanhempiensa kanssa koulukäynnin edistämiseksi. Romanilasten vanhempien kokemukset koulunkäynnistä saattavat olla vähäiset ja vähemmän miellyttävät. Heillä ei ole mahdollisuuksia motivoida ja tukea lapsiaan koulunkäynnissä samalla tavalla kuin useimmilla valtaväestöön kuuluvilla vanhemmilla. Myös koulun toiminta on monille romanivanhemmille vierasta ja kynnyks koulun menemiselle on suuri. Toisaalta koulun henkilökunta ei tunne romanikulttuuria kovin hyvin, ja opettajilla saattaa olla ennakkoluuloja romaniväestöä kohtaan. Ennakkoluulot ja tietämättömyys vaikeuttavat kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

Romanilasten koulunkäyntiavustajan tehtäviin kuuluu romanioppilaan kanssa työskentely tarvittaessa kouluaihana tai koulun jälkeen läksyjen parissa. Koulunkäyntiavustaja on tämän oppimista tukevan tehtävän lisäksi lapsen tukena vieraassa ympäristössä. Hänen on helpompi kertoa asioistaan omaan ryhmään kuuluvalla henkilölle ja tulla myös paremmin ymmärrettyä. Opettajien kanssa työskentelyyn kuuluu romanikulttuurista tiedottaminen ja mahdollisissa ongelmatilanteissa välittäjänä toimiminen. Romaniväestöön kuuluvana hän ymmärtää mitkä asiat liittyvät romanikulttuuriin ja mitkä johonkin muuhun.

Kaikkein tärkein romanilasten koulunkäyntiavustajan tehtävä on kuitenkin kodin ja koulun yhteistyön tukeminen. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on ehdoton edellytys koulunkäynnin onnistumiselle. Avustaja tukee vanhempia, keskustelee heidän kanssaan koulunkäynnin merkityksestä ja tarpeellisuudesta. Hän välittää tarvittaessa viestejä kotoa kouluun ja päinvastoin ja sopii koulunkäyntiin liittyvistä käytännön järjestelyistä esimerkiksi koulutehtävien tekemisestä silloin kun lapsi on poissa. Hän toimii myös vanhempien luottohenkilönä koulussa. Vanhemmat uskaltavat jättää lapsensa kouluun turvallisemmalla mielellä, kun he tietävät, että lasta on siellä tukemassa joku heille tuttu, kulttuuria tunteva henkilö.

Ongelmatilanteissa koulunkäyntiavustaja on saatavilla pikaisesti, ja hän voi olla ensimmäinen, joka ottaa kotiin yhteyttä. Asiat eivät jää odottelemaan koulupäivän päättymistä tai kenties hamaa tulevaisuutta. Samaan kulttuuriin kuuluvien kesken syntyy myös vähemmän kommunikaatioon liittyviä väärinymmärryksiä. Samoilla sanoilla ymmärretään

samoja asioita ja vaikeitakin tilanteita voidaan selvittää niin, etteivät ne pääse paisumaan itseään suuremmiksi.

Romanilasten koulunkäyntiavustajan tehtävät ovat niin laajat, että joissakin yhteyksissä on ruvettu puhumaan kulttuuritulkeista. Toiminta ei läheskään aina rajoitu pelkästään kouluun ja kotiin, vaan työssä mukana voi olla useampien eri alojen viranomaisia. Romanilasten koulunkäyntiavustajia on koulutettu työvoimapoliittisissa koulutuksissa eri puolilla Suomea ja he työskentelevät useimmissa tapauksissa työllistämisvaroin lukukauden tai lukuvuoden kerrallaan.

Esimerkkejä koulunkäyntiä tukevista järjestelyistä

Turun ja Porin lääninhallituksen kouluosastolla työskenteli vuosina 90-luvun puolivälissä romaniväestöön kuuluva suunnittelija. Hänen tehtäviinsä kuului romanikulttuurista tiedottaminen, yhteyden ottaminen kuntiin, joissa romanilasten koulunkäynnissä ilmeni ongelmia sekä opetus ja valistustyö. Suunnittelijan työskentely oli osa romaniväestön koulutuksen kehittämisprojektia, jonka tarkoituksena oli romaniväestön koulutusasioiden yleinen edistäminen. (Haarikko & Kormano 1994, 14-15.)

Projektin kestäessä todettiin, että vanhempien tutustuttamisella koulun arkipäivään ja opettajien informoimisella romanikulttuurin erityispiirteistä voidaan edesauttaa koulunkäynnin onnistumista. Jos koti ja koulu eivät tunne toisiaan ei kumpikaan voi tukea toistaan ja päinvastoin. (Romaniväestön koulutusasiain työryhmä 1992.)

Helsingissä Ala-Malmin yläasteella tehdyssä kokeilussa romanilapset kävivät suurimman osan ajasta normaalisti koulussa luokkatovereittensa kanssa. Koulussa oli muiden omien opettajien lisäksi romanikielen opettaja, joka kokosi oppilaat yhteen romanikielen opetusta varten. Kielenopetuksen lisäksi näillä yhteisillä tunneilla käsiteltiin romanikulttuuria ja muissa oppiaineissa vastaan tulleita kysymyksiä, esimerkiksi vaikeita käsitteitä. (Lillberg & Salvia 1997, 12.)

Keski-Suomen seudulla on toteutettu kaksi romanilasten ja nuorten koulunkäyntiä tukevaa projektia. Kummankin projektin tavoitteena on ollut edesauttaa romanilasten sel-

viytymistä peruskoulusta ja jälkimmäisen tavoitteena myös tukea jatkokoulutukseen hakeutumista. Toimintamuotoina on käytetty eri koulutusvaihtoehtojen suunnittelua opetushenkilökunnan ja viranomaisten kanssa, vapaa-ajan toiminnan järjestämistä romanilapsille ja niin sanottua kenttätyötä. Kenttätyöhön on kuulunut vanhempien tukeminen, kotikäynnit, koulukäynnit ja lasten tukeminen koulussa. Tiedottaminen on myös ollut merkittävä osa kumpaakin projektia. Tiedottamisen kohdejoukkoina ovat olleet niin koulujen henkilökunta kuin oppilaat sekä romaniväestö. (Välimäki 1999.)

Ruotsissa on käytetty saman suuntaisia menetelmiä romanilasten koulunkäynnin tukemiseksi kuin Suomessakin. Tosin romanilasten suuremman lukumäärän vuoksi on joissakin kouluissa päädytty omien luokkien perustamiseen integroidun opetuksen sijasta. Tukholmassa sijaitsevassa Nytorpin peruskoulussa romanioppilaille on perustettu kaksi omaa luokkaa, joihin koulun 35, eri puolilta Eurooppaa tullutta romanilasta on sijoitettu. Romaniluokkien opetus noudattaa yleisopetuksen suunnitelmia, joskin opetusta on painotettu kielten opiskelun suuntaan. Oppilaat voivat opiskella muun muassa kansainvälistä romanikieltä. Erillisten luokkien perustamista ei meillä Suomessa pidetä hyvänä vaihtoehtona. Tämän esimerkkitapauksen kohdalla aloite luokkien perustamisesta lähti vanhemmilta, jotka toivoivat lastensa koulunkäynnin olevan aikaisempaa valvotumpaa. Luokissa opiskelevien oppilaiden kohdalla on poissaolojen todettu vähenevän ja koulumotivaation kasvaneen. (Majaniemi 1999.)

Ruotsissa läpi vietyjen koulutusta koskevien projektien tulokset ovat olleet samansuuntaisia kuin Suomessakin. Koulumotivaatio on kasvanut ja oppilaiden poissaolot vähentyneet. Valitettavasti on kuitenkin todettava, että projektien loppumisen jälkeen tilanne on palannut lähes entiselleen. Pysyviä tuloksia ei olla saavutettu. Toisin sanoen pysyvien tulosten saavuttaminen edellyttää pitkäjänteistä työskentelyä, jota ei voida toteuttaa toinen toistaan seuraavilla projekteilla vaan jatkuvalla, suunnitelmallisella työllä. (Socialstyrelsen 1991.)

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää 1) opettajien näkemystä romanilasten koulunkäynnissä ilmenevistä ongelmista ja 2) millaisilla keinoilla näitä ongelmia on pyritty ratkaisemaan. Sen lisäksi, että romanilapsi on koulussa yksilö, hän on myös oman kulttuurinsa edustaja. Tästä syystä selvityksen kohteena ovat sekä yksilöön kohdistuvat toimenpiteet että kulttuurin huomioiminen koulun käytännöissä. Oletan, että kulttuurin tuntemus vähentää koettuja ongelmia ja lisää yksilöllisten ratkaisumallien käyttöä. Tarkoituksena on siksi selvittää millaiset tiedot opettajilla on mielestään romanikulttuurista ja vähentääkö kulttuurin tuntemus koettujen ongelmien määrää sekä lisääkö kulttuurintuntemus kodin kanssa tehtävää yhteistyötä. Lisäksi selvitetään opettajien käsitystä siitä, miten romanilasten koulunkäyntiä on tuettu ja miten sitä tulisi heidän mielestään tukea. Tutkimuskohteena ovat peruskoulun opettajat, jotka ovat työskennelleet romanilasten kanssa viimeisen viiden vuoden aikana.

6.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on toteutettu kvantitatiivisena survey -tutkimuksena. Tutkimusmenetelmänä on käytetty strukturoitua kyselyä, joskin kyselylomakkeessa oli muutamia puolistrukturoituja osioita. Tutkimusmenetelmän valintaan vaikutti ensinnäkin se, että halusin saada tietoa mahdollisimman monelta opettajalta ja laajemmalla alueella kuin vain työskentelyalueeltani, Jyväskylästä. Pelkästään Jyväskylässä suoritettavat kyselyt olisivat todennäköisesti antaneet erilaisen tuloksen kuin laajemmalle alueelle suunnatut kyselyt, koska tällä alueella koulujen kanssa tehtävällä yhteistyöllä, koskien romanioppilaita on pidemmät perinteet kuin monella muulla paikkakunnalla. Kyselyn suorittaminen lomakkeella antoi mahdollisuuden saada tietoa huomattavasti laajemmin kuin esimerkiksi haastattelututkimuksella olisi voitu saada.

Toisena syynä strukturoidun kyselyn valitsemiseen oli, että halusin saada aiheesta tietoa useammasta näkökulmasta kuten esimerkiksi kulttuurintuntemus, kodin ja koulun välinen yhteistyö, ongelmien esiintyminen, niiden ratkaisukeinot ja niin edelleen. Kuvailevaa materiaalia voi kerätä kyselylomakkeella nopeasti ja määrällisesti enemmän kuin esi-

merkiksi haastattelemalla kohdejoukkoa (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997). Haastattelemalla saadaan syvällisempää tietoa, mutta laajan haastatteluaineiston keruu vie huomattavasti enemmän aikaa.

Tiedonkeruu välineenä käytettiin sekä postikyselyä että kontrolloitua kyselyä. Kontrolloitua kyselyä käyttämällä haluttiin vähentää mahdollista katoa. Tutkimusaineiston keruun aikana käytettävissä oli lisäksi kaksi muuta henkilöä, joista toinen työskenteli Etelä-Pohjanmaan alueella ja toinen pääkaupunkiseudulla. Näiden henkilöresurssien avulla saatoimme toimittaa kyselyjä opettajille ja samalla kertoa mihin ja miksi tietoja kerättiin. Tällaista kontrolloidun kyselyn muotoa kutsutaan informoiduksi kyselyksi. (Uusitalo 1995.) Osan kyselyistä opettajat toimittivat minulle postitse ja osan haimme kouluilta. Osaan kouluista kysely lähetettiin postin kautta ja opettajat toimittivat ne samaa tietä takaisin.

Valtaosa kyselylomakkeen kysymyksistä oli joko strukturoituja monivalintakysymyksiä, joissa vastausvaihtoehdot oli annettu valmiiksi, tai puoliavoimia kysymyksiä, joissa valmiiden vastausvaihtoehtojen lisäksi kysymyksen viimeinen kohta jäi avoimeksi. Kysymysten muodon valintaan vaikutti ensinnäkin se, että halusin tehdä vastaamisen kohdejoukolle mahdollisimman nopeaksi ja helpoksi. Opettajat saavat erilaisia kyselyjä vastattavikseen tämän tästä ja kynnys vastaamiseen kasvaa sitä mukaan mitä laajempi ja monimutkaisempi kyselylomake on. Suuri osa halutusta tiedosta voitiin esittää standardoidussa muodossa, joten strukturoitujen kysymysten laatiminen kävi päinsä.

Kyselylomakkeessa olleet avoimet kysymykset koskivat lähinnä romanilasten koulun käynnin tukemista. Katsoin, että erilaisia vaihtoehtoja monivalintamuotoiseen kysymykseen olisi tullut liikaa, enkä kuitenkaan olisi pystynyt ennakoimaan kaikkia mahdollisia vastausvaihtoehtoja, joten pidin parhaana jättää vastaajalle mahdollisuus käsitellä kysymystä vapaamuotoisemmin ja mahdollisesti myös laajemmin.

6.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat peruskoulun 1.-9. luokan opettajat, jotka opettivat romanilapsia kyselyhetkellä tai olivat opettaneet heitä viimeisen viiden vuoden aikana.

Kokonaistutkimus ei tässä tapauksessa tullut kysymykseen, koska kohdejoukko olisi kasvanut liian suureksi. Perusjoukosta valittiin tutkimuskohteeksi Keski-Suomen ja Etelä-Pohjanmaan maakuntien romanioppilaita opettaneet opettajat sekä pääkaupunkiseudulta niiden koulujen opettajat, joissa tiedettiin olevan romanilapsia.

Kyselyjen toimittamisessa ei ollut yhtenäistä käytäntöä, kunkin toimijan työolosuhteet sanelivat enemmän ehtoja kuin pitävä, ennalta laadittu suunnitelma. Itse asiassa kyselyjä tehtiin kahdessa eri jaksossa. Toinen keväällä 1995 ja toinen keväällä 1997. Ensimmäisessä jaksossa kyselyjä toimitettiin Jyväskylän ja Jyväskylän maalaiskunnan niille kouluille, joissa oli romanioppilaita. Sovin etukäteen tapaamisajan koulun rehtorin tai johtajan kanssa ja hän kutsui opettajat koolle. Kerroin opettajille tutkimuksen tarkoituksesta ja jaoin kyselylomakkeet. Opettajille jäi hetki aikaa katsoa, oliko lomake ymmärrettävä. Samalla sovimme myös ajan, jolloin tulen noutamaan kyselyjä kouluilta. Kyselyjen noutamisessa käytännöt vaihtelivat hieman sen suhteen, oliko paperit jätetty johonkin ennalta sovittuun paikkaan vain luovuttiko ne minulle joku koulun henkilökunnasta. Lopuille Keski-Suomen alueen kouluille lähetettiin kyselylomakkeet postitse ja pyydettiin palauttamaan saatekirjeessä ilmoitettuun päivään mennessä. Tältä kierrokselta kyselyvastauksia saatiin yhteensä 95.

Toisella kierroksella kyselyjä toimitettiin Alavuden, Ähtärin ja Töysän alueiden kouluihin, joissa oli romanioppilaita. Käytäntö oli samanlainen kuin edellisellä kierroksella. Loppuihin Etelä-Pohjanmaan kouluihin toimitettiin kyselyt postitse. Pääkaupunkiseudulla kyselyjä toimitettiin joillekin kouluille, joissa tiettävästi oli romanioppilaita. Kaikille kohderyhmään sopiville kouluille ei ollut mahdollista viedä kyselyjä, koska alue on niin laaja ja romanioppilaita on useissa kouluissa. Lopuille kyselyt lähetettiin eri lähteistä, lähinnä kouluissa toimivien romanihenkilöiden kautta saatuihin tietoihin perustuen. Tämän kierroksen vastaussaldo oli 97.

Vastausprosentin määrittäminen on tässä tapauksessa hieman ongelmallista ainakin kahdesta syystä. Ensinäkään en tiedä kuinka monta sellaista opettajaa kyselyn saaneissa kouluissa oli, jotka ovat opettaneet romanilapsia ja vastasivatko he kaikki. Niihin kouluihin, joihin kysely toimitettiin postitse, lähetettiin muutamia kyselylomakkeita, joita

pyydettiin monistamaan, mikäli lähetetyt kopiot eivät riittäisi. Toiseksi myöskään niillä kouluilla, joihin kyselyt toimitettiin, eivät kaikki opettajat olleet paikalla kyselyjen jako tilaisuudessa. Kyselyjä ei karhuttu, mutta siitä huolimatta vastauksia tipahteli postista vielä puoli vuotta määräajan umpeen mentyä. Tutkimuksen kannalta se ei ollut ratkaisevaa, koska tutkimusaineistoa käsittely siirtyi vuoden 1999 loppuun. Vaikka vastausprosentti jääkin määrittämättä, uskon 192 kyselyvastauksen olevan riittävä määrä tämän tutkimuksen kannalta.

6.4 Aineiston analyysi

Kyselylomakkeen kysymykset voidaan jaotella viiteen eri ryhmään 1) taustamuuttujat, 2) kulttuurin tuntemus, 3) kodin ja koulun yhteistyö, 4) koulunkäyntiin liittyvät ongelmat ja 5) ongelmanratkaisutavat. Taustamuuttujina olivat vastaajan sukupuoli, virkanimike, opetettavat luokka-asteet ja romanioppilaiden opetus viimeisen viiden vuoden aikana. Kulttuurintuntemusta sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskevat kysymykset olivat strukturoituja ja ne käsiteltiin tilastollisin menetelmin. Vastausvaihtoehdoista viimeinen – muu – käsiteltiin erikseen. Koulunkäyntiin liittyviä ongelmia käsittelevistä kysymyksistä yksi oli strukturoitu ja käsiteltiin tilastollisin menetelmin. Loput kysymykset olivat avoimia. (Liite 1).

Kyselylomakkeiden strukturoiduista osioista saatu tieto käsiteltiin tilastollisilla menetelmillä, tilastonkäsittelyyn tarkoitettua SPSS -ohjelmaa apuna käyttäen. Kysymyksistä muodostettiin 60 muuttujaa, joista käsiteltiin lopulta 55. Joidenkin muuttujien jättäminen pois lopullisesta käsittelystä johtui aiheen rajaamisesta. Edellä mainittujen muuttujien lisäksi kyselylomakkeessa oli seitsemän avointa kysymystä. Aineiston analyysi aloitettiin tarkastelemalla yksittäisten muuttujien frekvenssejä ja keskiarvoja. Kulttuurin tuntemusta ja sen mahdollista vaikutusta koulunkäynnissä koettuihin ongelmiin ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla. Testauksessa käytettiin χ^2 -testiä.

Avoimien kysymysten käsittely aloitettiin lukemalla kysymysvastaukset läpi. Jo lukuvaiheessa alkoi hahmottua joitakin luokitteluja, joita tarkennettiin kysymysten puhtaak-

sikirjoituksen aikana. Luokittelun jälkeen aineistosta laskettiin vastausten esiintymisfrekvenssit ja joitakin keskiarvoja.

6.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Strukturoidun kyselyn antama tieto voi olla hyvin yksiselitteistä. Valmiisiin vaihtoehtoihin vastaaminen annettujen ohjeiden mukaan vähentää tulkinnallisesti vaikeiden vastausten määrää. Tutkimuksessa käytettyyn survey -menetelmään liittyy tosin myös virheen riski. Vastaajat eivät välttämättä ole täysin perillä kysytyistä asioista, mutta valitsevat silti jonkun vaihtoehdon. Tällaisen virheen mahdollisuutta vähentää, jos kysyttävät asiat liittyvät vastaajien arkiseen toimintaan ja jos vastaajat ovat niistä kiinnostuneita. Tutkimuksen aihealue on tässä tapauksessa vastaajien työtä ja arkipäivää, joten virheiden mahdollisuuden voidaan katsoa pienentyvän tältä osin. (Alkula, Pöntinen, Ylöstalo 1995). Esitetyt kysymykset olikin näytetty ymmärtävän hyvin. Epäselviä vastauksia oli vähän. Vaikka kyselylomake oli pitkä, olivat useimmat vastaajat jaksaneet täyttää sen loppuun saakka. Parhaiten he olivat vastanneet juuri strukturoituihin kysymyksiin.

Toisaalta pelkästään valmiisiin vastausvaihtoehtoihin pohjautuva kysely voi jättää huomiotta tutkimuksen kannalta tärkeää tietoa. Kyselyn laatija on voinut jättää syystä tai toisesta huomiotta joitakin mahdollisia vastausvaihtoehtoja. Vaikka vaihtoehtojen joukossa on yleensä avoin vastausvaihtoehto ei sitä välttämättä käytetä. Edellä mainitun tilanteen välttämiseksi kyselyssä oli avoimia kysymyksiä, joilla pyrittiin parantamaan tutkimuksen validiteettia, luotettavuutta. Luotettavuutta pyrittiin parantamaan myös mahdollisimman suurella otoskoolla. Tutkimuksen suorittamisvaiheet on pyritty esittämään mahdollisimman hyvin toistettavuuden eli reliabiliteetin takaamiseksi.

Kyselyihin perustuva tutkimus soveltuu kyllä kuvailevan tutkimuksen menetelmäksi, jollainen myös tämä tutkimus on. Tämän tutkimuksen aiheena on opettajien näkemys romanilasten koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista ja niiden ratkaisukäytännöistä. Aiheeseen sisältyy paljon sellaista, jota on erittäin vaikea tuoda esille kvantitatiivisen aineiston kautta. Tässä tutkimuksessa jäävät nyt huomiotta sellaiset merkittävät seikat kuin opettajien asenteet ja ongelmanratkaisuprosessit, vaikka joissain vastauksissa rivi-

en välissä oli enemmän asiaa kuin itse vastauksissa. Asenteita ja mielipiteitä kysyttäessä yksi merkittävä mittavirheen tuottaminen voi olla karkeasti ilmaistuna valehtelu. Esimerkiksi opettajien koulutuksessa voidaan korostaa suvaitsevaisuutta ja vieraisiin kulttuureihin tutustumisen tärkeyttä. Kyselylomakkeella kerätystä tiedosta on kuitenkin lähes mahdotonta selvittää kuvaavatko annetut vastaukset sosiaalisesti suotavaa asennoitumista vai todellista tilannetta. Todellisen tilanteen selvittämiseksi niin sanottujen pehmeämpien menetelmien käyttö voisi antaa syvällisempää tietoa. Tällaisenaan tutkimus antaa käsityksen ongelmista ja niiden ratkaisuksista, mutta jättää itse tapahtuman huomiotta. (Alkula et.al 1995).

7. TULOKSIA

7.1 Taustatietoja vastaajista

Sukupuoli

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 192 henkilöä. Heistä miehiä oli 28% ja naisia 70%. Loput vastanneista eivät ilmoittaneet sukupuoltaan.

Virkanimike

Vastaajilta kysyttiin heidän virkanimikettään. Vastaukset jakaantuivat annettujen vaihtoehtojen mukaan seuraavasti:

TAULUKKO 1. Opettajien sijoittuminen eri virkanimikkeittäin

Virkanimike	f	%
Luokanopettaja	87	46
Aineenopettaja	48	25
Erityisopettaja	21	11
Erityisluokanopettaja	23	12
Koulun johtaja	1	1
Rehtori	2	1
Koulukuraattori	2	1
Opinto-ohjaaja	7	4
Yhteensä	191	100

Vastaajista lähes puolet (46%) oli luokanopettajia. Kaikista vastaajista luokanopettajat, aineenopettajat, erityisopettajat ja erityisluokanopettajat muodostivat valtaosan, yli 90%. Joku muu opetus tai oppilashuoltohenkilöstöön kuuluva oli vastaajana vain 7%:ssa tapauksista. Vuonna 1998 tehdyn selvityksen mukaan joka neljäs romanilapsi saa opetusta muualla kuin yleisopetuksessa (Välimäki 1999). Tähän kyselyyn vastanneista opettajista 23% oli joko erityisopettajia tai erityisluokanopettajia. Heidän suhteellinen osuutensa kaikista vastaajista on samansuuntainen kuin erityisopetuksen piirissä olevien lasten suhteellinen määrä kaikista romanioppilaista.

Opetettavat luokka- asteet

Eri luokka- asteitten opettaminen jakaantui niin, että enemmistö oli ala- asteen opettajia (64%), joka neljäs yläasteen opettaja (26%) ja noin joka kymmenes (10%) opetti sekä ala että yläasteella. Vastausten voidaan olettaa jakaantuvan melko tasaisesti eri luokka-asteille, koska 2/3 peruskoulun kaikista oppilaista on ala- asteella ja 1/3 yläasteella. Vastaajista lähes 2/3 opettaa luokkia 1-6. Luokkien 7 - 9(10) opettajia vastaajista on joka neljäs ja kun tähän lukumäärään lisätään ne opettajat, jotka opettavat sekä ala että yläasteen oppilaita saadaan lukumääräksi 35,8% eli hieman yli kolmanneksen.

Romanioppilaat viimeisen viiden vuoden aikana

Kyselylomakkeen saatekirjeessä kyselyyn pyydettiin vastaamaan niiden opettajien, jotka ovat opettaneet romanioppilaita viimeisen viiden vuoden aikana. Vastanneista 190 opettajasta noin joka viidennellä (18%) oli opetettavanaan romanilapsia tällä hetkellä ja 82% opettajista olivat opettaneet romanilapsia viimeisen viiden vuoden aikana. Kysymyksen tarkoituksena oli varmistaa että vastaaja täyttää kohdejoukolle asetetut rajaukset. Kysymyksiä laatiessani halusin rajata vastaukset koskemaan viimeisen viiden vuoden aikana romanioppilaita opettaneisiin opettajiin ensiksi, koska oletan että romaniväestön koulutuksellisessa tilanteessa on tapahtunut muutoksia viimeisen vuosikymmenen aikana ja toiseksi ajallisesti kaukaisten tapahtumien muistaminen vaikeutuu mitä pidemmästä ajasta on kysymys. Oletan, että tässä tapauksessa viiden vuoden takaisia asioita on vielä mahdollista muistaa kohtuullisen hyvin, esimerkiksi kymmenen vuoden takaisia asioita on jo hankalampi palauttaa mieleen.

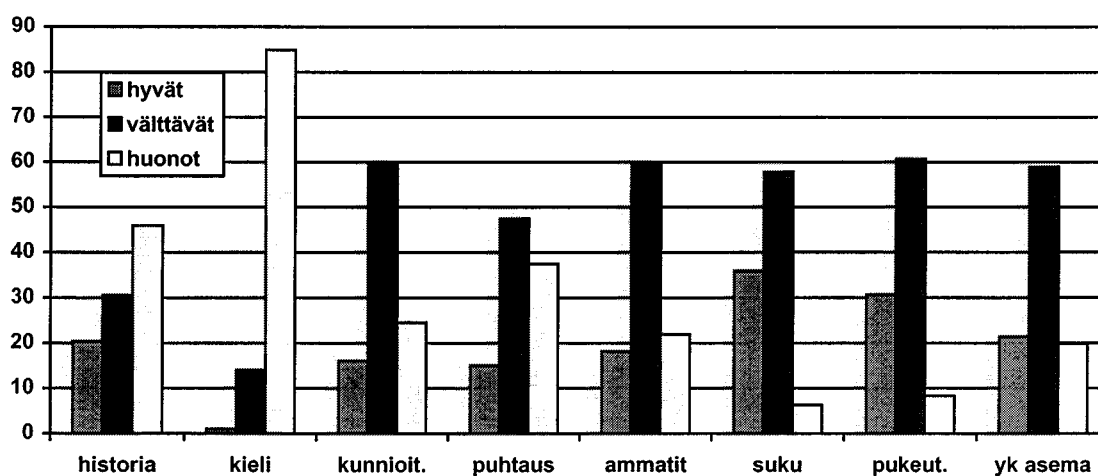
7.2 Opettaja ja romanikulttuurin tuntemus

Opettajien tiedot kulttuurin eri osa- alueista

Vastaajia pyydettiin arvioimaan millaiset tiedot heillä on romanikulttuurin eri osa-alueista. Arviointi tapahtui asteikolla hyvät tiedot, välttävät tiedot ja huonot tiedot. Arvioitavat kulttuurin osa- alueet ovat liitteessä nro 1.

Eri osa- alueiden valinta perustuu romaneja koskevissa oppi- ja tiedotusmateriaaleissa yleisesti käytettyyn jakoon. (mm. Åkerlund 1994, Lillberg 1997).

Seuraavassa kuviossa on esitetty miten opettajien arvio omasta romanikulttuurin tunte-
muksestaan jakaantui kulttuurin eri osa- alueiden kyseessä ollessa.



KUVIO 1. Opettajien arviot romanikulttuurin tuntemuksestaan.

Eri osa- alueiden tuntemuksen keskiarvot ovat suuruusjärjestyksessä seuraavat, kun tie-
dot ovat saaneet arvoikseen seuraavat luvut: Hyvät tiedot (5), välttävät tiedot (3) ja huo-
not tiedot (1). Arvioiden numeeriset arvot on valittu edellä mainitulla tavalla, että saa-
taisiin syntymään selkeämmin havaittavia eroja.

TAULUKKO 2. Opettajien arvio romanikulttuurin tuntemuksestaan asteikolla hyvät
tiedot (5), välttävät tiedot (3) ja huonot tiedot (1).

Kulttuurin osa- alue	Keskiarvo
Suvun ja perheen merkitys	3,6
Pukeutuminen	3,4
Yhteiskunnallinen asema	3,0
Perinteiset ammatit	2,9
Kunnioittamistavat	2,8
Puhtaustavat	2,6
Historia	2,5
Kieli	1,3

Parhaiten opettajat arvioivat tuntevansa suvun ja perheen merkityksen romanikulttuuris-
sa. Myös pukeutumistavat ja romanien yhteiskunnallinen asema tunnetaan melko hyvin.
Heikoimmin opettajat tuntevat romanikieltä. Perinteisten ammattien, kunnioittamista-
pojen sekä puhtaustapojen tuntemus jää hieman arvosanan välttävät tiedot alapuolelle
(2,8- 2,5). Keskiarvoja tarkasteltaessa suvun ja perheen merkitys korostuu. Mikäli tar-
kastellaan pylväsdigrammilla tehtyä esitystä ja erityisesti ”hyvät tiedot” –pylväitä,
muuttuu parhaimmin tunnetuksi ilmoitettujen kulttuurin osa-alueiden järjestys hieman.

Koulunkäyntiin vaikuttavat kulttuurin alueet

Seuraavassa kysymyksessä opettajia pyydettiin asettamaan kolme heidän mielestään
tärkeintä romanikulttuuria koskevaa kulttuurin aluetta tärkeysjärjestykseen sen mukaan
mitkä heidän mielestään vaikuttavat eniten romanilasten koulunkäyntiin. Kulttuurin osa-
alueina olivat samat kuin edellisessä kysymyksessä. Selvitin tärkeysjärjestyksestä niin, että
painotin koulunkäynnin kannalta merkityksellisimmiksi arvioituja kulttuurin alueita
luvulla kolme ja toiseksi tärkeimmiksi arvioituja kulttuurin alueita luvulla kaksi. Opet-
tajien mielestä romanilasten koulunkäynnin kannalta merkityksellisin kulttuurin osa-
alue oli suvun ja perheen merkitys, toiseksi tärkein oli romanien yhteiskunnallinen ase-
ma ja kolmanneksi tärkein romanien kunnioittamistavat.

TAULUKKO 3. Romanikulttuurin koulunkäynnille merkityksellisimmät kulttuurin osa-
alueet opettajien arvioimina.

	Sija 1	(*)	Sija 2	(*)	Sija 3	Vertailuluku
Historia	17	(51)	11	(22)	21	94
Kieli	2	(6)	8	(16)	12	34
Kunnioitus	40	(120)	28	(56)	25	201 (3.)
Puhtaustavat			9	(18)	4	22
Ammatit	8	(24)	21	(42)	31	97
Suku ja perhe	67	(201)	45	(90)	28	329 (1.)
Pukeutuminen			1	(2)	2	4
Yhteiskunnallinen as	46	(138)	52	(104)	42	284 (2.)

*) suluissa vertailuluku ensimmäisessä sarakkeessa, kun painotusarvona käytetty lukua
3 ja toisessa sarakkeessa lukua 2.

Romanikulttuurista tiedottamisen kanavat

Kysymyksen tarkoituksena on selvittää, mitä romanikulttuurista tiedottamisen tapoja opettajat pitivät parhaina. Vaihtoehtojen valinta perustuu niihin työtapoihin, joita on yleisesti käytetty tiedotettaessa romanikulttuurista kouluille. Julkiset tiedotusvälineet on jätetty tarkoituksellisesti pois ja on keskitytty juuri romanilasten kanssa työskenteleville henkilöille suunnattuun tiedottamiseen. Tiedotustapojen paremmuusjärjestystä selvitin samalla menetelmällä kuin edellisessä kysymyksessä eli ensimmäisen sijan saaneita on painotettu luvulla kolme, toisen sijan saaneita luvulla kaksi ja kolmannella sijalla mainitut ovat saaneet arvokseen mainintojen lukumäärän.

TAULUKKO 4. Opettajien näkemys romanikulttuurista tiedottamisen menetelmien paremmuudesta.

	Sija 1 (*)	Sija 2 (*)	Sija 3	Vertailuluku
Omat kontaktit	72 (216)	30 (60)	28	304 (1.)
Esitelmät kouluissa	21 (63)	30 (60)	28	151 (3.)
Opettajien kokoukset	2 (6)	6 (12)	7	25
Koulutustilaisuudet	46 (138)	50 (100)	26	264 (2.)
Kirjallinen materiaali	9 (27)	32 (64)	38	129
Opetus okl:ssa	12 (36)	16 (32)	23	91
Henkilökohtainen tiedottaminen	26 (78)	18 (36)	30	144

*) Ensimmäisessä sarakkeessa suluissa vertailuluku, kun painotuslukuna on käytetty lukua 3 ja toisessa vertailuluku, jonka painotusarvo on 2. Viimeisessä sarakkeessa vertailulukujen yhteenlaskettu summa.

Selkeästi parhaana romanikulttuurista tiedottamisen tapana opettajat pitivät omia kontaktejaan romaniväestöön. Seuraavaksi eniten opettajat ovat halukkaita osallistumaan aiheita käsitteleviin koulutustilaisuuksiin ja kolmanneksi parhaana tiedotustapana pidettiin tiedon saamista kouluilla pidettävissä esitelmissä. Vähiten kannatusta saivat opettajien kokoukset ja opetus opettajankoulutuslaitoksessa .

7.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Aktiivisin omainen lasta koskevissa asioissa

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä on selvitetty kolmella eri kysymyksellä. Ensimmäinen kysymyksistä käsittelee sitä, kuka lapsen läheisistä on opettajan käsityksen mukaan aktiivisin lasta koskevissa kysymyksissä, toinen kodin ja koulun välisen yhteyden ylläpitämisessä käytettyjä tapoja ja kolmas yhteydenpidon asiasisältöjä.

Ensimmäisessä kysymyksessä vaihtoehtojen valinta perustuu käsitykseen romaniperheessä toimivasta laajennetusta kasvatusvastuusta, jossa lapsen asioista eivät kannata vastuuta vain vanhemmat, vaan vastuunkantajana voi olla myös joku muu lähisukulainen.

TAULUKKO 5. Aktiivisin läheinen romanilapsen asioiden käsittelyssä.

Henkilö	%
Äiti	73
Isä	9
Mummo	9
Vaari	1
Muu sukulainen	4
Muu henkilö	5
Yhteensä	100

Aktiivisimpana omaisena oli selkeästi useimmin äiti (73%). Muiden lapsen asioissa aktiivisena toimivien osuus jäi yhteensä hieman yli neljännekseen. Heistä aktiivisimpana pidettiin mummoa ja sen jälkeen isää. Miesten osuus jäi näin hyvin pieneksi. Muun sukulaisen kohdalla ei selvitetty kenestä sukulaisesta oli kysymys. Muu kuin sukulainen oli yleisimmin joko lapsen avustaja tai omahoitaja.

Yhteydenpitotavat

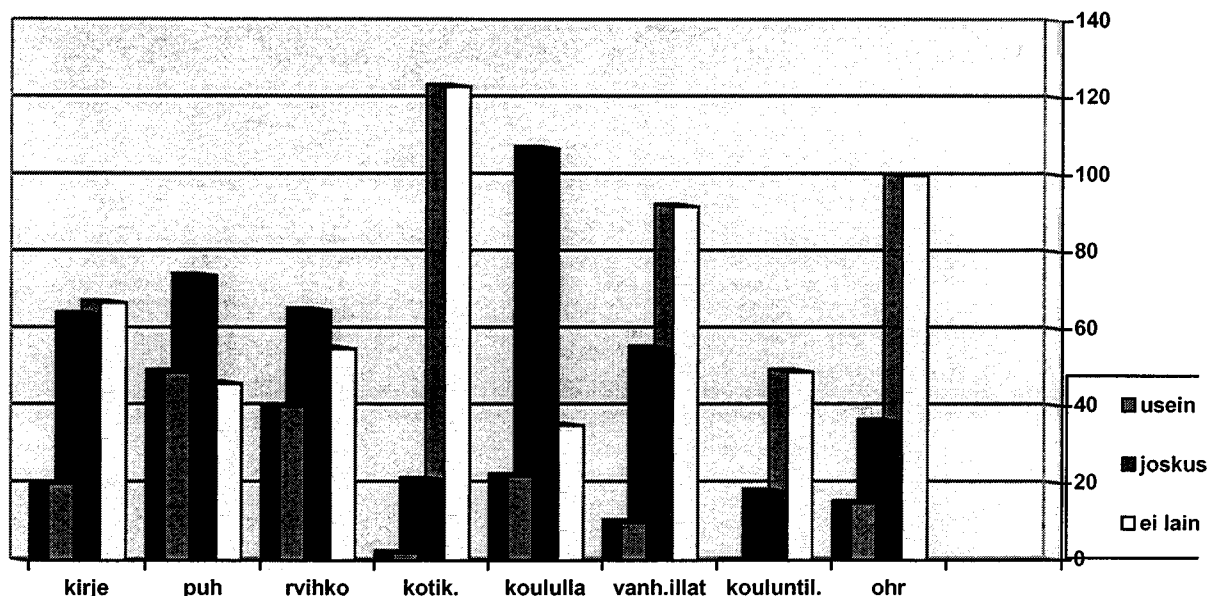
Kodin ja koulun välistä yhteistyötä pyrin selvittämään myös kysymällä vastaajilta millaisilla eri keinoilla he olivat olleet yhteydessä romanilapsen kotiin ja huoltajiin lasta koskevilla asioissa.

TAULUKKO 6. Kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa käytetyt välineet arvioituna asteikolla usein (3), joskus (2), en lainkaan (1).

Yhteydenpito keino	Keskiarvo
Kirje	1,7
Reissuvihko	1,9 (3.)
Puhelin	2,0 (1.)
Kotikäynti	1,2
Tapaaminen koululla	1,9 (2.)
Vanhempainillat	1,5
Koulun tilaisuudet	1,3
Oppilashuoltoryhmä	1,5
Muuten	1,2

Keskiarvojen mukaan suosituin yhteydenpitokeino oli puhelin, toiseksi tapaaminen koululla ja kolmanneksi reissuvihkon käyttäminen. Kotikäyntejä näytetään tekevän vähän.

Keskiarvot eivät kerro vastausten vaihteluita eri vaihtoehtojen kohdalla. Seuraavassa kuvassa on yhteydenpitokeinot kuvattu pylväsdiagrammilla frekvenssien mukaan.



KUVIO 2. Kodin ja koulun välinen yhteydenpito esiintymisfrekvensseinä

”Usein” pylväitä tarkasteltaessa voidaan todeta, että puhelin ja reissuvihko ovat käytetyimmät yhteydenpitotavat, koululla tapaaminen sijoittuu tässä tarkastelussa kolmanneksi. Kotikäynnit erottuvat selvästi ei- lainkaan vastausten määrässä, samoin oppilashuoltoryhmän käyttö yhteydenpitovälineenä. Vastausvaihtoehtojen hajonta on suurin juuri näiden vaihtoehtojen kohdalla.

Yhteydenpidon asiiasältö

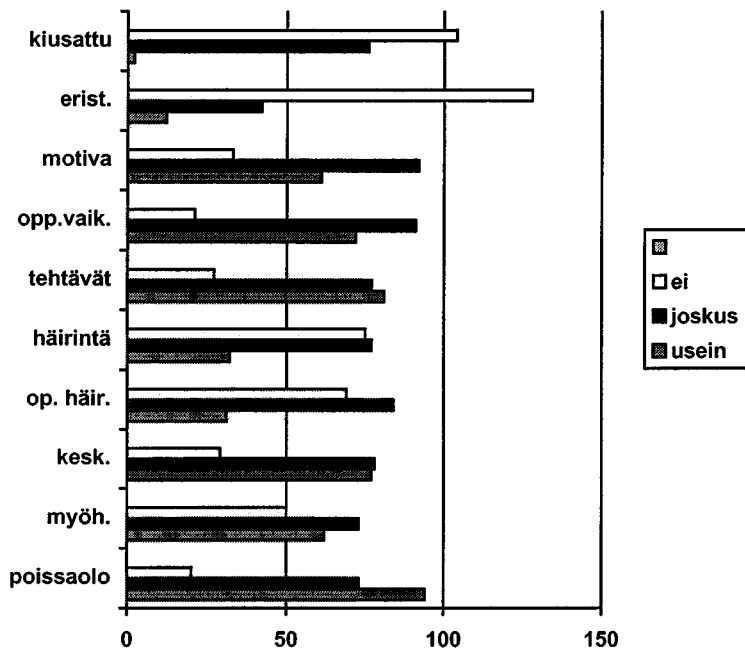
Kolmannessa kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskevassa kysymyksessä pyysin vastaajia nimeämään joitakin asioita, jotka ovat olleet yhteydenpidon aiheina kodin ja koulun välisessä viestinnässä. Kysymys oli muodoltaan avoin joten luokittelin vastaukset kolmeen eri luokkaan asiiasältöjen mukaan ennen laskennallisia toimenpiteitä. Ensimmäiseen luokkaan (1) kuuluvat ne asiat, joiden koetaan olevan ongelmia, toiseen luokkaan (2) kuuluvat yleiset tiedottamiseen ja yhteydenpitoon liittyvät asiat. Kolmannen luokan (3) muodostavat vastaukset, joissa on mainittu sekä ongelmat että yleiset asiat.

Kysymykseen vastasi 156 henkilöä. Ongelmatilanteissa kotiin oli ollut heistä yhteydessä puolet. Yleisessä yhteydenpidossa joka kolmas. Sekä ongelmatilanteissa että yleisessä yhteydenpidossa oli ollut joka kymmenes vastaaja.

7.4 Romanilasten koulunkäynnissä esiintyviä ongelmia

Romanilasten koulunkäyntiin liittyviä ongelmia olen selvittänyt kahdella kysymyksellä, joista ensimmäisessä tiedustellaan ei-toivotun käyttäytymisen esiintymistä romanioppilailla. Vaihtoehdot painottuvat sopeutumisongelmiin. Oppimisongelmia olen selvittänyt myöhemmin avoimilla kysymyksillä.

Pyysin vastaajia arvioimaan ongelmien esiintymistiheyttä asteikolla Usein (3), joskus (2) ja ei lainkaan (1)



KUVIO 3. Romanilasten koulunkäyntiongelmien esiintyminen opettajien arvion mukaan.

”Usein” -pylväitä tarkasteltaessa voidaan todetta että useimmin ongelmiksi koettiin poissaolot, seuraavaksi useimmin tehtävien laiminlyöminen ja kolmanneksi oppimisvaikeudet. Kiusatuksi tuleminen ja eristäytyminen ovat kaikkein harvinaisimpia ongelmia. Seuraavassa taulukossa ongelmien esiintymisen frekvenssejä tarkastellaan samaan tapaan kuin kysymyksiä romanikulttuurin koulunkäyntiin eniten vaikuttavista kulttuurin alueista ja parhaista tiedotustavoista. Vaihtoehto ”ei lainkaan” on jätetty tarkastelusta pois. Vaihtoehto ”joskus” saa arvon yksi ja ”usein” painotusarvon 2.

Romanilasten koulunkäynnissä ilmeneviä ongelmia selvittävän kysymyksen viimeiseen, avoimeen vaihtoehtoon mainittiin muin ongelmina yleisimmin koulukiusaaminen tai koulun järjestyssääntöjen rikkominen, kuten tupakointi.

Koulunkäynnissä ilmenevät ongelmat luokka- asteittain

Toisessa ongelmia koskevassa kysymyksessä pyysin vastaajia erittelemään muutamalla sanalla romanilapsilla mahdollisesti esiintyviä koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia luokka-asteittain niiden luokkien osalta, joista vastaajalla oli kokemusta. Vastaukset on ilmoitettu taulukossa kuinka monta prosenttia kaikista mainituista ongelmista ne muodostavat. Taulukossa ovat mukana kaikkein yleisimmin esiintyneet ongelmat. Yleisimmin esiintyneet ongelmat jakaantuivat luokka-asteittain seuraavasti:

TAULUKKO 7. Koulunkäynti ongelmien esiintyminen luokka-asteittain.

Luokka-aste	1-2		3-4		5-6		7-8		9-10	
Poissaolot	19	(1)	23	(1)	25	(1)	30	(1)	30	(1)
Keskittymis- vaikeudet	16	(2)	10	(3)	15	(2)	16	(2)	19	(2)
Oppimisvai- keudet	13	(3)	21	(2)	14	(3)	5		7	
Motivaation puute	5		8		14		13	(3)	13	(3)
Tehtävien laiminlyönti	7		9		9		3		6	
Oppimisvai- keudet äidin- kielessä	12		8		3		3		1	
Yhteensä	72		79		80		70		76	

Ensimmäisellä ja toisella luokalla eniten ongelmia tuottivat opettajien käsityksen mukaan poissaolot (19%), toiseksi eniten keskittymisvaikeudet (16%) ja kolmanneksi op-

- luokkakeskustelu
- tukihenkilötoiminta
- rajoja & rakkautta
- 3. opetukselliset keinot
 - tukiopetus
 - erityisopetus
 - pienryhmäopetus
 - henkilökohtainen ohjaus
 - opetuksen eriyttäminen
 - mukautettu opetus
 - tuntiohjaus ja avustus
 - erityiskoulu
 - yksityisopetus
 - muut
- 4. viranomaisyhteistyö
 - oppilashuoltoryhmä
 - rehtori
 - kuraattori
 - sosiaalityöntekijä
 - psykologi
 - perheneuvola
 - lastensuojeluviranomainen
 - koululääkäri
 - koululautakunta
 - romaniyhdyshenkilö
 - muut
- 5. muut
 - ei mitään (ei ongelmia)
 - samat kuin muilla
 - informaatiota opettajille

Seuraavassa taulukossa on esitetty ratkaisukeinojen käyttö romanilasten koulunkäynti-
vaikeuksien selvittelyssä. Taulukossa on eritelty ala-astetta, yläastetta ja molempia
opettavien opettajien vastaukset.

TAULUKKO 8. Romanilasten koulunkäyntiongelmassa käytettyjä ratkaisukeinoja.

Keinot f(%)*	Ala-aste n=205	Yläaste n=87	Ala ja yläaste n=36	Yhteensä n=318
Kodin ja koulun välinen yhteis- työ	22 (46)	23 (20)	22 (8)	23 (74)
Kasvatukselliset keinot	20 (41)	33 (29)	25 (9)	25 (79)
Opetukselliset keinot	41 (85)	30 (26)	28 (10)	35 (111)
Viranomaisyh- teistyö	16 (33)	14 (12)	25 (9)	17 (54)

*) Ensimmäinen luku on prosenttiosuus kaikista, kullakin kouluasteella annetuista maininnoista (n) ja sulussa oleva luku vastauksen esiintymisfrekvenssi.

Kaikista käytetyistä keinoista ovat yleisimmin käytettyjä opetukselliset keinot (35%), viranomaisyhteistyötä on vähiten. Sekä kasvatukselliset keinot että yhteistyö kotien kanssa on mainittu ongelmanratkaisukeinoksi myös melko usein (25% ja 23%). Opetuksellisista keinoista yleisimmät ovat tukiopetus ja erityisopetus. Myös muu opetuksen eriyttäminen on käytössä ongelmanratkaisuisissa. Kasvatuksellisista keinoista eniten käytetty on kasvatuksellinen keskustelu oppilaan kanssa. Viranomaisyhteistyö tapahtuu kaikkein yleisimmin oppilashuoltotyöryhmän kautta. Vastaajista joka kahdeksas ilmoitti, ettei ongelmia ole ollut, joten erityisiä ratkaisumalleja ei ole tarvittu.

Ongelmien ratkaisemiseen osallistujat

Ongelmanratkaisuun osallistuneita selvitettiin kysymyksellä, ”Ketkä ovat osallistuneet ongelmien ratkaisemiseen?”. Annettuja vaihtoehtoja arvioitiin asteikolla usein, joskus, ei lainkaan. Taulukkoon on merkitty vastauksien esiintymisfrekvenssit.

TAULUKKO 9. Romanilasten koulunkäynnissä ilmenevien ongelmien ratkaisuun osallistujat.

Osallistuja	usein	joskus	ei lainkaan
Lapsen huoltaja	65	76	21
Muu perhe tai suku	6	53	80
Oma opettaja	118	32	10
Toiset opettajat	27	74	48
Rehtori tai johtaja	40	69	43
Erityisopettaja	70	49	37
Koulukuraattori	38	42	70
Opinto-ohjaaja	14	19	101
Terveydenhoitaja	18	62	61
Koulupsykologi	16	45	84
Sosiaalityöntekijä	18	32	80

Ongelmien ratkaisemiseen osallistuu vastausten perusteella useimmin joko oma opettaja tai erityisopettaja. Kolmanneksi useimmin ongelmien ratkaisemiseen osallistuu lapsen huoltaja. Vähiten mainintoja on saanut opinto-ohjaaja. Myös muut oppilashuollon henkilöstöön kuuluvat osallistuvat harvemmin romanioppilaan ongelmien ratkomiseen. Huoltajien lisäksi muiden perheen tai suvun jäsenten osallistuminen on vähäistä.

Jos ongelmien ratkaisuun osallistujat jaetaan 1) omaisiin (huoltaja/ perhe/ suku), 2) opetushenkilökuntaan (oma opettaja/ toiset opettajat/ erityisopettaja/ rehtori/johtaja) ja 3) oppilashuollon henkilöstöön (koulukuraattori/ terveydenhoitaja/ koulupsykologi/ sosiaalityöntekijä), näyttävät opetushenkilökuntaan kuuluvat osallistuvan useimmin ongelmien ratkaisuun

TAULUKKO 10. Romanilasten koulun käynnissä ilmenevien ongelmien ratkaisemiseen osallistujat ryhmiteltynä aseman mukaan.

Ongelmanratkaisuun osallistuja	Usein *)	Joskus	Vertailuluku
Omainen	71 (142)	129	271
Opetushenkilöstö	255 (510)	224	734
Oppilashuollon henkilöstö	104 (208)	200	408

*) suluissa vertailuluku, joka on frekvenssi painotettu kahdella

7.6 Romanilasten koulunkäynnin tukeminen

Romanilasten koulumenestys.

Vastaajia pyydettiin tässä kysymyksessä arvioimaan romanilasten koulumenestystä asteikolla yhdestä viiteen. Kysymykseen vastasi 188 henkilöä. Romanioppilaiden koulumenestyksen keskiarvo jäi hieman alle tyydyttävien tietojen (2,5). Prosentuaalisesti opettajien arvio romanilasten koulumenestyksestä jakaantui seuraavasti.

TAULUKKO11. Opettajien arvio romanilasten koulumenestyksestä.

Koulumenestys	f	%
Kiitettävä 5	6	3
Hyvä 4	17	9
Tyydyttävä 3	81	43
Välttävä 2	53	28
Heikko 1	31	17
Yhteensä	188	100

Vahvimmat kouluaineet

Kyselyn romanilastenkoulunkäynnin tukemista selvittävään osioon kuului kuusi eri kysymystä, jotka käsittelivät lasten vahvuuksia, heikkouksia, vahvuuksien huomioon ottamista ja tuen antamista. Ensimmäisessä kysymyksessä selvitettiin, missä kouluaineissa romanilapset ovat vahvimpia. Vastaukset jakaantuivat seuraavasti

TAULUKKO 12. Romanilasten vahvimmat kouluaineet.

Kouluaineet	f.	%
Taito ja taideaineet	107	51
Kielet	37	18
Matemaattiset aineet	31	15
Reaaliaineet	28	14
Muut	5	2
Yhteensä	208	100

Taito ja taideaineet olivat selvästi useimmin mainittu vahvimiksi aineiksi. Taito ja taideaineisiin kuuluivat liikunta, musiikki, käsityö (sekä tekstiili että tekninen työ), kuvaamataito ja kotitalous. Vastauksista osa sisälsi sekä yleisesti taito ja taideaineet tai käytännön aineet ja lisäksi maininnan jostain erityisestä vahvuudesta. Taito ja taideaineissa vastaukset jakaantuivat eri osa-alueiden kesken seuraavasti.

Liikunta oli mainittu vahvuutena taito ja taideaineissa kaikkein useimmin ja musiikki seurasi hyvänä kakkosena. Liikunta ja musiikki olivat myös ykkösinä kaikista mainituista vahvuuksista. Liikunta oli lähes kaikissa vastauksissa mainittu yleisesti, paria poikkeusta lukuun ottamatta, joissa oppilas oli erityisen hyvä esimerkiksi unissa tai tanssimisessa. Musiikissa oli mainittu joitakin kertoja erikseen laulaminen tai jonkin instrumentin soittaminen. Käsityöt sisälsivät sekä teknisen että tekstiilityön ja kädentaidot. Kuvaamataito vahvuutena sisälsi itse kuvaamataidon lisäksi muutaman kerran mainitun askartelun.

Kielet jakaantuivat siten että äidinkieli vahvuutena oli mainittu 30 kertaa, englanti kuusi kertaa ja romanikieli yhden kerran. Tapauksissa, joissa äidinkieli mainittiin vahvuutena oli äidinkielen eri osa-alueista mainittu erikseen lukeminen tai suullinen esitys sekä ilmaisutaito.

Matemaattisista aineista useimmin oli mainittu matematiikka, 29 kertaa. Yhden maininnan saivat sekä fysiikka että atk. Reaaliaineissa useimmin erikseen mainittu vahvuusalue oli uskonto, joka mainittiin 12 kertaa, biologia oli mainittu 9 kertaa. Historia, ympäristöoppi ja maantieto saivat muutamia mainintoja.

Heikoimmat kouluaineet

Seuraavassa kysymyksessä vastaajia pyydettiin mainitsemaan ne kouluaineet, joissa romanioppilaat ovat heikoimpia. Vastaukset jakaantuivat seuraavasti.

TAULUKKO 13. Opettajien arvio kouluaineista, joissa romanioppilaat menestyvät heikoimmin.

Kouluaineet	f	%
Kielet	109	44
Matemaattiset aineet	92	37
Reaaliaineet	18	7
Taito ja taideaineet	13	5
Lukuaineet	9	4
Muut	7	3
Yhteensä	248	100

Eniten vaikeuksia romanilapsilla on vastaajien mielestä kielissä ja matemaattisissa aineissa. Matemaattisista aineista useimmin mainittu oli matematiikka. Sekä kemia että fysiikka saivat molemmat muutamia mainintoja.

Kielissä vastaukset jakaantuivat niin, että yleisin vastaus oli äidinkieli. Joissakin vastauksissa oli mainittu yleisesti kielet, erottelematta tarkoittavatko ne vain vieraita kieliä vai myös suomen kieltä. Vieraista kielistä eniten vaikeuksia ilmeni englannin kielessä. Neljä vastaajaa oli sitä mieltä, että heikoimpia aineita ovat ”kaikki”.

Muut vahvuudet

Kolmannessa kysymyksessä selvitettiin, mitä muita kuin kouluaineisiin liittyviä vahvuuksia romanioppilailla on vastaajien mielestä. Kysymykseen vastasi 160 henkilöä. Olen jaotellut saadut vastaukset neljään alaluokkaan.

TAULUKKO 14. Romanioppilaiden muut vahvuudet.

Vahvuusalue	f	%
Luonteenpiirre	134	43
Yhteistyötaidot	103	34
Oppiaineet	48	16
Oppiminen/ opiskelu	22	7
Yhteensä	307	100

Jokin oppilaan luonteenpiirre oli mainittu useimmin hänen erityisvahvuudekseen.

Useimmin mainittuja luonteenpiirteitä olivat suuruusjärjestyksessä mainintojen määrän mukaan: iloisuus/valoisuus (22), avoimuus/ välittömyys (19), positiivisuus (14), rohkeus (10), reippaus (9), vahva itsetunto (8) ja innokkuus (8). Yhteistyötaidoista useimmin mainittiin sosiaaliset taidot (45) ja kohteliaisuus (29).

Oppiaineista oli mainittu erityisvahvuudeksi useimmin musiikki (17) ja liikunta (9) kertaa. Oppimiseen yleensä liittyviä vahvuuksia olivat muun muassa esiintymistaito (9), oppimishalu (2), vastuuntunto (2) ja kekseliäisyys (2).

TAULUKKO 15. Romanilasten vahvuuksien TOP 5.

Top 5	f	%
Sosiaaliset taidot	45	28
Kohteliaisuus	29	18
Iloisuus	22	14
Avoimuus	19	12
Positiivisuus	14	9

Romanilasten muiden vahvuuksien huomiointia koulutyössä selvitettiin seuraavalla kysymyksellä. Kysymykseen vastasi 112 henkilöä ja vastaukset jakaantuivat seuraavasti.

TAULUKKO 16. Millä tavoilla romanilasten vahvuuksia on pyritty huomioimaan koulussa.

Vahvuuksien huomiointi	f	%
Esiintymistilaisuuksia	24	23
Positiivinen palaute/ kannustus	24	23
Apulaisena toimiminen/	16	15
Luottamustehtävät		
Vahvuusalueiden korostaminen	12	11
Koulutyössä		
Tehtävien eriyttäminen oppilaan	10	9
Kykyjen ja halujen mukaan		
Keskustelu	9	8
Yleinen vahvistaminen	6	6
Ryhmätyöskentely	5	5
Yhteensä	106	100

Joka viides vastanneista ilmoitti romanilasten vahvuuksia tuetun esiintymistilaisuuksia järjestämällä ja/ tai antamalla positiivista palautetta ja kannustusta. Palautetta on annettu sekä kirjallisesti että suullisesti. Lisäksi joillekin oppilaille on myönnetty erilaisia stipendejä muun muassa ”hyvän toverin” stipendi. Apulaisena toimiminen ja luottamustehtävät käsittivät opettajan apulaisena toimimisen, luokkatovereiden tai muiden koulun oppilaiden auttamisen sekä luokan yhteisten asioiden järjestämisen ja niistä vastaamisen.

Vahvuusalueiden korostaminen ja tehtävien eriyttäminen on merkitty kumpikin omaksi osa-alueekseen vaikka ne osin tarkoittavatkin samaa. Vahvuuksien korostaminen sisältää kuitenkin muutakin kuin kouluaineissa ilmenevät vahvuudet. Tehtävien eriyttämi-

sellä pyritään vahvistamaan oppilaan koulumotivaatiota ja antamaan hänelle onnistumisen kokemuksia. Esimerkiksi oppilaan kaunista käytöstä huomioidaan pitämällä häntä esimerkkinä koulun arjen tilanteissa. Oppilaan hyvää lukutaitoa voidaan huomioida antamalla oppilaalle mahdollisuus lukea toisille luokkatovereille tai antamalla hänelle vaativampia lisätehtäviä.

Omiksi sarakkeikseen merkityt ”keskustelut” ja ”yleinen tukeminen” jäivät sisällöltään hieman epäselviksi, joten katsoin viisaimmaksi erotella ne muista vastauksista. Vastauksissa, joissa oli mainittu keskustelu ei kerrottu sen tarkemmin keskustelujen sisällöstä, oliko keskustelujen tarkoituksena motivointi vai esimerkiksi palautteen antaminen.

Yleisen tukemisen kohdalla sisältö jäi samoin epäselväksi, onko kysymyksessä motivointi, palaute, huomiointi tai joku muu vahvuuksien tukeminen.

Tuen tarve

Seuraavassa kysymyksessä tiedusteltiin niitä osa-alueita, joissa romanilapset tarvitsevat tukea. Kysymykseen vastasi 134 henkilöä.

TAULUKKO 17. Opettajien näkemys romanilasten tuen tarpeesta

Tuen tarve	f	%
Kouluaineissa	69	39
Motivoinnissa	20	11
Keskittymisessä/	15	9
Pitkäjänteisyydessä		
Säännöllisyydessä	14	8
Itsetunnon vahvistamisessa	14	8
Tehtävistä huolehtimisessa	14	8
Oppimistekniikassa/	12	7
Perusvalmiuksissa		
Sosiaalisissa taidoissa	8	4
Tavoitteiden asettamisessa	6	3
Sääntöjen noudattamisessa	6	3
Yhteensä	178	100

Kouluaineissa esiintyvä tuen tarve oli yleensä sidoksissa niihin kouluaineisiin, jotka oli ilmoitettu heikoimmiksi. Motivointi, keskittyminen ja säännöllisyys liittyivät erityisesti koulunkäynnin säännöllisyyteen ja peruskoulun oppimäärän suorittamiseen. Vastaajat pitivät poissaolojen vähentämistä ehdottomana edellytyksenä koulun käynnin onnistumiselle. Pitkäjännitteisyyttä todettiin myös tarvittavan tehtävien suorittamisessa ja tunnilla istumisessa. Tehtävistä huolehtimisella tarkoitettiin yleensä kotitehtäviä, niiden todettiin olevan usein tekemättä. Sosiaalisissa taidoissa tukea tarvitaan vastaajien mielestä erityisesti itsehillinnässä ja toisten kanssa toimeen tulemisessa.

Annettu tuki

Kysymykseen ”Millaista tukea romanilapsille on annettu” vastasi 139 henkilöä. Vastaukset jakaantuivat useimmin esille tulleiden tukimuotojen kesken seuraavasti.

TAULUKKO 18. Romanilapsille koulussa annetun tuen muodot.

Tukimuoto	f	%
Tukiopetus/ ohjaus	61	35
Erityisopetus	49	28
Keskustelu	14	8
Yhteistyö huoltajan kanssa	13	7
Moni ammatillinen tuki *	13	7
Kouluavustaja	7	4
Tehtävien eriyttäminen	6	3
Motivointi/ kannustus	6	3
Omat opetusjärjestelyt **	6	3
Yhteensä	175	100

*) Moni ammatillinen tuki on tässä yhteydessä useimmiten oppilashuoltoryhmän toiminta.

**) Omiin opetusjärjestelyihin kuuluu henkilökohtainen opetussuunnitelma sekä yksityisopetus.

Tukitoimet kohdistuvat ensisijaisesti oppiaineiden tukemiseen. Tukiopetusta tukikeinona ilmoitti käyttävänsä lähes puolet vastaajista 44%. Erityisopetus ja tukiopetus kulkevat usein myös rinta rinnan. Oppilas on saanut tarpeen mukaan sekä tuki että erityisopetusta. Erityisopetuksen muodot vaihtelevat erityisopettajan tunneilla satunnaisesta käynnistä pienryhmäsijoituksiin.

Romanikulttuurin huomioon ottaminen

Romanikulttuurin huomioimista koulutyössä selvitettiin kysymyksellä ”Onko romanikulttuuri otettu erityisesti huomioon?” Kysymykseen vastanneista 177 henkilöstä 40 (23%) vastasi myöntävästi. Romanikulttuurin huomioiminen oli tapahtunut erilaisten esitelmien ja teemapäivien avulla. Romanikulttuurista kertoivat joko oppilaat itse tai koululla oli käynyt romaniväestöön kuuluva vierailija. Joissakin kouluissa oli työskennellyt romaniväestöön kuuluvia henkilöitä joko koulunkäyntiavustajina tai romanikielen ja kulttuurin opettajina.

Romanilasten koulunkäynnin turvaaminen

Kyselyn viimeisessä vastaajilta tiedusteltiin ”Miten mielestäsi voidaan parhaiten turvata romanilasten koulunkäyntiä, niin että he saavat jatkokoulutusmahdollisuuksia ajatellen kunnollisen peruskoulun päästötodistuksen?” Kysymykseen vastasi 139 henkilöä. Vastaukset on luokiteltu sisältöjen mukaan seuraavasti:

TAULUKKO 19. Romanilasten koulun käynnin turvaamiseksi tehdyt toimenpide- ehdotukset.

Toimenpide	f	%
Oppilaaseen ja hänen taustaansa kohdistuvat	74	38
Kouluun ja opetusjärjestelyihin kohdistuvat	55	28
Koulun ja kodin yhteistyö	28	14
Samat kuin muilla	24	12
Ulkopuolisen avun käyttö	7	4
Muut	6	3
Yhteensä	194	100

Romanilasten koulunkäynnin turvaamiseksi ehdotettiin useimmin toimenpidettä, joka kohdistuu oppilaaseen tai hänen taustaansa. Yli puolet vastaajista katsoi ongelmanratkaisun lähtevän oppilaasta. Oppilaaseen ja hänen taustaansa liittyvät vastaukset on luokiteltu seuraavasti:

TAULUKKO 20. Oppilaaseen ja hänen taustaansa kohdistuvat toimenpiteet.

Oppilaaseen tai hänen taustaansa kohdistuva toimenpide	f	%
Asenne/ aktiivisuus/ elämäntapa	50	66
Motivointi	14	19
Säännöllisyyden korostaminen	10	14
Yhteensä	74	100

Asenne, aktiivisuus ja elämäntapa vastaukset korostivat vanhempien osuutta lapsen koulunkäyntiin. Vanhemmilta edellytettiin myönteistä asennetta koulunkäyntiin ja aktiivisempaa osallistumista koulun toimintaan. Elämäntapaan liittyvänä ongelmana pidettiin pitkiä vierailuja ja niiden aiheuttamia poissaloja sekä muuttoja. Toisaalta edellytettiin, että perheiden olot olisi saatava rauhalliseksi ja vakaaksi, kunnolliset asunnot ja opiskeluun sopiva ympäristö. Edellä mainittujen parannusten katsottiin kuuluvan sosiaalitoimen toimenkuvaan. Muiden tukitoimien kohdalla ei vastauksista ilmennyt kuka ja miten voisi toimenpiteitä toteuttaa. Vastauksien sisällöt vaihtelivat lempeistä yleistyksistä jyrkkään ja ei niin hienotunteiseen kritiikkiin. Esimerkiksi ” Mielestäni ihanne olisi, että koti tukisi lapsen säännöllistä ja tunnollista koulunkäyntiä ja koulu ottaisi huomioon romanilasten erilaisen kulttuuritaustan ja arvostaisi sitä, sillä erilaisuus on arvokasta.” tai ” Ovat patalaiskoja, eivätkä halua tehdä kouluhommia”.

Motivointi sisälsi nimensä mukaisesti pyrkimyksen motivoida, kannustaa ja rohkaista romanioppilaita. Vastauksista ei selkeästi ilmennyt kenen motivointia tulisi tehdä. Motivointi on sijoitettu oppilaaseen ja hänen taustaansa koskevien vaihtoehtojen alle, koska sen katsotaan sisältävän oppilaaseen kohdistuvaa asennemuokkausta. Kääntäen voidaan ajatella, että romanioppilaiden asenne koulunkäyntiä kohtaan ei ole riittävän positiivi-

nen tai oppilaat eivät ole riittävän motivoituneita. Muutos pyritään saamaan aikaan oppilaassa.

Säännöllisyydellä tarkoitettiin koulun säännöllistä käymistä eli peräänkuulutettiin pois-saolojen ja myöhästymisten vähentämistä.

TAULUKKO 21. Kouluun ja opetusjärjestelyihin kohdistuvat toimenpiteet romanilasten koulunkäynnin tukemiseksi.

Toimenpide	f	%
Oppimisen tukeminen	24	44
Tiedon lisääminen	14	25
Ryhmäsjoitukset	6	11
Kontrolli/ tuki	6	11
Kulttuurin huomioiminen	3	5
Kouluvalmiuksien tukeminen	2	4
Yhteensä	55	100

Kouluun ja opetussisältöihin liittyvät toimenpide-ehdotukset koskivat yleisimmin opetukseen ja oppimisen tukemiseen liittyviä toimenpiteitä kuten tuki- ja erityisopetusta sekä henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimista. Vastauksissa lähes joka toisessa (44%) oli ehdotettu edellä mainittuja toimenpiteitä romanilasten koulunkäynnin turvaamiseksi. Toiseksi yleisin vaihtoehto oli tiedon lisääminen romanikulttuurista. Opettajat halusivat saada lisätietoa erityisesti koulunkäyntiin vaikuttavista kulttuurin piirteistä. Tiedon tarve kohdistui enimmäkseen opettajiin, mutta parissa vastauksessa katsottiin myös muiden oppilaiden informoiminen romanikulttuurista tärkeäksi. Joitakin huomioita saivat kontrollin koventaminen ja oppilaan vahvuuksien tukeminen. Romanikulttuurin huomioon ottamisella tarkoitettiin romani kielen ja kulttuurin opetuksen antamisen tärkeyttä koulussa.

Kouluun ja opetusjärjestelyihin liittyvät toimenpiteet kohdistuvat nekin useimmiten oppilaaseen ja pyrkivät muuttamaan häntä. Tiedon hankkiminen, romanikielen opetuksen liittäminen koulun ohjelmaan sekä jossain määrin henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen koskettavat myös opettajaa ja koulun totuttuja toimintatapoja tai paremminkin niiden muutosta.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä romanilasten koulunkäynnin tukemiseksi ehdottaneiden vastauksissa ei yleisesti oltu eroteltu kenen pitäisi pitää yllä tai lisätä yhteistyötä. Vastaukset näyttivät tarkoittavan tasapuolisesti molempien osuutta yhteistyössä. Yhteistyön merkitystä ongelmatilanteiden ratkaisemisessa korostettiin joissakin vastauksissa.

Vastauksissa, joissa samoja keinoja kuin muidenkin oppilaiden kohdalla, ei yleensä mainittu erikseen, mitä nämä samat keinot ovat. Joissakin vastauksissa mainittiin ”koulun tukitoimet”. Ulkopuolisen avun käytöllä tarkoitettiin joko omaa koulunkäyntiavustajaa tai romaniväestöön kuuluvaa tukihenkilöä.

7.7 Kulttuurin tuntemuksen yhteys koettuihin ongelmiin

Kulttuurin tuntemuksen yhteyttä koettuihin ongelmiin tarkasteltiin ristiintaulukoimalla vastaajien romanikulttuurin tuntemuksesta saatujen arvioiden keskiarvo ongelmien esiintymisestä saatuihin keskiarvoihin. Ennen ristiintaulukointia kummankin kysymyksen tuloksista laadittiin summamuuttujat, joista muodostettiin uudet kolmeluokkaiset muuttujat. Ristiintaulukoinnissa saadut arvot jakaantuivat seuraavasti

TAULUKKO 22. Romanikulttuurin tuntemuksen vaikutus ongelmien kokemiseen.

Tiedot romanikulttuurista	Ongelmat			
	Vähän	Jonkin verran	Paljon	Yhteensä
Huonot tiedot	32	29	39	100
Välttävät tiedot	38	38	24	100
Hyvät tiedot	24	39	37	100
Yhteensä	33	35	32	100

Tarkasteltaessa taulukossa riviprocentteja voidaan todeta, että sellaiset henkilöt, jotka olivat arvioineet tietonsa romanikulttuurista huonoiksi kokivat myös kaikkein eniten ongelmia (39%). Myös henkilöt, jotka olivat arvioineet tietonsa hyväksi kokivat, että romanilapsilla oli paljon ongelmia. Välttäviksi omat tietonsa arvioineiden ryhmässä ongelmia koettiin selvästi vähemmän. Ongelmien kokeminen ei näin ollen näyttäisi riippuvan opettajan kulttuurin tuntemuksesta ($\chi^2= 5.517$, $df=4$, $p=.238$). Samaa käsitystä vahvistaa myös korrelaatiokertoimen arvo $r= .074$.

TAULUKKO 23. Romanikulttuurin tuntemisen vaikutus kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Tiedot romanikulttuurista	Yhteydenpito romanilapsen kotiin			
	Harvoin	Joskus	Usein	Yhteensä
Huonot tiedot	26	27	47	100
Välttävät tiedot	35	38	27	100
Hyvät tiedot	25	32	43	100
Yhteensä	30	33	37	100

Riviprocenttien tarkastelu paljastaa, että useimmin romanilapsen kotiin ovat yhteydessä henkilöt, jotka arvioivat tietonsa romanikulttuurista huonoiksi (47%) ja vähiten henkilöt, jotka ovat arvioineet tietonsa välttäviksi (35%). Toisaalta hyvillä tiedoilla varustetut henkilöt ovat myös usein yhteydessä romanilapsen kotiin. (43%). Myöskään tässä tapauksessa ei kulttuurintuntemuksella ja kotiin pidettävän yhteyden välillä näyttäisi olevan riippuvuutta. ($\chi^2=6,986$, $df=4$, $p=.137$). Samaa käsitystä vahvistaa korrelaatiokertoimen arvo $r.023$.

8. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien näkemyksiä romanilasten koulunkäyntiin liittyvistä vaikeuksista ja niiden ratkaisukeinoista. Selvityksen kohteena oli, mitkä asiat opettajat kokivat kaikkein ongelmallisimmiksi koulunkäyntiä ajatellen, miten ja kenen kanssa näitä ongelmia on pyritty ratkaisemaan, sekä onko kulttuurin tuntemuksella yhteyttä koettujen ongelmien määrään ja ongelmanratkaisuun kodin ja koulun välisen yhteistyön kautta. Romaniväestön koulunkäyntiperinteet ovat vielä nuoret. Väestö on voinut vasta hiljan luopua kiertävästä elämästään sosiaalisen tilanteen ja asunto-olojen parantumisen myötä. Koulun perinteet kohdata erilaisia oppilaita ovat nekin melko nuoret. Edelleen on yleistä, että ongelmien ilmaantuessa syytä etsitään joko oppilaasta tai hänen taustastaan. Ongelmanratkaisu perustuu syy-seuraus ajatteluun ja toimenpiteiden kohteena on oppilas tai hänen perheensä. (Åkerlund 1992; Laaksonen & Wiegand 1990; Naukkarinen 1999.)

Romanilasten koulunkäynnistä tehtyä tutkimusta ei ole kovin paljon. Tutkimusaiheina ovat olleet muun muassa romanivanhempien arviot koulun kasvatustavoitteista (Jokela 1992), romanilasten arviot koulunkäynnin mielekkyydestä (Tikkanen 1994), romanilasten sosiaalinen asema luokassa (Jauhiainen & Juuti 1992), sekä romanilasten erityisluokkasiirrot (Pulkkinen & Pulkkinen 1988). Lisäksi on tehty joitakin tutkimuksia romanilasten koulumenestyksestä (mm. Saaresaho 1995). Opettajien näkemystä romanilasten koulunkäynnistä on sivuttu esimerkiksi Liikasen (1991) tutkimuksissa opettajiksi opiskelevien asenteista eri vähemmistöryhmiä kohtaan. Opettajien näkemyksen tutkiminen on mielestäni tärkeää, koska opettaja toimii koulussa virallisten, ja koulun ulkopuolisen yhteiskunnan arvomaailmaa peilaavien, opetussuunnitelmien inhimillisenä toteuttajana. (Laaksonen & Wiegand 1990; Sahlberg 1997.)

Tutkimuksen keskeisimpinä tuloksina pidän ensinnäkin opettajien näkemystä romanilasten koulunkäyntiongelmista, jonka mukaan runsaiden poissaolojen lisäksi oppimisvaikeudet yleensä ja erityisesti äidinkielessä ovat keskeisimmällä sijalla. Toiseksi ilmeviin ongelmiin näytetään reagoivan koulun totutuilla oppilaskeskeisillä toimintatavoilla.

Romanilasten koulunkäyntiongelmista opettajat kokivat suurimmaksi poissaolot. Poissaolojen määrä näyttää olevan suuri koko kouluajan, mutta erityisesti yläasteella poissaoloja on huomattavasti. Muita merkittäviä ongelmia olivat opettajien mielestä tehtävien laiminlyöminen ja oppimisvaikeudet. Yleiset oppimisvaikeudet ja oppimisvaikeudet äidinkielessä muodostivat suurimman osan koetuista ongelmista oppilaan neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana. Motivaation puute kasvoi selvästi viidennestä luokasta lähtien. Yläasteelle tultaessa voidaan puhua jo Takalan (1992) tapaan kouluallergikoista.

Tuloksen perusteella voidaan mielestäni asettaa kyseenalaiseksi poissaolojen ensisijainen negatiivinen vaikutus koulunkäyntiin. Lillberg (1995) ja Åkerlund (1992) tuovat esille romanilasten kouluvalmiudet ja kielelliset ongelmat. Esiopetuksen ulkopuolelta kouluun tulevalla romanilapsella ei välttämättä ole samanlaisia valmiuksia koulun käyntiä varten kuin esiopetusta saaneilla lapsilla. Kielellisiin valmiuksiin vaikuttavat sekä Ruotsista paluumuuttajina tulleiden lasten puolikielisyys että romanien ja valtaväestön käyttämän suomenkielen erilaisuus. Puhutaan samaa mutta eri kieltä (Kaikkonen 1995). Jos opetuksen seuraaminen tuottaa vaikeuksia, ja koulun vieraaseen maailmaan totuttelu vaatii jatkuvaa ponnistelua voi motivaation ylläpitäminen olla hankalaa. Läheskään kaikki vanhemmat eivät voi olla lastensa tukena ja motivoijana koulunkäynnissä oman puutteellisen koulutustaustansa vuoksi. (Salakari 1991.) Poissaolojen vähentäminen on toki tärkeää, mutta romanilasten kouluvalmiuksien ja kielellisten taitojen tukemiseen kannattaisi suunnata entistä enemmän voimavaroja tai ainakin selvittää kielen ja koulunkäynnin yhteyttä romanilasten kohdalla.

Opettajat pitävät romanikulttuurin tuntemustaan kohtalaisen hyvänä, ja arvioivat romanikulttuurilla olevan jonkin verran vaikutusta romanilasten koulunkäyntiin. Erityisesti suvulla ja perheellä katsottiin olevan merkitystä. Opettajien parhaiten tuntemia kulttuurin alueita olivat suvun ja perheen merkitys, pukeutuminen ja romanien yhteiskunnallinen asema.

Työssään opettajat ovat kanssakäymisissä romaniperheiden ja sukujen kanssa, myös pukeutuminen on näkyvää ja sen merkitys suomalaisessa romanikulttuurissa on suuri. Lisäksi romanien yhteiskunnallisesta asemasta on käyty viimeaikoina vilkasta keskus-

telua. Tätä taustaa varten on ymmärrettävää, että myös opettajat kokevat tuntevansa nämä kulttuurin alueet parhaiten.

Romanien kulttuuriperinne ja kieli on haluttu pitää hyvin pitkään romanien omana tietona. Vasta parin viimeisen vuosikymmenen aikana tietoa on alettu jakaa avoimesti. Toisaalta romanilapset sitoutuvat romanikulttuurin tapojen noudattamiseen vasta yläasteikäisinä, joten niiden merkitys ensimmäisen kuuden vuoden aikana ei näy välttämättä kovin selvästi koulun arkipäivässä. Romanikieltä opettajat kokivat tuntevansa kaikkein vähiten. Tosin romanikieli on vierasta jo monelle romanille itselleen. (vrt. Åkerlund 1992, 1999.)

Romanien aseman historiallisen määräytymisen ja kulttuurin erityispiirteiden lisäksi yhteiskunnallisen aseman vaikutus koulunkäyntiin näkyy romanilasten kohdalla ainakin koulutuksen periytyvyytenä. Romaniväestön koulutustaso on edelleen alhaisempi kuin valtaväestöllä ja kuten Isoaho, Kivinen ja Rinne (1990) toteavat, mitä enemmän koulutusta vanhemmilla on sitä enemmän sitä hankkivat myös lapset ja päinvastoin.

Yhteiskunnan muuttuessa monokulttuurisesta monikulttuurisemmaksi myös tiedon tarve ja kiinnostus vieraita kulttuureita kohtaan on lisääntynyt. Opettajat pitivät parhaina keinoina saada tietoa romanikulttuurista omien henkilökohtaisten kontaktiensa kautta, jotka lienevät useimmiten oppilas ja hänen perheensä. Myös koulutustilaisuuksien ja esitelmien järjestämistä pidettiin hyvänä tiedotustapana. Monikulttuurisen opetuksen sisällöt voivat olla joko erillisiä osioita tai ne voivat olla osa jokapäiväistä toimintaa. Tiedon saaminen erillisenä ”pakettina” on ollut yleinen käytäntö koulumaailmassa. (Modgil et.al 1986.) Tämän tutkimuksen perusteella tiedon saaminen muusta työstä erillään on edelleen suosittua, vaikka henkilökohtaiset kontaktit koettiin kaikkein tehokkaimmaksi. Tiedonsaantikanavien arviointiin vaikuttanee myös materiaalin saatavuus. Oppikirjat tai opettajankoulutus sisältävät hyvin vähän tietoa romanikulttuurista ja luentojen kuunteleminen on totuttu ja perinteinen tiedonsaantitapa. (vrt. Suonoja & Lindberg 1999; Sahlberg 1997.)

Kodin ja koulun välinen viestintä painottuu romanilasten kohdalla yleisen suuntauksen mukaan yhteydenpitoon ongelmatilanteissa. Koulun yleinen yhteydenpito jää tämän tutkimuksen mukaan huomattavasti vähemmälle kuin ongelmista tiedottaminen. Yhteydenpitokeinoina olivat yleisesti käytössä olevat reissuvihko, puhelin ja koulussa tapahtuvat tapaamiset. Henkilö, jonka kautta viestintä useimmin tapahtui oli äiti. Nämä tulokset kertovat siitä, että romanilasten kohdalla käytetään samanlaisia keinoja, samanlaisissa yhteyksissä kuin muidenkin oppilaiden kohdalla. Romanivanhemmat ovat usein kiinnostuneita siitä, mitä koulussa tapahtuu, mutta kynnyksellä olla aktiivisena osapuolena kodin ja koulun välisessä yhteistyössä voi olla hankala. Romanikulttuuri on ihmissuhdekulttuuria, jossa kirjallinen viesti tai virallinen kutsu tapaamiseen koululla jää vieraaksi. Henkilökohtainen kontakti, esimerkiksi opettajan vierailu kotona, voisi olla tehokkaampi tapa tiedottaa koulun käytännöistä ja lasta koskevista asioista. Myös yhteistyön molemminpuolisuus voi korostua kun romanivanhemmat voivat tarkastella asioita omalla maaperällä.

Romanilasten koulunkäyntiin liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi on tutkimuksen mukaan käytetty kaikkein useimmin opetuksellisia keinoja. Ratkaistavat ongelmat ovat tällöin olleet mitä ilmeisemmin oppimiseen liittyviä ongelmia. Seuraavaksi yleisimpiä ongelmanratkaisukeinoja olivat kasvatukselliset keinot ja yhteistyö kotien kanssa. Näyttää siltä, että ongelmanratkaisussa toimenpiteet kohdistuvat oppilaaseen tai hänen perheeseensä. Yhteisön toimintaan liittyviä ongelmanratkaisumalleja ei tässä kysymyksessä esitetty. Koulut toteuttavat siten edelleen perinteistä syy-seuraus suhteisiin perustuvaa ongelmanratkaisumallia, jossa oppilas on toiminnan kohde (Laaksonen & Wiegand 1990).

Ongelmanratkaisuun osallistuva henkilö on kaikkein useimmin joku koulun opetushenkilökuntaan kuuluva. Vanhempien osuus ongelmanratkaisussa on huomattavasti pienempi. Ennako-odotuksesta poiketen myös muiden omaisten kuin huoltajien osuus on hyvin pieni. Tutkimus ei anna tietoja ongelmanratkaisuprosessista, oppilaan tai hänen vanhempiansa roolista tai ongelmanratkaisun onnistumisesta. Ongelmanratkaisuprosessin selvittäminen onnistuu todennäköisesti paremmin laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttämällä, ja voisikin olla mielenkiintoinen tutkimuskohde.

Ongelmien ja niiden ratkaisemisen käänköpuoli voi olla olemassa olevien vahvuuksien tukeminen. Koulun oppiaineissa romanilapset olivat opettajien näkemyksen mukaan vahvimpia taito- ja taideaineissa, erityisesti liikunnassa ja musiikissa. Muina vahvuuksina opettajat pitivät useimmin oppilaiden luonteenpiirteitä kuten sosiaalisia taitoja, kohteliaisuutta ja valoisaa luonteenlaatua. Yleisesti koettiin, että romanilapset tarvitsevat eniten tukea lukuaineissa. Suurimpia hankaluuksia tuottivat lukuaineista kielet ja matematiikka. Heikoimpien aineiden tukeminen oli tapahtunut useimmin opetuksellisin keinoin tuki- ja erityisopetuksella. Vahvuuksien tukeminen mainittiin huomattavasti harvemmin. Keinoina oli käytetty useimmin positiivista palautetta ja luottamustehtävien antamista. Romanikulttuuri oli huomioitu erityisesti joka viidennessä vastauksessa. Tämä voisi olla osoitus siitä, että koulun toimintatavat ovat edelleen ongelmakeskeisiä, positiivisia asioita kyllä huomioidaan, mutta vähemmän. (vrt. Laaksonen & Wiegand 1990.)

Kulttuurin tuntemuksella ei näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan olevan vaikutusta kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön tai koettujen ongelmien määrään. Toisaalta opettajien arvio romanikulttuurin tuntemuksesta ei kerro tiedon todellista määrää. Myös asenteet voivat vaikuttaa opettajien arvioon. (Liikanen 1991).

Romanilasten koulunkäynnin turvaamiseksi opettajat pitivät parhaina keinoja, jotka kohdistuvat oppilaaseen tai hänen taustaansa. Oppilaan odotetaan sopeutuvan kouluun ja sen toimintatapoihin eikä päinvastoin.

Romanikulttuurin huomioon ottaminen voi tapahtua vastaajien mielestä erillisenä toimintana kuten romanikulttuuria käsittelevinä tiedotustilaisuuksina, esitelmien järjestämisenä sekä romanikielen ja kulttuurin opetuksen antamisena romanioppilaille omina ryhminään. Monikulttuurinen opetus Skuttnabb- Kankaan (1988) esittelemän rikastuttamisteorian mukaisesti, jossa kulttuureja koskeva tieto on osa opetusta ja oppimateriaaleja sekä koulun fyysistä ympäristöä on harvinaista, vaikka romaniväestöön kuuluvien henkilöiden työskentelyllä koulussa on todettu olevan hyviä tuloksia niin Suomessa kuin Ruotsissakin. (vrt. Lillberg 1997.)

9. LÄHTEET

- Alitolppa – Niitamo, A. 1993. Kun kulttuurit kohtaavat: Matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Suomen mielen-terveysseura. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Arkko, A. 1992. Romaniväestö koulussa – rikkaus vai rasite. Jyväskylän yliopisto. Sosiologian laitos. Pro gradu -työ.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 1981. Suomen mustalaiskansa. Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 1997. Suomen romaniväestö: Unohdettu kulttuuriryhmä. Teoksessa Suomen kulttuurivähemmistöt. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 72. Helsinki: Yliopistopaino.
- Grönfors, M. 1999. Romanit – alistetussa marginaalissa. Teoksessa Suomi: maa, kansa, kulttuuri. M. Löytönen & L. Kolbe (toim.) Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 753. Helsinki, 303-314.
- Haarikko, H. & Kormano, A. 1994. Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisemishankkeet: Elämänhallintaprojektin perusselvitys. Turun ja Porin lääninhallituksen julkaisuja 91.
- Heiska, E. 1993. Varhaiskasvatus ja romanilapsen koulunkäynnin turvaaminen. Tampereen yliopisto. Luokanopettajien poikkeuskoulutus. Seinäjoki. Pro gradu -työ.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Isoaho, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Nuorten koulutus ja kotitausta. Tilastokeskus. Tutkimuksia 171. Helsinki: Tilastokeskus.
- Jauhiainen, H. & Juuti, K. 1992. Mustalaislapsen sosiaalinen asema luokassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ.

- Jokela, J. 1992. ”Lasta on pidettävä kuin lasiastiaa”, koulun kasvatustavoitteet romani- vanhempien arvioimina. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -työ.
- Kaikkonen, P. 1995. Kulttuurin ja vieraan kielen kouluoppiminen: Näkökulmia kulttuurien väliseen oppimiseen. *Kasvatus* 2, 160-164.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 105.
- Kortteinen, M. 1996. Romanit ja muut perinteiset vähemmistömme. Teoksessa T. Dahlgren (toim.) *Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 75-108.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. *Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä*. 2. painos. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Liebkind, K. 1988. *Me ja muukalaiset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Liikanen, P. 1991. Rengistä isännäksi, oppilaasta opettajaksi: Suomalainen kulttuuri neljän peräkkäisen sukupolven kuvaamana. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 44.
- Lillberg, E. & Salvia, L. 1997. *Romanioppilas koulussa: Virikkeitä ja ratkaisumalleja kulttuurierojen kohtaamiseen käytännön opetustyössä*. 2. painos. Opetushallituksen moniste 17. Helsinki: Edita.
- Majaniemi, P. 1999. Romanit opettavat romanilapsia Ruotsissa. *Latzos Dives* 1, 6-8.
- Mirga, A. & Gheorghe, N. 1998. Romanit 21. vuosisadalla: Romanipolitiikan suunta- viivat. Sosiaali- ja terveysministeriö. Monisteita 15.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C. 1988. *Multicultural education: The interminable debate*. London: Falmer.
- Mustalaiskoulutustyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1987:17. Helsinki: Opetusministeriö.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkai-

- sun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 149. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Ollikainen, M. & Valama, H. 1994. Yhdyshenkilöistä romaniasiantuntijoiksi. Uudenmaan lääninhallituksen julkaisusarja 6.
- Ollikainen, M. 1995. Vankkurikansan perilliset: Romanit, Euroopan unohdettu vähemmistö. Ihmisoikeusliito ry:n julkaisusarja 3. Helsinki: Yliopistopaino.
- Paulus, I. 1996. Romaniväestön asuntotilanne 1990-luvun puolivälissä. Ympäristöministeriö, asunto- ja rakennusosasto. *Suomen ympäristö* 46. Helsinki: Edita.
- Pirttilahti, M. 1991. Alituinen muuttaminen jättää jälkensä. Teoksessa B. Reybekiel (toim.) *Kotina kolme maailmaa*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 19-21.
- Pulkkinen, A. & Pulkkinen, V. 1988. Mustalaisoppilaiden siirrot erityisluokille. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ.
- Rantala, V. & Huttunen, L. 1993. ”Aito mustalainen on lämmin ihminen”: Suomen mustalaisten etnisen identiteetin rakentuminen puheessa. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Pro gradu -työ.
- Romani ja terveystalvelut, opas terveydenhuollon ammattilaisille. 1994. Opetushallitus. 2. painos. Helsinki: Tuokinprint.
- Romaniväestön koulutusasiain työryhmä. 1992. Läänin romaniväestön koulutuksen kehittämistä varten asetetun työryhmän muistio. Turun ja Porin lääninhallituksen julkaisusarja 63.
- Romaniväestön koulutustarvekartoitus 1995. 1997. Opetushallitus. Moniste 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Romanit ja kirkko: Opas seurakuntien työntekijöille ja luottamushenkilöille. 1999. Kirkkohallitus. Helsinki: Kirkon offsetpaino.
- Saaresaho, J. 1995. Mihin romanioppilas haluaa kulttuurien kohtaamisessa samastua: Peruskoulun ala-astetta käyvän romanioppilaan ihannesamastuminen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa: Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. *Opetus 2000*. Porvoo: WSOY.

- Salakari, M. 1991. Koulu – uusi olotila. Teoksessa B. Reybekiel (toim.) Kotina kolme maailmaa. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 15-18.
- Skuttnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Skuttnabb-Kangas, T. & Cummins, J. 1988. Minority education: From shame to struggle. Clevedon: Multicultural Matters.
- Social arbete bland zigenare. 1991. Socialstyrelsen. Sos-rapport 47. Stockholm.
- Suonoja, K. & Linndberg, V. 1999. Romanipolitiikan strategiat. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 9. Helsinki: Edita.
- Suonperä, M. 1991. Opetusvaikeustutkimus: Peruskoulun yläasteen opetustyöhön liittyvien vaikeuksien kartoitus Hämeen läänissä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisu 23.
- Takala, M. 1992. ”Kouluallergia”, yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A, 335. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Tikkanen, S. 1994. Koulunkäynnin mielekkyys oppivelvollisuusikäisten romanien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -työ.
- Toivonen, K. 1990. Pohjois-Suomen peruskoululaisten rotuennakkoluulot: Tutkimus etnisiin vähemmistöihin kohdistuvista asenteista: Poroluu-projekti. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja. A. Tieteellisiä tutkimuksia. Lapin korkeakoulu. Väitöskirja.
- Törneman, S. & Mannerfelt, K. 1999. Skolverket föreslår statligt stöd. Teoksessa S. Törneman (toim.) Romerna/ Zigenare, om rätten till likvärdig utbildning. Kritisk utbildningstidskrift 92/93. Solna: Williamssons offsettryck.
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Viljanen-Saira, A-M. & Nikkinen, R. 1986. Mustalaistutkimus: Tietoa vai tuntemusta. Teoksessa T. Aaltonen (toim.) Kultaiset korvarenkaat: Mustalaisten kulttuuri ja käsityöt. Helsinki: Otava.
- Virolainen, K. 1994. Kansallisvaltioideologia ja romanipolitiikka Suomessa vuosina 1860-1980. Oulun yliopisto. Aate- ja oppihistorian laitos. Lisensiaatin työ.
- Väestön koulutus rakenne kunnittain. 1998. Tilastokeskus. Koulutus 2. Helsinki: Haka-paino.

- Välimäki, S. 1999. Romaninuorten syrjäytymisen ehkäisy -projektin loppuraportti. Länsi-Suomen lääninhallitus, Jyväskylän palveluyksikkö, Sosiaali- ja terveystoimisto.
- Åkerlund, T. 1992. Mikä on oleellista romanikulttuurissa. Teoksessa H Nevalainen (toim.) Monikulttuurisuus ja vähemmistöjen oikeudet. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 62. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 27-33.

1. Vastaajan sukupuoli

mies _____

nainen _____

2. Virkanimike

luokanopettaja _____

aineenopettaja _____

erityisopettaja _____

erityisluokanop. _____

koulun johtaja _____

rehtori _____

koulukuraattori _____

opinto-ohjaaja _____

muu, mikä _____

3. Luokka-asteet, joita opetat tällä hetkellä?

4. Oletko opettanut romanioppilaita viimeisen viiden vuoden aikana?

ei _____

kyllä _____

5. Onko luokallasi/opetettavanasi tällä hetkellä romanioppilaita?

ei _____

kyllä _____

kuinka monta? _____

6. Millaiseksi arvioit tietosi romanikulttuurin eri osa-alueista?

	huonot	välttävät	hyvät
romanien historia	_____	_____	_____
romanikieli	_____	_____	_____
romanien kunnioittamistavat	_____	_____	_____
romanien puhtaustavat	_____	_____	_____
romanien perinteiset ammatit	_____	_____	_____
suvun ja perheen merkitys romaneille	_____	_____	_____
romanien pukeutuminen	_____	_____	_____
romanien yhteiskunnallinen asema	_____	_____	_____

7. Nimeä edellämainituista tiedon osa-alueista kolme, joilla on mielestäsi eniten merkitystä romanisten koulunkäynnissä?

1. _____
2. _____
3. _____

8. Mistä olet saanut tietosi romanikulttuurista?

- Kirjoista _____
- aikakaus- ja sanomalehdistä _____
- televisiosta ja radiosta _____
- työtovereilta _____
- tuttavilta ja ystäviltä _____
- romanioppilaiden vanhemmilta _____
- muilta romaneilta _____
- romanilasten koulunkäynnin turvaaminen projektista _____
- koulutustilaisuuksista _____
- muualta, mistä? _____

9. Aseta kolme seuraavista romanikulttuurista tiedottamisen tavoista paremmuusjärjestykseen. (Mielestäni paras 1, toiseksi paras 2 ja kolmanneksi paras 3)

- omat kontaktit romaniväestöön _____
- kouluissa järjestettävät esitelmät _____
- opettajien kokoukset _____
- erilliset koulutustilaisuudet _____
- kouluille jaettava kirjallinen materiaali _____
- opettajankoulutslaitoksissa annettava opetus _____
- henkilökohtainen tiedottaminen _____
- muu, mikä? _____

10. Kuka oppilainesi olevien romanilasten läheisistä on aktiivisin lasta koskevissa kysymyksissä?

- äiti _____
- isä _____
- mummo _____
- vaari _____
- vanhemmat sisarukset _____
- muu sukulainen, kuka? _____
- muu henkilö, kuka? _____

11. Miten olet ollut yhteydessä romanilapsen kotiin, koulua koskevissa asioissa?

- | | usein | joskus | ei lainkaan |
|--|-------|--------|-------------|
| kirjeitse | _____ | _____ | _____ |
| reissuvihkon avulla | _____ | _____ | _____ |
| puhelimitse | _____ | _____ | _____ |
| käymällä kotona | _____ | _____ | _____ |
| tapaamalla vanhemmat koululla | _____ | _____ | _____ |
| vanhempienilloissa/koulun järjestämässä tilaisuuksissa | _____ | _____ | _____ |
| oppilashuoltoryhmän kautta | _____ | _____ | _____ |
| muuten, miten? _____ | | | |

12. Millaisissa asioissa olet ollut romanilapsen kotiin? Nimeä joitakin!

13. Oletko saanut apua jostain kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamiseen?

Ei _____

kyllä, mistä? _____

14 a. Esiintyykö opettaviesi romanilasten koulunkäynnissä seuraavia ongelmia?

	Usein	joskus	ei lainkaan
poissaoloja	_____	_____	_____
myöhästymistä	_____	_____	_____
keskittymisvaikeuksia	_____	_____	_____
opetuksen häirintää	_____	_____	_____
tovereiden häirintää	_____	_____	_____
koulutehtävien laiminlyömistä	_____	_____	_____
oppimisvaikeuksia	_____	_____	_____
motivaation puutetta	_____	_____	_____
eristyneisyyttä	_____	_____	_____
koulukiusaamisen kohteeksi joutumista	_____	_____	_____
muuta, mitä?	_____	_____	_____

14 b. Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on muodostaa kuvaa romanilasten kouluurasta, jotta tarvittavia tukitoimia voitaisiin kohdentaa. Erittele muutamalla sanalla romanilapsilla mahdollisesti esiintyviä koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia luokkasteittain, niiden luokkien osalta, josta sinulla on kokemusta.

Luokat 1 ja 2

luokat 3 ja 4

luokat 5 ja 6

luokat 7 ja 8

luokat 9 ja 10

15. Millaisia toimenpiteitä on käytetty ongelmien ratkaisemiseen?

16. Ketkä ovat osallistuneet ongelmien ratkaisemiseen?

	Usein	joskus	ei lainkaan
lapsen huoltaja	_____	_____	_____
lapsen muu perhe tai suku	_____	_____	_____
oma opettaja	_____	_____	_____
toiset opettajat	_____	_____	_____
rehtori tai koulun johtaja	_____	_____	_____
erityisopettaja	_____	_____	_____
koulukuraattori	_____	_____	_____
opinto-ohjaaja	_____	_____	_____
terveydenhoitaja	_____	_____	_____
koulupsykologi	_____	_____	_____
sosiaalityöntekijä	_____	_____	_____
muu, kuka	_____	_____	_____

17. Onko koulussanne oppilashuoltoryhmää?

kyllä _____

ei _____

18. Ketä oppilashuoltoryhmään kuuluu?

19. Onko oppilashuoltoryhmässä käsitelty opetettavanasi olevien romanilasten asioita?

kyllä _____

ei _____

mitä? _____

20a. Millainen on oppilainasi olevien romanilasten koulumenestys?

Kiitettävä _____

hyvä _____

tydyttävä _____

välttävä _____

heikko _____

20b. Mitkä aineet ovat vahvimpia?

20c. Mitkä aineet vaativat eniten harjoitusta?

21. Mitkä ovat oppilainasi olevien romanilasten muut vahvuudet?

22. Miten näitä vahvuuksia on otettu huomioon?

23. Missä oppilainasi olet romanilapset tarvitsevat tukea?
