

ROMANILASTEN JA -NUORTEN MOTIVAATIO PERUSKOULUN  
MUSIIKINOPETUKSESSA

Henna Aaltonen

Pro gradu -tutkielma

Musiikin laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2008

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO**

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Musiikin laitos
<b>Tekijä – Author</b> Aaltonen Henna Elisabeth	
<b>Työn nimi – Title</b> Romanilasten ja -nuorten motivaatio peruskoulun musiikinopetuksessa	
<b>Oppiaine – Subject</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji – Level</b> Pro gradu
<b>Aika – Month and year</b> Kevät 2008	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 100s. + liitteet 9s.
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Tutkimuksessa selvitetään romanilasten ja -nuorten motivaatiota peruskoulun musiikinopetuksessa sekä oman kulttuurin ja musiikin välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksessa käsitellään yleisen motivaation lisäksi oppimismotivaatiota sekä musiikillista motivaatiota. Tutkimuksessa pureudutaan myös kulttuurin ja identiteetin käsitteeseen sekä valotetaan romanikulttuurin osa-alueita, monikulttuurisen koulun haasteita ja mahdollisuuksia.</p> <p>Tutkimusaineisto on koottu kyselyn ja haastattelujen avulla. Oppilaat vastasivat kyselyyn viiden vantaalaisen peruskoulun romanikielen opetusryhmissä ja haastattelut toteutettiin kontrolloituina sähköpostihaastatteluina. Kyselyihin vastanneet romanilapset ja -nuoret (N=31) olivat iältään 7–17 -vuotiaita ja haastatteluihin vastanneet romanimies ja -nainen puolestaan romanilasten ja -nuorten parissa työskenteleviä aikuisia. Kyselyn tyttöjen ja poikien vastauksia käsiteltiin sekä yhdessä että omina ryhminään, heterogeenisyytensä vuoksi kuitenkin ilman ikäkausijaottelua. Kyselyn ja haastattelujen lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin vuonna 2007 tehtyä kandidaatintutkielmaani.</p> <p>Tutkimusten tulosten perusteella romanilasten ja -nuorten motivaatio peruskoulun musiikinopetuksessa on korkea. Musiikkia, etenkin laulamista harrastetaan paljon myös vapaa-ajalla. Musiikkia arvostetaan romanikulttuurissa paljon sukupuolieroista riippumatta ja se koetaan tärkeäksi osaksi identiteettiä. Musiikillisen motivaation hyödyntämistä pohditaankin tarkemmin analyysissä romanilasten ja -nuorten yleisen koulumotivaation nostamiseksi.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> motivaatio, romanit, monikulttuurinen koulu	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> Musiikin laitos	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

## Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Motivaatio	8
2.1 Mitä motivaatio on?	8
2.2 Oppimismotivaatio	9
2.2.1 Motivaatio ja tyytyväisyys	11
2.2.2 Motivaatio ja ilmapiiri	11
2.2.3 Oppilaiden suhtautuminen kouluun	12
2.3 Musiikillinen motivaatio	13
3 Kulttuurien kohtaaminen	15
3.1 Mitä on kulttuuri?	16
3.2 Etnisyys	16
3.3 Etnosentrisyys ja ennakkoluulot	18
3.4 Sosiaalinen identiteetti	19
4 Romanikulttuuri ja identiteetti	22
4.1 Romanien historia ja levinneisyys	22
4.2 Romanikansan identiteetti	24
4.3 Romanikulttuurin osa-alueet	25
4.4 Romanien asema Suomessa	45
4.4.1 Romanien yhteiskunnallinen vaikuttaminen	45
4.4.2 Yleiset stereotypiat romanivähemmistöä kohtaan	48
5 Monikulttuurinen koulu	51
5.1 Monikulttuurisen koulun haasteet ja mahdollisuudet	51
5.1.1 Oppilaan kohtaaminen	51
5.1.2 Moraalikasvatus	52
5.1.3 Suvaitsevaisuus ja kulttuurien välinen kasvatus	53
5.2 Monikulttuurinen opettaja	55
5.3 Monikulttuurinen opettajankoulutus	58
5.4 Romanit ja peruskouluopetus	59
5.4.1 Romanit opetussuunnitelmassa	60
5.4.2 Romanioppilas kouluyhteisössä	60
6 Tutkimusasetelma	64
6.1 Tutkimusongelma	64
6.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen toteutus	64
6.3 Tutkimuksen luotettavuus	66

7 Tutkimustulokset	69
7.1 Sukupuoli	69
7.2 Musiikinopetus koulussa	69
7.3 Musiikin harrastaminen koulun ulkopuolella	70
7.3.1 Musiikin harrastaminen itse musisoiden	71
7.3.2 Muu musiikin harrastaminen	73
7.4 Musiikkimaku	75
7.5 Musiikillinen lahjakkuus	76
7.6 Musiikin merkitys	78
7.7 Romanikulttuuri ja musiikki koulussa	79
7.8 Tutkimustulosten tarkastelua	80
8 Päättäntö	85
8.1 Romanian koulutuksen tulevaisuus ja musiikin mahdollisuudet	85
8.2 Tavoitteena tasa-arvoinen vähemmistö	87
9 Lähteet	90

Liitteet

## 1 JOHDANTO

Globalisoituvassa maailmassa monikulttuurisuus on päivän sana. Myös kouluissa on herätty tähän todellisuuteen, että erilaisten kulttuurien edustajien määrä luokissa on kasvamassa. Kaiken tämän kulttuurien välisen yhteistyön aikakautena olen kuitenkin huomannut, että emme kuitenkaan välttämättä tunne edes oman maamme kulttuurien moninaista kirjoa, saati edustajia.

Vaikka Suomen romanit ovat asuneet maassamme jo vuosisatoja, on kulttuuri useimmille täysin vieras. Stereotyyppiat romaneja kohtaan tosin elävät vahvasti. Tutkimukseni myötä haluan omalta osaltani myös yrittää lieventää suomalaisen valtaväestön kielteisiä ennakkoluuloja kyseistä etnistä vähemmistöä kohtaan.

Kandidaatintutkielmassani (Aaltonen 2007) tutkin romanikulttuuria ja romanivähemmistöä osana suomalaista yhteiskuntaa sekä peruskoulua. Lisäksi pohdin monikulttuurisen koulun oppilaille ja opettajille tuomia haasteita ja mahdollisuuksia. Pro gradu -tutkielmassani olen laajentanut aiempia tutkimuksiani ja tarkentanut kiinnostuksenkohteekseni romanilasten ja -nuorten motivaation peruskoulun musiikinopetuksessa. Kuvaan kuitenkin myös edelleen melko laajasti romanikulttuurin osa-alueita, sillä mielestäni kulttuuritaustan tunteminen on välttämätöntä tutkimustuloksia tarkasteltaessa. Lisäksi romanien koulutuksen kehittämisen kannalta olen halunnut luoda työtäni mahdollisesti lukeville kasvatustyössä toimiville tiiviin paketin käsittelemästäni vähemmistökulttuurista, sillä opettajankoulutuksessa ei tällä hetkellä juurikaan käsitellä romanikulttuuria.

Mielenkiinto aihetta kohtaan sai alkunsa, kun luin Opetushallituksen 2004 julkaisemaa tutkimusta, jossa oli kartoitettu koko Suomen romanien perusopetuksen tilannetta. Kartoitus paljasti, että taito- ja taideaineet, erityisesti musiikki, koettiin

hyvin mielekkäiksi, mutta vastaajina olivat tuolloin vanhemmat. Halusinkin selvittää lasten näkökulmaa kysymällä asiaa suoraan koululaisilta, musiikintunneilla opiskelevilta itseltään. Tutkimukseni kohderyhmäksi muotoutui Vantaan romanikielen opetusryhmissä opiskelevat romanilapset ja -nuoret, sillä tilastojen mukaan eniten kouluiässä olevia romaneja asuu Etelä-Suomessa. Painavammat syyt kaupungin valikoitumiselle lienevät kuitenkin yhteistyötahoissa, joihin tutustuin erilaisissa romaniaasioita käsittelevissä tilaisuuksissa. Näiden kautta tapasin työni kannalta tutkimukseeni sopivia henkilöitä, jotka suostuivat siihen osallistumaan. Koululaisten lisäksi haastattelin myös koulumaailmassa työskenteleviä romaniaikuisia. Haastattelutilanteissa sovimme, että he esiintyvät tutkimuksessani anonyymisti.

Työni aiheesta on tehty aiempia tutkimuksia mm. vähemmistönä olemisen ja romanien musiikkikulttuurin osalta (Grönfors, Virolainen, Åkerlund & Lounela 1997, Åberg 2002 ja Åberg & Blomster 2006). Lisäksi 1970-luvulla aihe oli hyvinkin suosittu varsinkin Helsingin ja Tampereen yliopistoissa, joissa opinnäytteitä valmistui mm. aiheista Suomen mustalaisväestön asema (Alanen 1970) sekä Mustalaiset ja yhdenvertaisuusperiaatteen toteutuminen (Nurminen 1971). Oman työni kanssa samaan aikaan tekeillä olevia romaniaiheisiä töitä on tiedossani muutamia.

Aloittaessani reilu vuosi sitten kandidaatintutkielmaani romaneista, oli aiheen käsittely yleisellä tasolla varsin laimeaa. Sain kaikessa rauhassa alkaa laajentaa kandidaatintutkielmasta pro gradu -tutkielmaksi. Kesä 2007 oli kuitenkin käännteentekevä kesä myös työni kannalta, sillä Romano-TV:n (ent. Manne-TV) myötä romaneista puhui kohta koko Suomi! Eipä kulunut viikkoa, jolloin ei jokin media olisi keskustellut aiheesta. Kuten monesti, asialla oli sekä huonot että hyvät seuraamuksensa. Joka tapauksessa, ohjelman ansiota tai ei, julkinen keskustelu

esimerkiksi juuri romanien koulutuksesta otti aimo harppauksen eteenpäin. Toivottavaa on, että koulutustrendi pysyisi vastaisuudessakin nousevana.

Johdannon loppuksi haluan vielä kiittää Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitosta saamastani apurahasta sekä kaikkia niitä romaneita ystävällisyydestä ja mielenkiinnosta, jotka ovat olleet mukana pro gradu -työssäni. Niin haastateltavia kuin taustallakin olleita, lapsia ja aikuisia. Kaikki tapaamiset, tilaisuudet, sähköpostit ja keskustelut ovat olleet suurena apuna. Paarkiba!

## 2 MOTIVAATIO

Motivaatioteoriat etsivät vastauksia siihen, miksi ihminen käyttäytyy, ajattelee ja toimii juuri tietyllä tavalla. Motivaatioteorioita tarvitaan selittämään sitä, miksi ihminen valitsee vaihtoehdoista juuri tietyt toteutettavakseen. Lisäksi erityisesti motivaatiopsykologia tutkii pysyviä motiivipiirteitä, jotka säilyttävät samankaltaisuutensa läpi koko elämänkaaren. Motivaatiopsykologian peruskäsitteitä ovat mm. tarpeen, tavoitteen ja päämäärän käsitteet. Motivaation käsitettä sivuavat myös motivaatiotutkimuksesta eriytyneet käsitteet, kuten intressit, arvot ja arvostukset. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 10–11.)

### 2.1 Mitä motivaatio on?

Sana motivaatio on peräisin latinan sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Motivaation kantasana on motiivi, josta puhuttaessa on usein viitattu haluihin, tarpeisiin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä rangaistuksiin ja palkkioihin. Motiivit ovat siten, joko tiedostettuja tai tiedostamattomia, päämääräsuuntautuneita, jotka ylläpitävät ja virittävät tai estävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.)

Motivaatiolla tarkoitetaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää (Peltonen & Ruohotie 1992, 16). Se on myös tiettyyn tilanteeseen liittyvä yksilön muuttuva henkinen tila (Peltonen & Ruohotie 1992, 10). Tästä tilasta voidaan erottaa erikseen vireys ja suunta; voima, joka ajaa käyttäytymään tietyllä tavalla sekä yksilön tavoitteellisuus (Peltonen & Ruohotie 1992, 16–17).



Matti Peltonen ja Pekka Ruohotie (1992) jakavat motivaation tilanne- ja yleismotivaatioon. Tilannemotivaatio liittyy nimensä mukaisesti tiettyyn tilanteeseen, jossa sisäisten ja ulkoisten ärsykkeiden virittämät motiivit saavat aikaan tavoitesuuntautunutta käyttäytymistä. Tilanteesta toiseen vaihteleva tilannemotivaatio on luonteeltaan dynaaminen ja hyvinkin riippuvainen yleismotivaatiosta. Yleismotivaation käsite puolestaan sivuaa voimakkaasti asenteen käsitettä. Kestoltaan asenne on kuitenkin lyhytaikaista, usein yhteen tilanteeseen keskittyvää motivaatiota pysyvämpi. Lisäksi asenteen vaikutukset näkyvät enemmän toiminnan laadussa, kun taas motivaatio vaikuttaa toiminnan vireyteen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17.)

Motivaatiosta on lisäksi erotettavissa termit sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Ne poikkeavat toisistaan käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien motiivien luonteen puolesta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18.) Tästä huolimatta, niitä ei voida pitää täysin erillisinä, vaan ne pikemminkin täydentävät toisiaan. Sisäiselle motivaatiolle luonteenomaista on se, että käyttäytymisen syyt tulevat sisältä päin, kun taas ulkoinen motivaatio on ympäristöstään riippuvainen. Motivaation ja palkkioiden välisessä yhteydessä ulkoisesti motivoituneen toiminnan palkkiot ovat usein lyhytkestoisempia, kuin sisäisesti motivoituneen. Sisäisistä palkkioista voi lisäksi tulla pysyvän motivaation lähde. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19.)

## 2.2 Oppimismotivaatio

Matti Peltosen ja Pekka Ruohotien (1992) mukaan suoritukseen vaikuttavat valmius ja motivaatio; yksilön taidot sekä halu tehdä. Suorituksen parantamiseksi ei kuitenkaan riitä pelkkä motivaation lisääminen, vaan pohjalla on aina oltava riittävät valmiudet suoriutua tehtävästä: Suoritustaso ei siis parane motivaatiosta huolimatta,

jos yksilö omaa heikot valmiudet tehtävän suorittamiseksi. (Peltonen & Ruohotie 1992, 22.) Yksilön oma käsitys suorituskyvystä määrää, kuinka kauan ja kuinka paljon hän jatkaa yrittämistä vastoinkäymisistä huolimatta (Peltonen & Ruohotie 1992, 70). Valmiuksien ja motivaation lisäksi Blumberg ja Pringle korostavat ympäristöön liittyvien tilannetekijöiden vaikutusta opiskelusuoritukseen. Kuten edellä, myös tässä tapauksessa yhdenkin tekijän puuttuminen vaikuttaa tulokseen tehden siitä nollan arvoisen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 22.) Oppimismotivaatioon vaikuttavat lisäksi opiskelijan omat havainnot ja odotukset, ns. odotusarvot. Koulussa nämä ilmenevät esimerkiksi tehtävien haasteellisuuden asteena, palkkion saavutettavuutena sekä opinnoista saatavien palkkioiden arvona. Motivaation ja odotusarvojen suhde määräytyy tehtävien sopivan vaikeuden ja palkkion todennäköisyyden mukaan; sopivan haasteelliset tehtävät ja todennäköinen palkkio nostavat motivaatiota, liian vaikeat tai helpot tehtävät ja epätodennäköinen palkkio puolestaan laskevat. (Peltonen & Ruohotie 1992, 61.)

Oppimisen kannalta on myös tärkeää, että oppilaalla on itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihinsä sekä tavoitteita ja odotuksia (Peltonen & Ruohotie 1992, 27–28). Koulutuksen vetovoimaisuus riippuu pitkälti siitä, miten tärkeiksi koulutettavat itse kokevat koulutuksen tavoitteet. Osallistumismotivaatio on voimakas, jos oppilas tuntee voivansa saavuttaa itselleen tärkeitä tavoitteita koulutuksen avulla ja heikko, jos menestymisen todennäköisyys koetaan pieneksi ja tavoite ei kiinnosta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 28.) Koulutuksesta aiheutuvien seurauksien on siis oltava yksilön kannalta riittävän houkuttelevia (Peltonen & Ruohotie 1992, 31). Kykyjen ja asenteiden välillä vallitsee yleensä vuorovaikutusprosessi: Jos yksilö kokee onnistuneensa jollain alalla, hänen asenteensa muuttuu aiempaa myönteisemmäksi, lisää ponnistelujaan ja kehittää tällä alalla tarvittavia kykyjään entisestään. (Peltonen & Ruohotie 1992, 39.) Koulutusta kohtaan muodostuvat asenteet ovat seurausta aiemmista koulukokemuksista. Tosin epäsuorasti asenteiden kehittymiseen

vaikuttavat myös esimerkiksi yksilölle tärkeiden henkilöiden, ystävien ja yhteisöjen asenteet ja kokemukset. (Peltonen & Ruohotie 1992, 27.) Kaiken kaikkiaan koulutusmotivaation voimakkuus syntyy yksilön ja ympäristön taholta tulevien positiivisten ja negatiivisten osavoimien summasta, jotka sisältävät mm. yksilön kokemuksia ympäristön tuesta ja ennakkokäsityksiä koulutuksesta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 30.)

### 2.2.1 Motivaatio ja tyytyväisyys

Motivaatio ja tyytyväisyys ovat sukulaiskäsitteitä ja ne hyvin helposti myös samastetaan toisiinsa. Vaikka motivaatio- ja tyytyväisyysteorioita käsitellään usein yhdessä, ne ovat kuitenkin kaksi aivan eri asiaa. Motivaatio- ja tyytyväisyystutkimuksissa on havaittu tyytyväisyyden johtavan korkeaan suoritukseen, joka puolestaan on mahdollista motivaation lisääntyessä. Tästä huolimatta suorituksen ja tyytyväisyyden välille ei ole kuitenkaan pystytty osoittamaan yksinkertaista kausaalisuhdetta, sillä suoritukseen vaikuttavat läheisesti myös ulkoiset ja ennen kaikkea sisäiset palkkiot. (Peltonen & Ruohotie 1992, 33.) Koulumaailmassa, aikaisempien tutkimusten mukaan tyytymättömyys johtaa toiminnallisten häiriöiden lisääntymiseen, joita ovat esimerkiksi poissaolot, huolimattomuus ja välinpitämättömyys (Peltonen & Ruohotie 1992, 35.)

### 2.2.2 Motivaatio ja ilmapiiri

Opiskelukokemukset riippuvat paljon myös oppilaitoksessa vallitsevasta ilmapiiristä: Ilmapiiri vaikuttaa niin motivaatioon, tyytyväisyyteen ja itse työn (opiskelun) tuloksiin. Myönteinen ilmapiiri saattaa vaikuttaa positiivisesti esimerkiksi työn palkitsevuuteen ja motivaation herättäjänä. Vaikutus on kuitenkin

myös päinvastaista; positiiviset opiskelukokemukset usein sävyttävät opiskeluilmapiiriä positiivisesti ja kielteiset kokemukset negatiivisesti. (Peltonen & Ruohotie 1992, 36–37.)

### 2.2.3 Oppilaiden suhtautuminen kouluun

Matti Peltonen ja Pekka Ruohotie (1992) ovat tutkineet oppilaiden suhtautumista kouluun. Koulu- ja oppimismotivaatioon liittyviä tekijöitä ovat niin oppilaan oma persoonallisuus (mm. luonne, lahjakkuus ja asenteet), fyysinen opiskeluympäristö (mm. opetusmateriaali, luokka, myös kodin ympäristöolot), sosiaalinen vuorovaikutus (opettajan, kodin, tovereiden ja oppilaan välillä) sekä oppiaines ja oppimistehtävä itsessään (haasteellisuus, edistyminen, tavoitteellisuus). (Peltonen & Ruohotie 1992, 82–83.) Koska opiskelumotivaatio viriää aina yksilön omassa kokemuspiirissä, opetuksessa on tärkeää saada oppilaat kokemaan opetus henkilökohtaisesti mielekkäänä. Lisäksi oppilaalla täytyy olla mahdollisuus kokea edistymisen ja onnistumisen kokemuksia ja tuntea hallitsevansa tehtävien edellyttämiä älyllisiä prosesseja. (Peltonen & Ruohotie 1992, 83.) Peltonen ja Ruohotien mukaan edellytykset motivaation syntymiselle luo opettajan antama palaute ja kannustava toiminta (Peltonen & Ruohotie 1992, 85). Ei pidä kuitenkaan unohtaa myöskään yksilön omien kokemusten, havaintojen ja tulkintojen merkitystä motivaatiossa sekä opetus- ja oppimisprosesseissa: Oppilaan tehtävästä suoriutumisen tuottama sisäinen palaute, tuki ja kannustus niin opettajan, tovereiden kuin kodinkin puolesta korostavat yksilön subjektiivisen kokemuksen tärkeyttä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 88–89.)

## 2.3 Musiikillinen motivaatio

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) määrittelevät musiikin opetuksen tehtäväksi: ”auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisia ilmaisun välineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan”. Musiikillisiä taitoja kehitetään kuuntelemalla, harjoittelemalla ja kertaamalla. Oppilaan oman ilmaisun tukeminen ja yhteismusisointi, sekä niiden kautta saadut kokemukset toimivat musiikin ymmärtämisen ja opetuksen perustana. (POPS 2004, 150.)

Motivaatio, joka virittää musiikilliseen toimintaan pohjaa Erja Kososen mukaan ihmisen taustaan. Ihmisen kulttuuri- ja perinneympäristö, koti ja perhe, ystävät sekä musiikin- ja soitonopettajat vaikuttavat musiikilliseen motivaatioon. (Kosonen 2001, 14.) Itsensä kehittäminen ja uuden oppiminen ovat tärkeitä musiikillisiä motivoijia. Musiikista motivoitumiseen liittyy lisäksi aiemmin luotuja merkityskokonaisuuksia, jotka ovat olennaisia erityisesti musiikin harrastamisessa. Musiikki herättää muistoja ja siitä voi nauttia. Se luo osaamisen tunnetta ja saa pyrkimään parempaan lopputulokseen. Musiikillisen motivaation intensiteetin turvaamiseksi olisi tärkeää saada musiikillisiä kokemuksia sekä niiden kautta tuntea jatkuvaa kiinnostusta musiikkia kohtaan ja uskoa itseensä musiikin tekijänä positiivista asennetta unohtamatta. (Kosonen 2001, 33–34; Aaltonen 2001, 13.)

Tutkimuksessaan pianonsoiton motivaatiosta Kosonen (2001) jakoi siihen vaikuttavat motiivit neljään tyyppiin: Musiikillisiin, suoritus- ja saavutus-, välineellisiin ja vuorovaikutusmotiiveihin. Lisäksi vaikuttavat yksilön persoonalliset ominaisuudet sekä ulkoiset virikkeet, kuten esimerkiksi hyvä soitin sekä koulun musiikintunnit.

Koulun musiikinopetus merkitsi erityisen paljon niille oppilaille, jotka eivät käyneet soittotunneilla. (Kosonen 2001, 152; Kosonen 1996, 54–68.)

Musiikilliseen merkityksenmuodostukseen sekä motivaation sisältöön vaikuttavat paitsi musiikilliset taipumukset, myös ulkoiset tekijät, kuten opettaja, luokkatoverit tai kotitausta. (Kosonen 1996, 11–12.) Musiikilliset motiivit ovat mm. soittamisen positiivisen motivaation kannalta toivottuja, tosin ei-musiikilliset motiivitkaan eivät välttämättä vaikuta negatiivisesti, jos ne virittävät musiikillisiä motiiveja edistäen näin yleistä motivaatiota (Kosonen 1996, 17). (Aaltonen 2001, 11–12.)

### 3 KULTTUURIEN KOHTAAMINEN

Puhumme päivittäin kulttuureista, roduista, etnisyydestä ja näiden eroista (Kupiainen 1994, 26). Erilaiset ihmiset kohtaavat entistä useammin ja lisääntynyt vuorovaikutus johtaa väistämättä keskusteluun yhteisistä menettelytavoista, arvoista ja normeista (Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattila 1998, 61). Joudumme entistä useammin kohtaamaan eri kulttuureja (Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattila 1998, 61). Kulttuurien kohtaaminen on lähes kaiken inhimillisen kanssakäymisen yksi keskeinen tapahtuma tai tulos (Kupiainen 1994, 26).

Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattilan (1998) artikkelissa Timo Latomaa (1996, 207) on määrittänyt neljä hierarkkisesti toistensa päälle asettuvaa kulttuurien kohtaamisen tasoa tai vaihetta: Ensimmäinen on naiivi kulttuurien kohtaaminen, jonka perustana on etnoromantiikka ja etnosentrismi. Niiden ylittäminen johtaa kulttuurien kohtaamisen toiseen vaiheeseen, kulttuurispesifiin kulttuurien kohtaamiseen, jolloin arvoja, tapoja ja uskomuksia tarkastellaan kulttuurin omasta kokonaisuudesta käsin. Kolmannessa objektiivisen kulttuurien kohtaamisen vaiheessa ymmärretään, että ihminen on kulttuurista riippumatta pohjimmiltaan samanlainen ja suhtautuminen muihin kulttuureihin muuttuu neutraaliksi. Objektiivisesta asennoitumisesta tulisi kuitenkin vielä pyrkiä neljänteen vaiheeseen eli kriittiseen kulttuurien kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen dialogiin, jolloin kulttuurisesti annettuja vastauksia ja ratkaisuja voidaan niiden mielekkyyden näkökulmasta arvioida rationaalisesti. (Latomaa 1996, 207; Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattila 1998, 67.)

### 3.1 Mitä on kulttuuri?

Brittiläisen antropologin Edward B. Tylorin (1871) mukaan kulttuuri on kompleksikokonaisuus, joka sisältää uskon, moraalin, taiteen, lain, tavat sekä muut tottumukset ja ominaisuudet, jotka ihminen on hankkinut yhteisön jäsenenä. Maquet (1977) puolestaan määrittelee kulttuurin ryhmän elämäntapana, jota ihmiset muokkaavat aktiivisesti muuttuvissa olosuhteissa (Frake 1977; Spradley 1979). (Kupiainen 1994, 27.)

Laajasti käsiteltynä kulttuuria on kaikki, minkä keskellä ihminen elää ja toimii jokapäiväisessä elämässään. Tätä kokonaisuutta voidaan tarpeen mukaan jakaa eri lohkoihin, esimerkiksi korkeakulttuuriin, jolloin tarkastelun kohteena ovat taiteet ja muut ihmisen hengentuotteet. Useimmiten keskitytään juuri tähän alueeseen kulttuurista puhuttaessa ja unohdetaan jokapäiväinen elämäkin yhtenä kulttuurin ilmentymänä. Kuitenkin nimenomaan arkirutiinit muodostavat kokonaisuuksia, jotka loppujen lopuksi muodostavat tietyn tradition, kulttuurin. (Soutamo, Säily & Vilhunen 1998, 33.)

### 3.2 Etnisyys

Varsinkin arkipuheessa kulttuurin käsite sekoitetaan usein etnisyyteen, jolloin näitä käsitteitä käytetään toistensa synonyymeinä. Tämä on ymmärrettävää, sillä kulttuurin ja etnisyyden käsitteet ovat päällekkäisiä ja toisiaan täydentäviä myös tieteellisessä keskustelussa. Voidaankin sanoa, että kulttuurin ja etnisyyden käsitteet kuvaavat samaa ilmiötä hiukan eri näkökulmista, kuten esimerkiksi käsitteet yhteiskunta, yhteisö tai sivilisaatio yhtä ilmiötä. (Kupiainen 1994, 35.)



Anna Maria Viljanen (1994) toteaa etnisyyden edustavan niitä yhteisiä kulttuurisia ominaisuuksia, joita jonkin puhujan elämänpiirin ulkopuolella kuuluvalla etnisellä ihmisryhmällä on. Toisin sanoen etnisyys määrittelee kulttuurista erilaisuutta ja toiseutta; etnisiä ovat "muut", emme "me". Etniset osakulttuurit ja vähemmistöt mielletään arkipuheessakin tyypillisesti valtakulttuurin ulkopuolisiksi ja kulttuurisesti marginaalisiksi ryhmiksi. Etnisen ryhmän jäsenyyttä ei kuitenkaan voi päätellä pelkästään ulkoisin perustein, vaan tärkeämpänä kriteerinä pidetään yksilön tunnetta kuulumisestaan johonkin ryhmään (DeVos 1975). Vaikka syntymä usein määrittää myös etnisen ryhmän, on etnisen identiteetin vaihtaminen mahdollista. Tavallisimpia keinoja ovat mm. uskonnollinen kääntymys, avioliitto tai vain riittävän pitkä oleskelu uudessa yhteisössä. (Kupiainen 1994, 35–37.)

Useimmille etnisille ryhmille on yhteistä käsitys oman yhteisön geneettisen alkuperän erikoisuudesta. Tällaiset käsitykset ovat tyypillisesti toimineet perusteluina jaettaessa yhteiskuntaa sosiaaliin kerroksiin, vähemmistöihin tai "rotuihin". Lisäksi useimpien etnisten ryhmien historiasta löytyy tiivis yhteys johonkin alueeseen. Joillakin saattaa olla hallussaan kokonainen valtio, kuten esimerkiksi suomalaisilla, kun taas esimerkiksi romanit ovat eläneet vuosisatoja ilman yhteyttä maa-alueeseen. Muita etnisen identiteetin tuntomerkkejä ovat mm. oma kieli ja uskonto. Etnisen ryhmän kollektiivista identiteettiä ilmentävät puolestaan mm. nimet, pukeutuminen, korut, seremoniat ja rituaalit. Etnisyyttä ei voida kuitenkaan tarkastella ilman kulttuurin sukupuolijärjestelmän tarkastelua, sillä miesten ja naisten etnisyys saattaa olla luonteeltaan hyvinkin erilaista, eivätkä ne yhdistettyinä muodosta välttämättä yhtenäistä etnistä identiteettiä (Walby 1992). (Kupiainen 1994, 38–41.)

### 3.3 Etnosentrisyys ja ennakkoluulot

Etnosentrismi määritellään taipumuksena pitää oman etnisen ryhmän arvoja ja käyttäytymismalleja luonnollisen oikeina ja muiden ryhmien vastaavia arvoja huonompina ja väärinä (Kupiainen 1994, 41). Tunteiden vaikutus luokitteluun on sosiaalipsykologinen tosiasia: Ihmisiä luokitellessamme, sosiaaliset ryhmät saavat meissä aikaan joko myönteisiä tai kielteisiä tunnelatauksia. Mitä voimakkaampi tunne on, sitä enemmän tapahtuu luokkien välisten erojen liioittelua. Esimerkiksi sana "mustalainen" ei herätä ainoastaan mielikuvaa tietystä ihmisryhmästä, vaan on myös negatiivisesti tai positiivisesti arvoväritteinen. Tämä luokittelutapa johtaa siihen, että yleistämme kaikki kyseisen sosiaalisen ryhmän ominaisuudet tämän arvon mukaiseksi. Se on myös syy siihen, miksi kielteiset stereotyyppit ovat niin sitkeitä erilaisten ryhmien kesken. (Liebkind 1988, 77–78.) Tänä päivänä mielestäni myös media luo sosiaalisia jakoja.

Ihmisellä on luontainen taipumus ennakkoluuloon, pyrkimys tehdä yleistyksiä, luoda luokitteluja ja käsitteitä, joiden sisältö edustaa hänen kokemusmaailmaansa yksinkertaistetussa muodossa (Allport 1954/1958, 21). Ennakkoluuloja sisältävä ajattelu poikkeaa sekä muodoltaan että sisällöltään suvaitsevasta, joustavasta ajattelusta (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford 1950). Ajatusprosesseihin perustuvan lähestymistavan mukaan ennakkoluuloisten kognitiiviset prosessitkin ovat erilaisia suvaitsevaisten prosesseihin verrattuna (Allport 1954/1958, 179). (Liebkind 1988, 79.)

Ennakkoluuloina voidaan pitää melko pysyviä, opittuja, myönteisiä tai kielteisiä emotionaalisia asenteita toista yksilöä tai ryhmää kohtaan. Varsin usein ne ovat myös tiedostamattomia ja toimivat henkilön minän puolustajina. Ennakkoluuloja on vaikea

poistaa osoittamalla objektiivisesti niiden paikkansapitämättömyys, ja ne saattavatkin perustua sukupolvelta toiselle siirtyneille stereotyyppisille käsityksille. (Mustalaisasiain neuvottelukunta 1978–1980, 61.)

Yleinen mielipide ennakkoluulojen ja syrjinnän ilmaisemisesta julkisesti on kielteinen. Ruotsalaisen tutkijan Charles Westinin tutkimus osoittaa kuitenkin toista: Tutkiessaan ruotsalaisten ennakkoluuloja siirtolaisia kohtaan, oli vallalla ns. kovien arvojen käyttö, mikä näkyi mm. ei-suvaitsevien sanakäänteiden käyttönä ja ymmärtäväisen suhtautumisen peittämisenä (Westin 1984, 75). Billigin mukaan taas ennakkoluulot siirtolaisia kohtaan riippuvat maan taloudellisesta tilasta; noususuhdanteessa suvaitsevaisuus voimistuu ja työttömyyden aikana ennakkoluulot lisääntyvät (Billig 1985). (Liebkind 1988, 83-84.)

Ihmiset arvioivat omaa sosiaalista ryhmäänsä vertailemalla sitä muihin ryhmiin (Tajfel 1978). Enemmistön ja vähemmistön välisissä suhteissa tämä merkitsee yleensä sitä, että vähemmistöryhmän on saatava enemmistön "siunaus" myönteiselle ryhmäidentiteetilleen (Liebkind 1984), sillä ryhmäkäsittelinä enemmistö ja vähemmistö heijastavat arvojärjestystä sekä statuksen ja lukumäärällisen ylivoiman yhdistymistä. Yksinkertaistettuna enemmistön jäsen ns. kuuluu automaattisesti Ryhmään vähemmistön jäsenen ollessa Ryhmän ulkopuolella. (Liebkind 1988, 91–92.)

### 3.4 Sosiaalinen identiteetti

Identiteetti on ihmisen käsitys omasta itsestään, juuristaan ja minän suhteesta ympäristöönsä. Identiteetti tarkoittaa jotakin vakaata ja perustavaa laatua olevaa ihmisen minuudessa, joka syntyy jatkuvuuden ja pysyvyyden kokemuksesta.

Elämän kokemukset ja tulkinnat elämästä rakentuvat sen ympärille. Identiteetti vaatii pitkän kasvuprosessin lisäksi myös tietoiseksi tulemista itsestä, omasta minästä. (Niemi 2007, 10, 18.)

Ihmisen sosiaalinen identiteetti koostuu kaikista niistä ryhmistä, joihin hän kuuluu. Kokemukset ryhmistä ja niiden merkityksestä kuitenkin vaihtelevat ihmisestä riippuen. Moneen ryhmään kuulumisen samanaikaisesti vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti: Useammasta ryhmästä on varaa valita itselle myönteinen sosiaalinen identiteetti, mutta samalla syntyy myös mahdollisuus kokea eri jäsenryhmät ristiriitaisiksi keskenään. Monet etnisen vähemmistön jäsenet tasapainoilevat juuri esim. valtakulttuurin ja oman kulttuurinsa välimaastossa. Tämä kehittää erityisesti joustavan sosiaalisen identiteetin muodostumista sekä sopeutumiskyvyn parantumista (Allen, Wilder & Atkinson 1983). (Liebkind 1988, 72.)

Sosiaalisen identiteetin ryhmät voidaan jakaa sisä- ja ulkoryhmään, "meikäläisiin" ja "heikäläisiin". Sosiaalipsykologiassa väitetäänkin, että sisäryhmän suosiminen ulkoryhmän kustannuksella on enemmän tai vähemmän yleismaailmallinen ilmiö (Wilder 1986). Saman ryhmän jäseniä ei yleensä eroteta yksilöinä toisistaan. Heitä voidaan ns. depersonalisoida eli oletetaan saman ryhmän jäsenten olevan samankaltaisia myös niissä asioissa, jotka eivät ole kytköksissä heidän ryhmäjäsenyytensä kanssa (Wilder 1986). Tällaista kuvaa tietyn ryhmän jäsenistä kutsutaan stereotypiaksi (Ashmore & Del Boca 1981). Sosiaalipsykologiassa stereotypian määritelmä korostaa sen yleistävää luonnetta; se on tapa havaita yhtäläisyyksiä jonkin ryhmän jäsenten välillä silloinkin, kun niitä ei ole. Se on myös erojen ja yhtäläisyyksien liioittelua. Stereotypiat ymmärretäänkin usein vääjäämättöminä, normaalien havaintoprosessien seurauksina (Ashmore 1981; Billig

1985). Itse stereotypian käsite puolestaan on peräisin kirjasta "Public Opinion" (Yleinen mielipide, 1922), jossa se on määritelty yksinkertaistavaksi todellisuudenkuvaksi, joka tyydyttää tarpeen nähdä maailma hallittavampana ja ymmärrettävämpänä kuin se onkaan. (Liebkind 1988, 72–74, 76, 78–79.)

## 4 ROMANIKULTTUURI JA IDENTITEETTI

Ihmisen identiteetin perustana on kulttuuri. Se vaikuttaa välittömästi selviytymiseen ja suhtautumiseen omassa tai vieraammassa kulttuuriympäristössä. Lisäksi vahva ja elinvoimainen oma kulttuuri on terveen itsetunnon perusta. (Åkerlund 1997, 171.)

### 4.1 Romanien historia ja levinneisyys

Suomen romaneista puhuttaessa, unohdetaan usein kansan monivaiheinen historia. Romanikansan pitkä vaellusmatka alkoi noin tuhat vuotta sitten Luoteis-Intiasta. Intialaisesta alkukodista kertovat mm. lainasanat historiallisesta sanskriitin kielestä. (Jalkanen & Lahtinen 1981, 59.) Tämän päivän tutkimukset osoittavat myös, että Intiassa elää vielä nykyäänkin noin kaksi miljoonaa paimentolaista, joiden kielellä ja elämäntavoilla on yhtäläisyyksiä romaneihin (Acton 1974, 1). Arvioituja lähdön syitä on monia aina maata koetelleista nälänhädästä ja luonnonmullistuksista kauppamatkustukseen. Romanit olivat kuuluisia rautaseppiä, Intian rauta kysyttyä, joten romanit olisivat voineet myös lähteä myymään tuotteitaan vanhoja kauppareittejä pitkin länteen. (Mustalaisasiain neuvottelukunta 1978–1980, 13.)

Kautta aikain romanikansan nimitykset ovat vaihdelleet. Kansan alkuperä oli pitkään arvailujen ja olettamusten varassa. Erään käsityksen mukaan romanit olivat kotoisin Vähä-Egyptistä, josta muotoutui englanninkielisissä maissa nimitys Gypsy. Väärinkäsityksen valossa yhdistäminen tataareihin toi ruotsinkielisissä maissa myös nimityksen tattare zigenare-nimityksen ohella. Saksassa romanit tunnettiin puolestaan Zigeunereina ja Espanjassa yleistyi nimitys gitano. Romani-sanan alkuperä on romanikielessä, jossa rom tarkoittaa ihmistä. Tämä nimitys on haluttu ottaa uudestaan käyttöön. (Mustalaisasiain neuvottelukunta 1978–1980, 18.)

Nykyisin romaneja elää hajaantuneina eri puolilla maailmaa: Etelä- ja Pohjois-Amerikassa, Aasiassa, Pohjois-Afrikassa sekä Euroopassa. (Mustalaisasiain neuvottelukunta 1978–1980, 11.) Tiedot tänä päivänä Euroopassa asuvien romanien lukumäärästä vaihtelevat, johtuen eri maiden väestötilastojen luokitteluperusteista. Yleisimmin hyväksytty arvio, jota mm. Euroopan neuvostossakin käytetään on kahdeksan miljoonaa. (Ollikainen 1995, 38.) Koko maailmassa romaneita on noin 20 miljoonaa, joista suomalaisia on noin 10 000, arvioidaan Ovet auki -projektin 3.–4. -luokkalaisille suunnatussa materiaalissa. (Oletko tutustunut romanikulttuuriin 2007, 4).

Todistusaineisto romaniväestön Eurooppaan muutosta osoittaa, että muuttoliike ei ollut järjestäytyneitä massamuuttoa. Muuton ajoitus ja suunta määräytyivät kulloistenkin paikallisten olosuhteiden mukaan. Kansan leviämistä kaikkialle Eurooppaan 1400–1500 -luvulla puolestaan nopeutti romanien kohtaamat vihamielisyydet isäntäkansojensa taholta, sillä romanien uskollisuus omalle kulttuurilleen oli ristiriidassa eri eurooppalaisten kulttuurien kanssa. (Grönfors 1997, 149; Åberg 2002, 111.) Keskiajan päättyessä romanit olivat jo asettuneet myös Skandinaviaan (Kenrick & Puxon 1972, 42–56).

Ensimmäiset kirjalliset todisteet romanien saapumisesta Suomeen ovat peräisin Ahvenanmaalta vuodelta 1559, jonne heimo saapui Balkanin, Keski-Euroopan ja Ruotsin kautta (Åberg 2002, 113; Jalkanen 2006, 9). Mannermaalla heitä tavattiin merkintöjen mukaan vasta vuonna 1580 (Vehmas 1961, 13). Ruotsin ja Venäjän vallan alla 1800-luvulle saakka Suomen romaneita uhkasivat mm. karkotusmääräys, hirttoasetus sekä erilaiset työrangaistukset. Harvan asutuksen vuoksi Suomi tarjosikin vainotuille romaneille hyvät levittäytymismahdollisuudet, sillä pitkien välimatkojen takia viranomaisten tiedotusyhteydet olivat heikot. 1800-luvun

alkupuolella heitä koetettiin myös sopeuttaa suomalaiseen elämänmuotoon, mutta vasta 1883 romanit katsottiin samanarvoisiksi muiden vailla suojelua olleiden ihmisten kanssa. Asetus koski kuitenkin vain oman maan romaneja. (Jalkanen & Lahtinen 1981, 59; Vehmas 1961, 59; Nygård 1998, 100–101; Grönfors 1997, 150.) Romaniväestö joutui sopeutumaan uuteen maahan ja omaksumaan sen perinnettä. Vaellus alkoi suuntautumaan yhä enemmän Itä-, Keski- ja Pohjois-Suomeen, harvaan asutuille alueille. (Åberg 2002, 113; Nygård 1998, 101.)

## 4.2 Romanikansan identiteetti

Koko länsimaisen historiansa ajan Suomen sekä muiden Euroopan maiden romanit ovat käyneet karua taistelua olemassa olemisen oikeudestaan. Raskaat kokemukset, kuten elämä ilman ihmisoikeuksia ja lainsuojattomina, pelko ja vainot seuranaan, ovat jättäneet syvät jälkensä romanien identiteettiin. Ne vaikuttavat niin romanien kulttuuriin, asenteisiin, arvoihin, suhtautumiseen yhteiskuntaan kuin kasvatustavoitteisiin. (Grönfors 1997, 149; Åkerlund 1997, 171.)

Romani-identiteetin muodostuminen alkaa perheen ja suvun keskellä jo varhaisessa vaiheessa, jolloin myös käsitys kaksoidentiteetistä alkaa hahmottua. Vahva kulttuuri-identiteetti ei ole kuitenkaan vaikuttanut romaneiden voimakkaaseen suomalaisuuden tunteeseen: Suomi on rakas isänmaa, jonka itsenäisyyden puolesta romanimiehetkin ovat taistelleet. Romanit ovat siis Suomen historiallinen vähemmistö. (Åkerlund 1997, 171.)

Romaniväestölle tyypillistä on myös voimakas ryhmäidentiteetti, joka muodostuu kiinteistä ja läheisistä perhesuhteista. Sorretun vähemmistön vahvuus on nimenomaan oman suvun ja ryhmän tuki; vaikeudet ovat kasvattaneet



yhteenkuuluvuuden tunnetta. Historiastaan huolimatta romaneille ei ole kuitenkaan kasvanut tarvetta menestyä valtaväestön maailmassa, vaan arvostus oman ryhmän sisällä on riittänyt. (Åkerlund 1997, 172.)

### 4.3 Romanikulttuurin osa-alueet

Romaniväestön keskuudessa elää voimakkaasti oma kulttuuriperinne. Jo vuosisatojen ajan romanit ovat säilyneet omana ryhmänään enemmistöjen keskuudessa säilyttäen oman identiteettinsä. (Åkerlund 1997, 172.)

Esittelen seuraavassa romanikulttuurin keskeisimpiä perustyylipiirteitä. Kohtien a) - g) avaamisessa käytän apunani kandidaatintutkielmassa (Aaltonen 2007) raportoimaani haastatteluaineistoa. Haastateltavanani toimi 22-vuotias koulunkäyntiavustajana toimiva romaninainen:

#### a) Pukeutuminen

Suomen romanien ehkä tunnusomaisin, valtaväestöstä erottavin piirre on pukeutuminen. Kandidaatintutkielmaani haastattelemani romaninaisen mukaan naisilla romanasun kantaminen on oma päätös, joka tehdään tavallisimmin noin parinkymmenen vuoden iässä. Asun valitseminen on merkki tytön aikuistumisesta ja päätös pitää koko loppuelämän. (Aaltonen 2007, 13.) Asu kertoo myös muille romaneille tytön muuttuneesta asemasta; hänellä on aikuisen oikeudet ja velvollisuudet ja häntä aletaan kohdella aikuisena (Mustalaisasiain neuvottelukunta 1978–1980, 30).

Pitkää hametta varten kangaskauppiat tuovat kankaita mm. Turkista ja ne ommellaan joko itse tai teetetään ompelijalla. Hameen hinta vaihtelee viidestäsadasta

tuhanteen euroon asti. Romaniniaisella on yleensä korkeintaan 2–3 hametta yhtä aikaa käytössä ja iän myötä niitä teetetään pikku hiljaa lisää. Puseroita sen sijaan saattaa olla 40–50 kappaletta ja niiden kankaiden hinnat vaihtelevat halvimmasta kahdestakymmenestä aina 150 euroon saakka. Sekä hame, että puserot ovat konepestäviä. (Aaltonen 2007, 13.)

Romanien sosiaalista kanssakäymistä säätelevät puhtaustavat (ks. kohta e) näkyvät myös naisen romanasun jokapäiväisessä käytössä: Mm. miesten tai ylipäänsä vanhempien ihmisten kengät tai lasten lelut eivät saisi koskettaa hametta. Vanhan perinteen mukaan kengät olisivat silloin käyttökelvottomat. (Aaltonen 2007, 13.)

Miehillä pukeutumissäännöt ovat hieman löysempiä. Alaosan suorat housut ja nahka- tai lakerikengät ovat perinteiden mukaiset ja tärkeät, mutta yläosa voi vaihdella. Aikaisemmin käytetty kauluspaita on vaihtunut nykyajan t-paitoihin, puseroihin ja pooloihin. (Aaltonen 2007, 13–14.)

## b) Perhekäsitys

Romaniperhe on vahva yksikkö ja se käsitetään eri tavalla kuin valtaväestön parissa. (Åkerlund 1997, 172; Viljanen 1999, 132.) Ydinperheen lisäksi perheeseen lasketaan kuuluvaksi naimisissa olevat tai eronneet lapset puolisoineen, lapsineen sekä joukko muita verisukulaisia (Viljanen 1999, 132). Haastattelemani romaninainen kertoo osuvasti:

”No, meillä esimerkiks, - - , on vanhemmat ja siskot ja veljet ja, sitte lapsenlapset ja niitten vaimot ja, miehet ja mummot ja tätit ja setät ja enot ja heijän lapset ja. - - mullaki ni mun enot, isoenot, setät, sitte mun äitin setät, isän setät, ne tulee kaikki.”

Perheenjäsenet eivät välttämättä asu samassa taloudessa, mutta mahdollisuuksien mukaan lähellä toisiaan maantieteellisesti, esim. samassa kaupunginosassa (Viljanen 1999, 132). Tuula Åkerlundin mukaan: "Mies on perheen pää ja nainen sen sydän" (Åkerlund 1997, 172).

"Tytöt opetetaan pienestä passaamaan niitä miehiä ja poikia. Se on vaan semmonen että nainen tekee työt ja mies hommaa leivän pöytään. Et vaik sil naisel ois kymmenen lasta jaloissa ja ruoka hellalla ja puhelin soi ja se mies huutaa että tuotko vettä, ja saattaa ite istua keittiön pöydän ääressä ni, okei, mä koitan keretä."

Lasten kasvatus on pääasiassa perheen vastuulla, mutta myös suku osallistuu siihen (Åkerlund 1997, 172). Perheenjäsenten kiinteät emotionaaliset siteet, yhteenkuuluvuuden tunne ja lojaalisuus ilmenevät mm. taloudellisissa kysymyksissä (Viljanen 1999, 132–133).

Romanikulttuurin lojaalisuuden vaatimukset asettavat vastakkain valtakulttuurin arvot romanien oman kulttuurin perinteiden kanssa. Solidaarisuus sukulaisten kesken näkyy esim. sairaus-, ero- tai kuolemantapauksissa. Sukulaisten sairastuessa tai kuollessa, perheen on tärkeää olla läsnä sairaalassa tai hautajaisissa. Romanilapsen vanhempien erotessa, on taas täysin hyväksyttävää lähettää lapsi sukulaisten luo hoitoon kriisin ajaksi. (Viljanen 1999, 133–134.)

### c) Vanhempien ihmisten kunnioittaminen

Romaniperheessä on selkeä iän ja sukupuolen mukaan rakentuva hierarkia. Korkeimmassa, käyttäytymissäntöjen verkoston arvostetuimmassa asemassa, ovat vanhat ihmiset ja alimpana hedelmällisyysikäiset nuoret naiset. (Viljanen 1999, 135.) Päinvastoin siis kuten valtakulttuurissa, jossa arvostetaan nuoruutta naisen

”pääomana” (Aaltonen 2007, 15). Alle murrosiän olevat lapset eivät kuulu hierarkiarakenteen piiriin (Viljanen 1999, 135).

Vanhimmat sisarukset, erityisesti veljet, ovat vastuullisia suvun asioista sekä nuorempien sisarusten kunniallisesta käytöksestä. Murrosiän saavuttaneiden lasten ei ole sopivaa puhua rumasti tai osoittaa heiliä tunteita vanhempiaan kohtaan eikä vanhempien toisiaan kohtaan muiden läsnä ollessa. (Viljanen 1999, 135.) Vanhempia saatetaan teititellä ja heillä on aina oikeus käydä ensimmäisinä pöytään ruokailemaan (Mustalaisasiain neuvottelukunta 1978–1980, 30, 34). Asumisessa on huomioitava, että romaniväestön tapojen vastaista on nuorempien asuminen tai oleskelu ylemmissä kerroksissa, jos alemmissä kerroksissa asuu vanhempia romaneja (Mustalaisasiain neuvottelukunta 1978–1980, 126). Vanhemmat ihmiset koetaan romaniväestön henkisenä pääomana ja rikkautena. Heillä on myös iso rooli tiedon ja perinteen, käytännön taitojen sekä kulttuurietiketin välittäjinä. (Åkerlund 1997, 173.)

#### d) Puhtaustavat

Romanikulttuurissa sosiaalista kanssakäymistä säätelee ennen kaikkea hygieniasääntöjä koskeva monimutkainen järjestelmä. Romanien on jatkuvasti varmistettava, etteivät puhdas ja likainen, sopiva ja sopimaton, säädyllinen ja epäsäädyllinen sekoitu keskenään. Tarkkaa rajaa fyysisen ja rituaalisen puhtauden välille ei aseteta; jos jokin on fyysisesti epäpuhdas, siitä tulee myös rituaalisesti epäpuhdas ja päinvastoin (Adams, Okely, Morgan & Smith 1975). (Grönfors 1997, 157.) Puhtauteen liittyvät tavat ovat pitäneet yllä romanikulttuurin yhtenäisyyttä sekä sisäistä järjestystä ja ne toimivat myös elämän ohjeina (Åkerlund 1997, 173).

Yksinkertaisimmalla tasolla kaikki pinnat voidaan jakaa puhtaisiin ja likaisiin. "Likaisia" pintoja ovat kaikki paikat, joilla ihmiset istuvat, seisovat tai makaavat, esimerkiksi tuolit ja sängyt. Puhtaita esineitä ovat puolestaan sellaiset, jotka ovat yhteydessä ruoan ja juoman nauttimiseen. Näin ollen esimerkiksi pöytä on puhtas esine, koska sen päällä ovat ruokailussa käytettävät astiat ja välineet. (Grönfors 1997, 157.)

"-- jos -- nainen, joka on pukeutunu tähän romania-suun, ni menee vaikka ilman tätä asua keittiöön, ni se talo on niin sanotusti likanen sen jälkeen, et vanhemmat ihmiset ei enää voi tulla sinne, tai ei ainakaa juua eikä syyä siellä."

Puhtaussäännöillä oli keskiajalla käytännönkin tarkoituksensa. Kiertämiseen perustuvan elämäntapansa vuoksi romanit olivat erityisen alttiita tartunnoille ja romaneja syytettiin liikkuvuutensa takia tartuntatautien levittäjiksi. Heitä vastaan säädettiin liikkumista rajoittavia lakeja ja siten yksi romanien henkiinjäämisen ja kiertolaiselämän jatkumisen mahdollistanut tekijä oli sellaisten kontaktien välttäminen, joiden välityksellä taudit levisivät. Tästä syystä vielä tänäkin päivänä esimerkiksi Suomen romanit tuntevat vastenmielisyyttä sellaista ruokaa kohtaan, johon joku toinen on saattanut koskea käsin, ruoanlaittajasta riippumatta. Kaikki ruoanlaittoon, keittämiseen ja syömiseen liittyvä tulee siis säilyttää niin konkreettisesti kuin rituaalisestikin puhtaana. (Grönfors 1997, 158.)

#### e) Työnteko

Anna Maria Viljanen-Sairan mukaan romanien harjoittamat elinkeinot ovat aina olleet sidoksissa valtaväestön yhteiskuntaan eivätkä romanit näin ollen ole lännessä asuessaan olleet missään täysin omavaraisia. Keskieurooppalaisia romanikulttuureita laajalti tutkinut Leo Lucassen (1998, 171) toteaa, että varsinaisia

romaniammatteja ei ole, vaan kaikkia romaneihin perinteisesti kytkeytyjä ammatteja, kuten ennustaminen, ovat harjoittaneet muutkin kuin romanit. (Åberg 2002, 167.)

Matti Grönfors (1981, 77) on puolestaan tutkinut romanien suosineen ammatteja, joiden kannattavuus perustuu liikkuvuuteen. Siten mm. hevoskaupoissa kysynnän vähyys korvattiin asiakaskunnan laajuudella. Itä-Euroopassa romanien yleisimpänä ammattina pidetään muusikkoutta (Lucassen 1998, 159), mutta Suomessa musiikilla ei ole ollut yhtä vahvaa asemaa kuin itäeurooppalaisissa romanikulttuureissa. (Åberg 2002, 167.)

Suomessa hevoskauppa tunnetaan yhtenä romanien suosituimpana ammattina (Åberg 2002, 143, 168). Romanimiehet valmistivat lisäksi hevosten valjaita ja piiskoja (Mustalaisasiain neuvottelukunta 1978-1980, 48). 1960-luvun muuttoliike maalta kaupunkiin vaikutti myös romanien toimeentuloon ja elämäntapaan. Teollistumisen ja koneistuvan maatalouden myötä hevoskauppa vaihtui autokauppaan. Kuten hevoskauppaa, myös autokauppaa tehdään pääasiassa valtaväestön ostajien ja myyjien kanssa. Vain harvoin romanit tekevät kauppaa toistensa kanssa, sillä yhteisössä ei pidetä sopivana, että romani rikastuu toisen romanin kustannuksella. Vaikka perinteiset ammatit ovat vähentyneet, tilalle on tullut myös uudenlaisia yrittäjyyden toimenkuvia, kuten muusikkous ja iskelmälaulajuus. (Åberg 2002, 143, 168.) Nykyään monet romanimiehet ansaitsevat elantonsa myös keräämällä esim. metalliromua, ostamalla ja myymällä antiikkiesineitä ja käytettyjä huonekaluja (Grönfors 1997, 156).

Käsityöperinne kuuluu Suomen romaninaisten luovan ilmaisun muotoihin. Pitsinvirkkaustaitoa on arvostettu ja se on myös vahvistanut naisten identiteettiä. Äidit virkkaavat lapsilleen ja lapsenlapsilleen perinnellisiä vaatteita, jotka säilyvät

perintönä sukupolvelta toiselle. Käsityötaidon opettaminen on ollut äidille kunniasia. Käsitöitä virkataan erikseen myös myyntiä varten. (Åkerlund 1997, 173.) Perheet lähtevät usein yhdessä myyntimatkoille, joille naisetkin osallistuvat omalla myyntitoiminnallaan (Grönfors 1997, 156).

#### f) Romanikieli

Ludwig Wittgenstein toteaa: " Kieleni rajat ovat maailmani rajat." Kielellä on siis valtaa ja se sisältää koko kulttuuriperinnön. Oman kielen merkitys kulttuurin oppimisessa ja perinnekulttuurin välittymisessä seuraaville sukupolville on korvaamaton. (Åkerlund 1997, 174.)

Sanskriittiin perustuvassa romanikielessä on paljon lainasanoja eri eurooppalaisista kielistä. Näin se tavallaan myös kartoittaa romaniväestön liikkeitä historian kuluessa. (Valtonen 1972.) Muista kielistä saatujen vaikutteiden lisäksi romanikieli on jakautunut murteisiin, joista oletettavasti yleisimmät ovat romanos ja kalderash (Mustalaisasian neuvottelukunta 1978–1980, 56). Varhaisimmat dokumentit romanikielestä Suomessa ovat peräisin 1700-luvulta. Ensimmäinen romanikielen sanakirja puolestaan laadittiin 1800-luvun alkupuolella, mutta tekijän kuoltua se poltettiin "ateistisena työnä". Osia työstä kuitenkin säilyi alkuperäisen käsikirjoituksen muodossa, jotka sisällytettiin romanikielen ja -väestön tutkija Arthur Thesleffin 1901 julkaistuun mustalaiskielen sanakirjaan. Sanakirja oli ns. "korkearomaninen", jonka kieltä enää vain harvat romanit osasivat puhua (Valtonen 1972). (Grönfors 1997, 151.)

Suomen romanien puhuma kieli eroaa muista romanikielistä suomen ja ruotsin lainasanojen takia (Valtonen 1972, 5–7). Suomen romanikielen eristäytyminen

Euroopan etäiseen kolkkaan on vienyt sitä omaan suuntaansa sillä seurauksella, että tällä hetkellä suomalaista romaninkieltä puhuvaa voi ymmärtää ainoastaan toinen suomalainen romani. Lisäksi romanikielen asema on heikentynyt nyky-yhteiskunnassa siten, että tänä päivänä kenenkään suomalaisen romanin ei voida sanoa puhuvan romaninkieltä ensimmäisenä kielenään. Edes jokapäiväinen kanssakäyminen romanien keskuudessa ei voi täysin tapahtua romaniksi. (Grönfors 1997, 152.)

1980-luvulla mielenkiinto kieleen lisääntyi. Huoli romanikielen katoamisesta puhutti erityisesti romaniaktivistien keskuudessa (Kielityöryhmän muistio 1982/83). Vuonna 1989 aloitettiin ensimmäinen romanikielen alkeiskurssi romaneille, joka valmentaa romaneja romanin kielen, kulttuurin ja historian opettamiseen muille romaneille ammatillisilla ja muilla erityiskursseilla. (Grönfors 1997, 152.) Viime vuosien aikana kielen osalta on tapahtunut paljon myönteistä kehitystä. Suomen perustuslaissa mainitaan romanien oikeudesta kehittää ja ylläpitää romaninkieltä ja -kulttuuria sekä koululainsäädännön perusteella romanilapset voivat saada koulussaan romanikielen opetusta äidinkielenään. Tämä on mm. lähentänyt romanikotia ja koulua toisiinsa. (Åkerlund 1997, 175.)

Romanikielellä on yhä suuri merkitys romaniväestön keskuudessa, varsinkin musiikissa: romanikielisten laulujen osaajia arvostetaan (Åberg 2002, 181). Vaikka kielentaito on heikentynyt huomattavasti varsinkin lasten ja nuorten keskuudessa eikä se ole enää ensimmäinen opittu kieli, se on tunnekieli ja vahvasti sidoksissa omaan identiteettiin. Romanit haluavat suojella ainoana omaisuutenaan pitämäänsä kieltään. (Åkerlund 1997, 174–175.)



## Katkelma romanikielisestä jouluevankeliumista:

Jeesusesko föddiba

Dola tiija keisaros Augustus diias bihiba, te hilo vollakoboliba mote tšuuven aro skattiba. Dauva skattiboskotšuuviiba sas vaaguno ta staudas ka Quirinius sas Syyriako themmesko Rai. Saare džeele te rannimen are skattiboskodžinniba, sakkaiiek pesko iego fooros.

Jakkes niina Joosef džeele Galileata, Nasaretosko foorosta apre are Judea aro Davidesko fooros so khaarna Betlehem, ka jou khunjudiilo aro Davidesko hlehta. Jou džeele doori it lesko angrustime Maria, koon venditas kentos. Ka joon aahte doori, jakkes aulo Mariako föddibosko tiija. Tai joi föddidas tšaaves, lako vaaguno. Joi fahadas kentos ta rigadas les aro stanja aro krumbos dooleske, te leen na aahdas stedos aro lotiboskotšeer.

(Luukasko evankeliumos 2 - The Gospel according to Luke in Romani (Finland), Suomen Pipliaseura, 2001)

Jeesuksen syntymä

Siihen aikaan antoi keisari Augustus käskyn, että koko valtakunnassa oli toimitettava verollepano. Tämä verollepano oli ensimmäinen ja tapahtui Quiriniuksen ollessa Syyrian käskynhaltijana. Kaikki menivät kirjoittautumaan veroluetteloon, kukin omaan kaupunkiinsa.

Niin myös Joosef lähti Galileasta, Nasaretin kaupungista ja meni verollepanoa varten Juudeaan, Daavidin kaupunkiin Betlehemiin, sillä hän kuului Daavidin sukuun. Hän lähti sinne yhdessä kihlattunsa Marian kanssa, joka odotti lasta. Heidän siellä ollessa tuli Marian synnyttämisen aika, ja hän synnytti pojan, esikoisensa. Hän kapaloi lapsen ja pani hänet seimeen, koska heille ei ollut tilaa majapaikassa.

## g) Uskonnollisuus

Tutkijoiden käsitykset romanien uskonnollisuudesta ovat jakautuneet jo 1800-luvulta kahtia (Åberg 2002, 184). Yhtäältä romanien on uskottu olevan ateisteja ja epäjumalien palvojia, toisaalta taas on löydetty jälkiä romanien erikoislaatuisista uskonnollisista piirteistä, joiden on tulkittu olevan jäänteitä Intiasta (Wlislöcki 1890; Trigg 1975; Ezler 1944). Valtaosa 1900-luvun romanitutkijoista on kuitenkin tuominnut jälkimmäiset näkemykset romanien omasta uskonnosta. (Åberg 2002, 184–185.)

Kuten ammattien, myös uskonnon osalta romanit ovat eläneet tiiviissä vuorovaikutuksessa valtaväestön kanssa. Esimerkiksi 1300-luvulla romanien ilmestyttyä Kreikkaan heidän todettiin noudattavan kreikkalaisia uskonnollisia käytänteitä, katolisissa maissa he olivat puolestaan katolilaisia, protestanttisissa maissa protestantteja ja islamilaisissa maissa islaminuskoisia. (Åberg 2002, 185.) Romanien saavuttua Suomeen 1500-luvulla, kirkolliset piirit suhtautuivat heihin epäilevästi: kastamattomuus, jumalanpalveluksista poissaoleminen, oletettu noituus ja rikollisuus eivät kirkkopiirejä miellyttäneet (Nygård 1998, 192). (Åberg 2002, 185.)

1800-luvun liberaalimpi lainsäädäntö erityisryhmiä kohtaan herätti kiinnostusta myös valtaväestössä ja mm. papisto ja talonpoikaisto aloittivat keskustelut romanien kansalaiskysymyksistä. Kysymyksiä pohtimaan perustettiin komitea, jonka tehtäviin kuului mm. kristillinen lähetystoimi ja lastenkodit. (Komiteamietintö 3/1900, 102.) Vuonna 1904 Mustalaislähetys aloitti toimintansa. Kirkko ei kuitenkaan katsonut suopeasti sen toimintaa, sillä kohderyhmänsä tavoittaakseen Mustalaislähetys järjesti kokouksia markkina-aikaan. Toiminta saikin vahvasti vapaakirkollisen leiman. (Viita 1967, 29–36; Kopsa-Schön 1996, 150–151; Nygård 1998, 107.) (Åberg 2002, 185–186.)

Romanien herännäisyyden huippu ajoittuu 1960-luvulle, jolloin perustettiin vapaakristillisten seurakuntien, Baptistiseurakunnan, Helluntaiseurakunnan ja Vapaakirkon yhteinen Suomen Vapaa Evankelinen Romanilähetys ry. Vaikka noin 90% Suomen romaneista kuuluukin evankelis-luterilaiseen kirkkoon, he tuntevat silti hengelliseksi kodikseen helluntaiseurakunnan: helluntaiseurakunta koetaan romanien keskuudessa elävämmäksi, vapaammaksi ja enemmän romanien luonteenlaatua suosivaksi uskonnolliseksi liikkeeksi. (Åberg 2002, 186, 188.) Suomen romanien uskonnollisuus, erityisesti helluntailaisuus on viime vuosikymmeninä lisääntynyt niin paljon, että on alettu puhua romaniherätyksestä (Åberg 2002, 41).

”Se [uskonto] on varmaan ainut että mikä vielä tänä päivänäki on säilyny, että se opetetaan niinkö aina kotona. Et mä en tiä yhtään romania mikä ois esimerkiks ateisti. Ja se on niinku kaikista tärkein, se on niinku romaneille se, et ku tuntuu että kaikki painaa päälle ja et jaksaa enää, ni ei ne varmaan jaksaskaa ilman sitä uskoo Jumalaan. Et se on niinku niin tärkeetä. Lapsesta asti ollaan sydäntä myöten niinku siinä mukana.”

#### h) Sosiaalinen kontrolli

Sosiaalinen kontrolli sisältää eri muotoja. Yleisin esimerkki sosiaalisesta kontrollista on suvun vanhimpien rooli perheen auktoriteettina. Tähän liittyy läheisesti myös romanikulttuurin peruspiirre vanhempien ihmisten kunnioittaminen. Vaikka kaikilla vanhemmilla ihmisillä on määräysvaltaa nuoriin, on suvun vanhimmalla viime käden valta muihin nähden. Myös vanhempia naisia kunnioitetaan suuresti, mutta heidän kunnioituksensa on kuitenkin luonteeltaan erilaista. (Grönfors 1997, 158; Åkerlund 1997, 173.) Käytännössä esimerkiksi Suomessa eri puolilla asuneilla romanisuvuilla on ollut omat talousalueensa, jonne toisen suvun jäsenen on ollut lupa tulla vain paikkakunnan suvun vanhimman luvalla (Viljanen 1999, 133).

Viime aikoina paljon keskusteluakin herättänyt, toinen sosiaalisen kontrollin keinoista on ns. väistämis- ja välttämiskäyttäytyminen (Grönfors 1997, 158). Oma minä mielletään romanien keskuudessa kiinteäksi osaksi sukua; ” Suku on sama kuin minä itse”. Samaan sukuun kuuluvat ovat moraalisesti vastuussa toisistaan, jolloin jonkin suvun jäsenen kunniaton käytös häpäisee koko suvun. Kunnian palauttamiseksi, loukatun suvun miespuolisten jäsenten on vaadittava hyvitystä loukkaavan suvun jäseniltä. (Viljanen 1999, 134–135.) Jos sovittelu epäonnistuu ja suvut riitautuvat keskenään, ajaututaan välttämiskäyttäytymiseen. Näin ollen riidoissa olevat suvut välttävät fyysistä kosketusta toistensa kanssa. (Grönfors 1997, 158.) Väistämis- ja välttämiskäyttäytyminen on osa romanien omaa sisäistä oikeusjärjestelmää, joka sisältää paljon kirjoittamattomia lakeja. Romaneiden sisäinen

oikeudenmukaisuus velvoittaa kuitenkin rikoksiin syyllistyneet ottamaan myös yhteiskunnan säätämän rikosoikeudellisen vastuun teoistaan. (Opetushallitus, romaniväestön koulutustiimi ja sisäasiainministeriön poliisiosasto 2007, 7–8.)

Välttämiskäyttäytymiseen liitetään usein myös verikosto. Julkisuudessa asiaa on käsitelty monenkin keskustelijan voimin. Kannat verikoston olemassaolosta vaihtelevat. Omissa tutkimuksissani, eri kaupungeissa haastattemieni romanien mukaan verikosto ei olisi koko vähemmistön ongelma, vaan sitä on esiintynyt ja kenties esiintyy tiettyjen sukujen kohdalla.

Helsingin Sanomissa 14.10.2007 ilmestynyt Riku Siivosen kirjoittama artikkeli ”Sinun pitää lähteä heti” kertoo erään jatkuvassa paossa elävän romaniäidin tarinan. Jutussa verikosto-perinnettä valottaa myös romanitaustainen poliisi Riku Lumberg, joka perustelee kannanottoaan mahdollisuutena kehittää romanikulttuuria parempaan suuntaan; valtaväestön ja päättäjien saadessa tietoa kulttuuria varjostavasta puolesta, voidaan keskittyä tehokkaammin sen ehkäisyyn. Lumbergin mukaan verikostoajattelu olisi paitsi kulttuurinen perinne, myös voimissaan siksi, että romanien luottamus poliisiin, oikeuslaitokseen ja sosiaaliviranomaisiin on merkittävän pieni. Kysymys on myös vallasta, sillä eri alueita hallitsevat suvut eivät halua luopua vaikutusvallastaan, mahdistaan ja kyvystään kontrolloida. (Siivonen 2007.)

Apua kaipaava romaniäiti kertoo romanien suhtautuvan väistämiseen eri tavoin. Toiset väistävät vapaaehtoisesti, mutta jotkut eivät edes aio väistää, koska eivät koe tehneensä mitään väärää. Vaikka väistämisvelvollisuudessa olevien naisten ja lasten ei yleensä tarvitse pelätä väkivaltaa, vaikuttavat velvollisuudet kuitenkin kaikkiin suvun jäseniin ja vieläpä pitkälle tulevaisuuteen. Paossa elävä romaniäiti valittelee

verikostoajattelun tosin viime vuosina muuttuneen koskemaan myös muita ihmisiä, kuin pelkkiä suvun jäseniä. (Siivonen 2007.)

Artikkelissa perätään romaneihin kohdistuvia apuhankkeita, joilla voitaisiin auttaa ja tukea kunniaväkivallalle kohdistuneita naisia. Maahanmuuttajanaisten kunniaväkivaltaongelmien parissa työskentelevät suomalaiset järjestötyöntekijät näkevätkin yhtymäkohtia naisten tilanteissa. Naisten ongelmat vaikuttavat välittömästi myös lapsiin: koulunkäynti muuttuu mahdottomaksi jatkuvien muuttojen ja pakosalla olon takia, harrastukset pitää lopettaa. Artikkelissa esiintyvä romaniäiti uskoo myös päihteiden astuvan helpommin kuvaan, jos takana on vihassa eletty lapsuus. (Siivonen 2007.)

On mitä todennäköisintä, että romaneista puhuttaessa keskustelu väistämisvelvollisuudesta ja verikostosta jatkuu. Helsingin Sanomissa esiintyvät romaniäiti sekä poliisi Riku Lumberg tuomitsevat perinteen jyrkästi. Lumberg haluaa kiinnittää huomiota myös ihmisen perustuslaillisiin oikeuksiin: "On käsittämätöntä ja väärin, että väistämisen vaatimisella rikotaan ihmisen perusoikeuksia asua missä hän haluaa." (Siivonen 2007.)

#### i) Romanimusiikki

Romanikansalla on perinteinen musiikkikulttuurinsa, joka sisältää niin valtaväestölle kuin pelkästään romaniväestölle itselleen suunnattua musiikkia (Jalkanen & Lahtinen 1981, 60). Balint Sarosin (1980, 864) mukaan romanimusiikki viittaa käsitteenä suppeassa merkityksessä romanien kansanmusiikkiin, mutta laajemmin kaikkiin niihin musiikinlajeihin, joita romanit esittävät ja kehittävät. Esittäjiin ja

kehittäjiin sallitaan tosin kuuluvaksi muutkin kuin romanit. (Åberg 1998, Elore 2/1998.)

Tuskin koskaan saadaan tietää, millaista romanien musiikki oli heimon muuttaessa Suomeen (Jalkanen 1976, 202). Nykyisin suomalainen romanimusiikki on kuitenkin runsas perinnekerrostuma, joka sisältää aineksia itämaisestä laulutyylistä aina länsimaisen populaarimusiikkiin (Jalkanen 2006, 9). Tutkimuksissani, joissa romanikulttuurin piirteitä valotti myös eräs romanimuusikko, kävi ilmi, että kulttuurin sisällä hengellinen musiikki arvostetaan korkeimmalle, jonka jälkeen tulevat perinne- sekä iskelmämusiikki.

#### Suomen romanien perinnelaulut

Ns. vanhan tyylin romanilaulun taipumus säeparikeskeisyyteen erottaa romanien perinnelaulun suomalaisesta kansanlaulusta, joka puolestaan esiintyy usein riimillisenä nelisäkeisenä lausekkeena. Juuri riimien sattumanvaraisuus sekä primitiivinen muototyyppi antavat vanhemman tyylin lauluille niille tyypillisen improvisatorisen luonteen. (Jalkanen 2006, 10.) Toinen romanilaulujen keskeinen ominaispiirre on kohotavujen suuri määrä. Sekä kaksisäkeisyys että kohotavut juontavat Risto Blomsterin mukaan juurensa romanien suosimasta esityskäytännöstä, joka sallii erityisesti rytminvapauksia valtaväestön laulukulttuuria enemmän. (Blomster 2006, 119.) Modaalisena pohjana lauluilla on luonnollinen molliasteikko, tosin säeparin lopukkeissa asteikon toinen sävel on alennettu. Vaikka tämä modaaliselle tyyliin ominainen tehokeino onkin yleinen varsinkin persialaisissa, intialaisissa ja anatolilaisissa musiikkikulttuureissa, todennäköisempi alkulähde suomalaisen kansanlaulun fryygisyyteen on gregoriaaninen fryyginen moodi. (Jalkanen 2006, 11.)

1800-luvun loppupuolella suomalainen kansanlaulu koki muutoksen modaalisesta tonaaliseksi. Valtakulttuurin keskuudessa nelisäkeinen reki- ja tanssilaulu syrjäytti jonosäkeistorakenteen ja soitinmusiikki tuli laulun rinnalle. Romaniväestö seurasi perässä ja uusien laulujen malli saatiin tonaalisesta kansanlaulusta. (Jalkanen 2006, 12.) Suomalaisen kansanlaulun tavoin lauluista on erotettavissa ns. rekilaulumuotoisuus (Blomster 2006, 105). Romanian rekilaulusta tosin puuttuu usein tyyllille muuten ominainen kerto (Åberg 2006, 31). Rekimetristen laulujen lisäksi Risto Blomster erottaa romanisävelmistöstä myös romanssilaulujen tyylin, joiden tyylipiirteitä ovat mm. pienen sekstin korostuminen, mollisävellajit sekä taipumus ylöspäin suuntautuviin melodisiin hyppyihin. (Blomster 2006, 111.) Nämä 200 vuotta vanhat tyylielävät edelleen Suomen romanisukujen suullisena perinteenä; laulut opitaan suurimmaksi osaksi kuulon- ja muistinvaraisesti vanhemmilta tai muilta lähisukulaisilta. (Blomster 2006, 97; Åberg & Blomster 2006, 145.)

Vaikka mustalaislaulujen melodiat ovatkin sidoksissa suomalaiseen kansanlauluun, eroa esittämistapa suuresti valtakulttuurista. Suomalainen romanimusiikki on ollut perinteisesti säestyksetöntä yksäänistä laulua. (Jalkanen 2006, 11–12.) Tosin luontevaksi osaksi romaniutta assosioitu kitara yleistyi Keski-Euroopan, Espanjan ja Venäjän romanien lailla vallitsevaksi säestyssoittimeksi 1960–1970 -luvuilta lähtien myös Suomessa. Modaalisävyisistä ja tonaalisista lauluista riippuen suosittuja säestystapoja ovat olleet esimerkiksi bordunasäestys, sointusäestys sekä melodiasäestys. Suosituin soittotekniikka puolestaan näyttää Åbergin ja Blomsterin (2006) mukaan olevan pehmeäsävyinen näppäilytekniikka. (Åberg & Blomster 2006, 137–138, 142.) Alakuloinen sävelmä esitetään tunteikkaasti ja ainakin puolet hitaammin, kuin valtaväestöllä on tapana laulaa. Rytmia muunnellaan ja tärkeitä, etenkin säeparien loppusäveliä venytetään. Muita tehokeinoja ovat äänenmuodostuksen erityispiirteet: karhea ja jännitteinen intonaatio, korostetut

glissandot äänestä toiseen liu'uttaessa, aksentoidut korusävelet sekä laaja kurkunpäävibrato. (Jalkanen 2006, 11–12.) Kai Åbergin ja Risto Blomsterin (2006) romanilaulujen esitystyyliä käsittelevän tutkimuksen mukaan naiset käyttävät miehiä useammin erilaisia äänenmuodostuksellisia tehokeinoja sekä rytminvaihteluja. Nykyisin, laulutyyliä rikastuttavat lisäksi eurooppalaisista romanimusiikkiperinteistä omaksutut säestystavat, välihuudot ja kättentaputukset. Tästä huolimatta, suomalaisten romanilaulujen esitys on kuitenkin varsin eleetöntä, sillä laulajat perustavat esityksensä laulun tarinan ja sävelmän pohjalta. (Åberg & Blomster 2006, 132, 136–137.)

Kuten muuallakin Euroopassa, myös Suomessa romanilaulujen aiheet ovat osaksi sidoksissa paikalliseen musiikkiin ja musiikkikulttuuriin. Laulut kuvastavat kuitenkin aina jonkin tietyn sosiaalisen ryhmän tarpeita, esimerkiksi hevos- ja markkinalaulut on sepitetty nuorten miesten maskuliinisista näkökulmista. Kansanlaulut sisältävät runsaasti romanien kulttuurisia symboleja, joita ovat mm. sukulaisuuden korostunut merkitys, hevoseen liittyvä symboliikka sekä romanikielen käyttö. (Åberg 2006, 24, 31, 34.) Kai Åberg valottaa romanilaulujen jaottelusta artikkelissaan Suomen romanien lauluaiheet (2006) viitaten Jalkasen & Laaksosen (1972), Jalkasen (1976) sekä Grönforsin (1981) aiempiin tutkimuksiin: Aiheidensa puolesta jako on tehty rakkauslauluihin, vankilalauluihin, hevos- ja markkinamiesten lauluihin sekä ns. mahtilauluihin. Lauluja lauletaan myös yksin ollessa, työn ohessa tai lasta hoivatessa, tosin ns. kehtolaulu ei enää nykytutkimuksen mukaan muodosta omaa lajityyppiään romanilaulustossa. (Åberg 2006, 46–47.) Laulukielelle ominaisia tyylipiirteitä Åbergin mukaan ovat lisäksi luonnon- ja ihmiselämän kuvaukset, kielikuvat erityisesti rakastettua tai elämän kovaa kohtaloa kuvatessa, metaforat sekä loppusoinnun vähäinen esiintyminen. (Åberg 2006, 36–46.)



## Hengellinen musiikki

Kuten kohdassa h) mainittiin, hengellisyys on olennainen osa romanikulttuuria. Tästä syystä myös hengellinen musiikki, varsinkin helluntai- ja muiden vapaakirkollisten seurakuntien musiikki, kuuluu jokapäiväisesti romanien kulttuuriin sekä etniseen identiteettiin (Åberg 2006, 152, 155). Romanien vapaakirkollisen suuntautuneisuuden syitä voidaankin Grönforsin (1999, 310) mukaan etsiä seurakuntien musiikkielämästä: Siinä missä luterilainen kirkko on arkaillut ottaa romaneita mukaan seurakunnan toimintaan, on musiikkia korostaneilta vapailta suunnilta löytynyt vastakaikua musiikkia harrastaville romaneille. (Åberg 2006, 155.)

Romaneilla ja hengellisellä musiikilla on Suomessa pitkät perinteet. Jo 1900-luvun alkupuolella käännettiin ensimmäiset hengelliset laulut romanikielelle. Kääntäjänä toimi Mustalaislähetys ry:ssäkin vaikuttanut Oskari Jalkio, joka kokosi laulukirjat "Uusia kotilauluja 1" (1906) sekä "Laulu Jeesuksesta 1" (1909) (Viita 1956, 70). (Åberg 2006, 155–156.) Vielä tänäkin päivänä uskoon tulleet romanit muodostavat oman yhteisönsä, joka elää vahvasti myös musiikillisesti. Suuri osa hengellisistä kokouksista vietetään hengellisten laulujen parissa, jotka esitetään usein säästyksellisenä ryhmälauluna. Esiintyvät musiikkiryhmät tekevät paljon omaa sävellys-, sanoitus- ja sovitustyötä, mutta lauluja lauletaan myös Suomen Vapaitten Kristittyjen Neuvostoon (SVKN) kuuluvien yhteisöjen yhteisestä laulukirjasta. (Åberg 2006, 155–156.)

Sävelmien ohessa laulujen sanat koetaan erityisen tärkeiksi. Laulujen esittämisen keskeisenä motiivina pidetään uskonnollisen sanoman levittämistä. Evankeliumin lisäksi hengellinen musiikki kuuluu olennaisena osana myös kulttuurin sisäisiin,

yhteisöllisiin uskonnollisiin rituaaleihin. Esimerkiksi hautajaisten yksi olennainen osa on musiikki erilaisine käytäntöineen. (Åberg 2006, 156–157.)

Tuula Kopsa-Schönin (1996, 170–174) mukaan uskonnollinen kääntyminen ja uuteen jäsenryhmään liittyminen voi ajaa romanihenkilön luopumaan joistakin perinnäistavoistaan. Varsinkin perinnelaulut saattavat jäädä hengellisten laulujen alle uskonnollisten elementtien, moraalisten ja eettisten käsitysten vaikutuksesta. Kääntyminen on myös yhteisöllinen asia, sillä uskovaisuuden mukanaan tuomat muutokset vaikuttavat lisäksi mm. henkilön sosiaaliseen verkostoon. On kuitenkin huomattava, että kaikille uskoon tulleille romaneille uskonnollisuus ei suinkaan poissulje muiden musiikillisten perinteiden mahdollisuutta, vaan vanhat laulut sisällytetään osaksi uutta elämäntapaa. (Åberg 2006, 158–159.)

### Iskelmämusiikki

Toisin kuin muualla Euroopassa, ammattimainen laulaminen ei ole kuulunut perinteisesti kaupankäyntiä suosivaan suomalaiseen romanikulttuuriin. Ns. iskelmämusiikin, Kai Åbergin (2006) sanoin estradityylin syntymisen hitauteen ovat lisäksi vaikuttaneet Suomen romanien vähäiset kontaktit muiden maiden romaniryhmien ja heidän musiikkikulttuuriensa kanssa. Lisäksi valtaväestön suosimien ammattien, kuten ammattimuusikkoudenkin leviämisen romaniväestöön pelättiin uhkaavan perinteistä romanikulttuuria ja aiheuttavan kaajeellistumista, valkolaistumista. (Åberg 2006, 195, 197.)

1950-luvun kotimaisen iskelmämusiikin nousuaikana kevyen musiikin kenttää hallitsivat Olavi Virta, Tapio Rautavaara, Reino Helismaa sekä Toivo Kärki. Tansseissa käyminen ja radion kuuntelu olivat arkipäivää niin valkolais- kuin

romaninuorillekin, mutta iskelmätähden roolissa romaneita ei etnisen väheksynnän vuoksi tuolloin vielä ollut. Lisäksi asenteisiin vaikutti sodanjälkeinen tilanne mm. kulttuurin ja arvojen murroksen muodossa. (Åberg 2006, 195–196.)

Romanien aseman heikkeneminen sai kuitenkin aikaan vahvan romanipoliittisen vastareaktion; valtiolliset ja uskonnolliset romanioorganisaatiot saivat väistyä uusien romanilähtöisten toimijoiden tieltä. Pikku hiljaa, romaniväestön aloille asettuminen ja kaupungistuminen alkoivat vaikuttaa myös Suomen musiikkikulttuuriin: Näkyvyyden lisäyksen seurauksena syntyivät romanitango ja romaniorkesterit. (Häkkinen & Tervonen 2005, 18; Åberg 2006, 198.)

1960-luvulla runsas maaltamuutto sekä koneellistuminen horjuttivat romanien aikaisempia ammattirakenteita. Samaan aikaan lisääntynyt vapaa-aika kasvatti nuoriso- ja tanssimusiikin suosiota. Tämä entistä sallivampi ja musiikillisesti kokeilevampi ilmapiiri oli näin ensi kertaa suotuisa myös romaniartisteille. 1960-luvulla syntynyttä "mustalaistangoa" pidetään ensimmäisenä suomalaisena romanimusiikin estradityylinä, jonka tunnetuimpiin tulkitsijoihin lukeutuu Taisto Tammi (Lundberg). (Åberg 2006, 198–199, 201.) Taisto Tammen lisäksi levyttäviä romani-iskelmälaulajia olivat samoihin aikoihin mm. Taisto Ahlgren, Taisto Saaresaho sekä Markus Allan (Åberg 2006, 201–202).

Kai Åberg (2006) on tutkinut nimenomaan iskelmälaulamisen kulttuurisia perustoja romanivyhteisössä. Åbergin mukaan laulaminen on tärkeä osa romanien kulttuurista perimää ja ns. musiikillinen äidinkieli kehittyi samanarvoisena muun kulttuurisen tiedon rinnalla. Vanhemmat kannustavat lastensa lauluharrastusta, mikä puolestaan lisää lasten laulumotivaatiota entisestään. Romaniperheissä jo 6–10 vuoden ikäiset lapset laulavat päivän iskelmiä. (Åberg 2006, 202–203.)

Harrastuneisuudesta huolimatta musiikillinen kouluttautuminen koetaan romaniyhteisön keskuudessa vieraaksi. Sen sijaan lapsuudesta omaksuttu, luonnollinen ja aito musikaalisuus tuo kulttuurillisesti suurempaa pääomaa. Muodollisen koulutuksen puute ei silti tarkoita laulajien välinpitämättömyyttä ammattitaitoaan kohtaan, vaan esimerkiksi jo oman yhteisön perinteensiirrossakin on ohjauksellisia elementtejä. Iskelmämusikon ammatin mielekkyyttä romanien keskuudessa lisää sen "universaalius"; syrjintää ei kansallisesti tanssimusiikin kentillä juurikaan kohdata. (Åberg 2006, 205–206.)

Romanilaulajien esittämä tanssimusiikki voidaan Kai Åbergin mukaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen: sanoihin, tunteikkaaseen ja luonnolliseen tulkintaan sekä tiettyihin musiikkityyleihin, kuten esimerkiksi tangoon, valssiin ja foksiin. Kunniaan ja häpeään liittyvien käytänteiden mukaan, iskelmätekstienkin tulisi olla hillityt ja asialliset. Tulkintaan puolestaan vaikuttavat jo edellä esitellyt laulutapa ja lauluääni, jotka tekevät esityksestä tunnistettavan "romani-iskelmän". Tango sitä vastoin nähdään Ammondin (1999, 16) sanoin romanilauluaiheiden kansanomaisena jatkumona. Tangolyriikan ja romanilauluperinteen yhdistävät juuri molempien tyylien aiheiden taipumus yksinäisyyteen ja surumielisyyteen. (Åberg 2006, 208–109, 211.)

Romanimusiikin populaariperinteestä puhuttaessa on nostettava esille myös 1960–1970-luvun keinoperinteen luominen. Se oli sopeutumisyritys Suomen romanien ja valtaväestön välille myös musiikin alueella. Muun Euroopan mustalaismusiikista poikkeava suomalainen yksinkertainen perinne katsottiin viihdeteollisuuden käyttöön arvottomaksi, joten esikuvaksi otettiin mustalaiskulttuurin romanttiset ulkomaiset kulttuurit, mm. espanjalainen ja unkarilainen mustalaismusiikki.

Ensimmäisiä keinoperinteen edustajia olivat mm. Saska Åkerlund sekä Helina Svensson-Timari. (Jalkanen 2006, 17.)

Suuren yleisön suosion saavuttivat kuitenkin vasta 1970-luvun vaihteessa vaikuttaneet Hortto Kaalo -yhtye, joka yhdisteli kotimaista ja ulkomaista mustalaisperinnettä sekä Scandia-levy-yhtiölle levyttäneet sisarukset Feija Åkerlund, Taisto Åkerlund ja Anneli Sari, joista Anneli Sari onnistui luomaan näihin päiviinkin kestäneen soolouran. Samoihin aikoihin perustettiin myös Mustalaisyhdistys, Mustalaisteatteri ja Mustalaiskulttuurin keskus, jotka paitsi levittivät romanttista kuvaa eksoottisesta perinteestä, saivat lisäksi tutkijat kiinnostumaan romaneista. (Jalkanen 2006, 18.)

#### 4.4 Romanien asema Suomessa

Romaniväestöstä puhuttaessa on tärkeää muistaa romanivähemmistö suomalaisina ja osana suomalaista yhteiskuntaa. Kuten Åkerlund mainitsee, myös romanimiehet ovat aikoinaan taistelleet Suomen itsenäisyyden puolesta (Åkerlund 1997, 171). Maan asuttamisen alkua ajoista lähtien romanit ovat kuuluneet yhtä lailla Suomen väestöön.

##### 4.4.1 Romanien yhteiskunnallinen vaikuttaminen

Romaniryhmien yhteinen piirre kaikkialla maailmassa on heidän marginaalinen asemansa yhteiskunnassa. Yleinen stereotypia niin Suomessa kuin muuallakin on, että romanit muodostavat rikollisen alakulttuurin. Romanien kulttuuripiirteet nähdään merkkeinä rikolliskulttuurista, vaikka perinteinen romanikulttuuri on tuominnut myös valkoiseen enemmistöön kohdistuvan rikollisen toiminnan. (Grönfors 1997, 152, 154–155.)

Tiedon puute romanikulttuurista aiheuttaa kulttuuriin liittyviä väärinkäsityksiä. Romanien sosiaalista asemaa parannettaessa päättäjillä on vastassaan väestön todellisten, konkreettisten tarpeiden ja romanikulttuurin vaatimusten välinen ristiriita. Valtakunnallisesti romanien asioita käsittelevä yhteistoimintaelin on romaniasiain neuvottelukunta, jonka puheenjohtajana viime vuosina on toiminut suomalaisen valtaväestön poliitikko, mm. 1993–1995 nykyinen Tasavallan presidentti Tarja Halonen. Kotimaisten asioiden lisäksi neuvottelukunta seuraa romanien asioiden käsittelyä myös ulkomailla, mm. Euroopan neuvostossa. (Grönfors 1997, 155; Lounela 1997, 177.)

Romanien joutuminen rasismin kohteeksi on kuitenkin muuttunut. Varsinkin televisiossa on alettu näyttää dokumentteja romanikulttuurista, joka on osaltaan ehkä auttanut muuttamaan valtaväestön vääristyneitä käsityksiä.

Vielä 1900-luvun alkupuolella romanien asioita käsittelevillä toimenpiteillä ei juurikaan saatu aikaan myönteisiä tuloksia (Jalkanen & Lahtinen 1981, 59). Vasta 1960-luvulta lähtien, jolloin romanit muiden suomalaisten tavoin muuttivat maaseudulta kaupunkeihin romanit pääsivät osaksi kulttuuriaan koskevassa päätöksenteossa (Jalkanen & Lahtinen 1981, 59; Grönfors 1997, 150). 1967 perustettu Suomen Mustalaisyhdistys oli jo mukana tärkeiden lakien säätämisessä, mm. rotuun tai etniseen alkuperään perustuvan syrjinnän kieltolaissa (1970) sekä asunto-olojen kehittämistä koskevassa laissa (1975). Laeista huolimatta romaniväestön asiat ovat saaneet suhteellisen vähän huomiota Suomessa. (Grönfors 1997, 150.)

Jo vuodesta 1956 lähtien toimineesta mustalaisasiain neuvottelukunnasta tehtiin vuonna 1990 pysyvä ja sen nimi muutettiin romaniasiain neuvottelukunnaksi. Sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudessa toimivan neuvottelukunnan tehtävänä on seurata romaniväestön sosiaalista hyvinvointia ja tehdä parannusesityksiä,

turvata romanien vähemmistöoikeudet sekä kielen ja kulttuurin. Suomessa asuu tänä päivänä laskutavasta riippuen arviolta noin 6000–7000 romania. Näiden lisäksi noin 3000 alkuperältään suomalaista romania asuu Ruotsissa, jonne muuttoliike on lisääntynyt viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Maahanmuuton houkuttimena ensimmäisille muuttaneille romaneille oli naapurimaan vähemmistöille tarjoama parempi sosiaalinen ja taloudellinen asema. (Grönfors 1997, 150–151.)

Väestön omia romaniyhdistyksiä on kymmenkunta, jotka toimivat sekä valtakunnallisesti että paikallisesti. Selvimmin valtakunnallisia ovat Mustalaislähetys ry, nykyiseltä nimeltään Romano Missio sekä Suomen Vapaa Romanilähetys ry. Romano Missio tekee paljon yhteistyötä luterilaisen kirkon kanssa, julkaisee romaniasiain uutislehteä Romano Boodos sekä järjestää monipuolista sosiaalista toimintaa. Suomen Vapaa Romanilähetys on puolestaan yhteiskristillinen yhdistys, joka tekee eniten yhteistyötä helluntaiseurakunnan kanssa. Yhdistys järjestää hengellisiä tilaisuuksia, tekee lähetys- ja sosiaalityötä sekä julkaisee uskonnollista lehteä Elämä ja valo. Lisäksi romaneilla on voimakkaasti yhteiskunnallisiin asioihin kantaa ottava yhdistys, Helsingissä sijaitseva Suomen Romaniyhdistys ry, joka on mm. järjestänyt pääkaupunkiseudun romaneille tapaamisia sekä viranomaisneuvotteluja lääninhallitusten kanssa. (Lounela 1997, 176.) 2000-luvulla erilaisia tukitoimenpiteitä on ryhdytty lisäämään romanien itsensä toimesta. Mm. katulähetyksestä toimintaansa laajentanut Kromana ry. sekä erityisesti sen Juulia-projekti on hyvä esimerkki romaninaisten omasta aktiivisuudesta. (henkilökohtainen tiedonanto 4.1.2008.)

Romanien sulautuminen valtaväestöön on lisääntymässä. Romanien alkuperäiskulttuurin turvaamiseksi on ollut suunnitteilla perustaa romaniväestön

koulutus- ja kulttuurikeskus, mutta valtiolta saadun tuen määrä on toistaiseksi ollut vielä kovin vähäinen. (Grönfors 1997, 160.)

Tasa-arvoon on kuitenkin vielä pitkä matka, sillä syrjintä on jokapäiväistä. Romanien yhteiskunnallisen vaikuttamisen tulevaisuuden näkymät ovat hyvät: Kehitys on ollut viime vuosina nopeaa ja suhdanne jatkuu. (Lounela 1997, 178–179.) 2001 Euroopan parlamentaarinen yleiskokous sai käsiteltäväkseen aloitteen, jossa Suomen presidentti Tarja Halonen esitti yleiseurooppalaisen neuvoa antavan romanielimen perustamista. Tämä ulkopoliittinen linjaus vaatii kuitenkin myös Suomen sisäpolitiikalta johdonmukaisuutta romanien aseman parantamiseksi, sillä tilanteeseen mm. vaikuttavia, niin sosiaalipoliittisia kuin koulutuksellisiakin tekijöitä, tulisi tarkastella kokonaisuutena. (Tuominen 2007.) Uusin romanivähemmistön tasa-arvoa valtaväestön kanssa ajava taho Fintiko Romano Forum – Suomen Romanifoorumi perustettiin keväällä 2007, jonka tarkoituksena on mm. edistää ja valvoa Suomen lain mukaisten perusoikeuksien ja yhdenvertaisuuden toteutumista. (FRF:n lehdistötiedote 7.9.2007.)

#### 4.4.2 Yleiset stereotypiat romanivähemmistöä kohtaan

Valtaväestön keskuudessa romaneista on olemassa lukuisia stereotypioita. Esimerkiksi kaikki romanit ovat musikaalisia ja osaavat laulaa, romanit varastelevat eivätkä tee työtä tai käy koulua. Aikaisempien tutkimuksieni mukaan asia on kuitenkin toisin: Musikaalisuuden leima saa usein alkunsa karaokebaareista, joissa laulamista harrastavat romanit mielellään esiintyvät. Myös romanit, jotka osaavat esim. tanssia tai soittaa esittelevät mielellään taitojaan muille. (Aaltonen 2007, 34.)



Varastelua puolestaan romaniväestössä uskotaan tapahtuvan siinä määrin, mitä valtaväestössäkin. Varasteluun tiedetään turvautuneen pakon edessä; esimerkiksi jos lapselta on puuttunut sukkapari kouluun lähetettäessä, eikä työttömillä vanhemmilla ole ollut rahaa uusien oston, ei ole löydetty muuta vaihtoehtoa. Stereotypian elinvoimaisuuden salaisuus piilee aikaisempien tutkimusteni tulosten perusteella siinä, että valtaväestön keskuudessa romanit tasapäistetään eikä heitä ajatella yksilöinä. (Aaltonen 2007, 34.)

Hätkähdyttävimmän esimerkin valtaväestön ennakkoluuloista romaneiden luotettavuutta kohtaan aiemmissä tutkimuksissani (Aaltonen 2007, 34–35.) haastattelemani romaninainen muisti kuitenkin asioinnista kaupoissa:

”Mä tota, kuulin tommosenki jutun, et joku nainen oli menny kauppaan töihin, siis niinku valtaväestöstä. Ja tota, sil oli ensimmäisenä opetettu, et ku sä meet kassalle, jos sä näät, että romaninainen tai –mies tai pariskunta tai kuka vaan romani tulee kauppaan, ni kuuluta tohon mikrofoniin että vaikka ”kassa 7”, --, että ”kassa 7” sitä ja tätä, ni se tarkotti niille koodikielellä sitä että mustalaisia tuli, silmät auki. Ja nyt sit ku mä kuulin ton ni mä ku oon aatellu jälkeen päin ni, varmaan ne käyttää aika monessa kaupassa sitä, koska heti ku tuut kauppaan ni kuulet sen hälytyksen tai sen että, ”tulisitko kassalle 7”, tai ”kassa 8” tai jotakin. Mut et varmaan se sitten on niillä käytössä tänä päivänäki.”

Käsitys romanien työnvieroksunnasta ei myöskään saa kannatusta aikaisemmassa tutkimuksessa haastattelevaltani nuorelta romaninaiselta, joka jo omalla esimerkillään työssä käyväenä romanina haluaisi muuttaa ihmisten ennakkokäsityksiä. Kysymys ei ole niinkään haluttomuudesta tehdä työtä vaan työttömyydestä. Vielä tänäkin päivänä työnantajat suhtautuvat epäluuloisesti romanityönhakijoihin, jonka takia romanien on erittäin vaikeaa saada työtä. Lisäksi naisilla työnhakuun liittyy vaatimus saada tehdä työtä romanasu päällä, sillä julkisilla paikoilla esiintyminen ilman romanasua ei ole sallittua. Työntekijöinä haastateltavani kuvaili romaneja ahkeriksi ja työtä pelkäämättömiksi; ne harvat, jotka ovat töissä myös sitä todella tekevät. Kello kaulassa väestöä ei kuitenkaan

kandidaatintutkielmaan (Aaltonen 2007, 35.) haastattelemani romaninaisen mukaan saa kulkemaan:

”Et kumminki se on sitte vaa siitä kiinni mustalaisellaki toi työjuttu että, ehkä moni kävis, mut sit ne kyllästyy siihen et niinku ei, ei, ei, et mäki vuojen hain ja rupes jo olemaan niinku silleen että no, et emmää kohta mee. Et siihen varmaan tyssää monella se. Mut sit ku ne saa mahdollisuuden koska ne on ahkeria tekemään töitä ni varmasti moni tekis sitte loppuun asti.”

Toisaalta, aiemmissa tutkimuksissani (Aaltonen 2007, 35.) mukana ollut haastateltavani muistutti myös harvemmin esille nostetusta ilmiöstä toisinpäin, romanien stereotyyppioista valtaväestön edustajia kohtaan:

”-- kai seki on niinku mustalaisille pinttyny päähän sillee et meetsä minne vaan ni sun perään huuetaan jotain hai sie manne tai jotaki vastaavaa, et ne on ruvennu vähän puolustuskannalle sitte.”

## 5 MONIKULTTUURINEN KOULU

Opettajan työ on kiinteästi sidoksissa omaan persoonaan. Työtä leimaa vahva emotionaalisuus ja oppilaiden erilaisten tunnetilojen kohtaaminen saattaa tuntua välillä raskaalta. Epävarmuudet mm. omasta ammattitaidosta uhkaavat opettajan minäkäsitystä ja itsetuntoa ja saattavat saada aikaan eristäytymistä ja passiivisuutta. Myös suhtautuminen oppilaisiin voi tällöin muuttua negatiiviseksi ja välinpitämättömäksi. Eri taustoista tulevien oppilaiden päivittäinen kohtaaminen vaatii opettajalta aikaa. Voimavarojen riittämiseksi opettajan tulisi sietää jonkin verran epätäydellisyyttä ja olla kärsivällinen, sillä ajanpuute saattaa vähentää inhimillisyyttä ja muuttaa suhtautumista toisiin ihmisiin mustavalkoisemmaksi ja kovemmaksi. (Talib 2002, 108–111.)

### 5.1 Monikulttuurisen koulun haasteet ja mahdollisuudet

#### 5.1.1 Oppilaan kohtaaminen

Eri kulttuureista kotoisin olevien oppilaiden tulo kouluihimme on asettanut opettajat ottamaan kantaa kulttuurien kohtaamiseen ja moninaistumiseen. Omien kulttuurishokkiemme tiedostaminen on kuitenkin ainoa tie oppia ymmärtämään esim. maahanmuuttajaoppilaan kokemaa shokkia muuttaessaan vieraaseen kulttuuriin. Monesti monikulttuurisuuteen herätään kuitenkin vasta siinä vaiheessa, kun omaan luokkaan astuu erilaisia kulttuureita edustavia oppilaita. (Talib 2002, 82–83.)

Aito kohtaaminen ihmisten välillä lähtee turvallisesta ilmapiiristä. Kohtaamistilanteessa ihmisen toivetta tulla hyväksytyksi edesauttaa toisen asemaan

eläytymisen taito sekä uskallus olla oma itsensä. Avoin kommunikaatio ja yhteisymmärryksen tavoittelu mahdollistaa näin myös oman kulttuurisen näkökentän laajentumisen. Joskus tilannetta varjostaa kuitenkin yhteisen kielen puuttuminen. Tällöin sanattoman viestinnän merkitys nousee ja helpottaa monikulttuurisissa kohtaamisissa. Opettaja saattaa myös huomaamattaan ilmaista itseään piiloviestein ja epäsuorin kehotuksin, joita oppilas ei ymmärrä. Koulussa opettajan tulisikin olla hyvin tietoinen omasta tyylistään viestiä sanallisesti sekä sanattomasti. Turvattomaksi itsensä kokevat, mahdollisesti jopa heikon itsetunnon omaavat etnisen vähemmistön edustajaoppilaat ovat erityisen herkkiä ja alttiita ulkoiselle palautteelle. Opettaja on yhtenä yhteiskunnan vaikuttajana mukana tukemassa oppilaidensa kehitystä. (Talib 2002, 83–87.)

### 5.1.2 Moraalikasvatus

Suurin osa koulussa tapahtuvasta moraalikasvatuksesta ilmenee erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Koulun sitoutuminen sovittuihin eettisiin toimintamalleihin on lisännyt paineita tarkastella vähemmistöjä edustavien oppilaiden oikeudenmukaista kohtelua ja asemaa. Opettajan työ on arvosidonnaista, jonka tavoitteena on edistää oppilaiden kasvua. Työn kolme tärkeintä ammatillista aluetta ovat oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus. Monikulttuurisesta näkökulmasta velvoittavin arvo on oikeudenmukaisuus, jota voidaan jakaa yhtäläisyys-, verrannollisuus- tai tarpeenmukaisen jakamisen periaatteen mukaan. Opettajan ammatillisen moraalin tärkeimpiä tekijöitä on kuitenkin myös totuudellisuus. Koska koulu on se paikka, jossa opettaja ja oppilaat yhdessä etsivät totuutta, on ilmeistä, että esim. maailmankatsomuksellisissa ja uskonnollisissa asioissa on huomioitava oppilaiden kulttuurinen kirjo. Se tuo haastetta opetukseen. Sosiaalisesti uudistavan monikulttuurisen kasvatusideologian mukaan opettajan

ammattillisena velvoitteena on valvoa oppilaansa etuja ja oikeuksia. Tällöin opettaja luopuu vapaaehtoisesti auktoriteetistaan ja rikkoo ennakkoluulottomasti perinteisiä rooleja. (Talib 2002, 88–91.)

Moraalinen toiminta vaatii myös ennen kaikkea rohkeutta, empaattisuutta sekä myötäelämisen taitoa. Aito empatia edellyttää kokemusta vieraasta ja näin ollen avartaa ihmisen tietoisuutta ympäröivästä maailmasta. (Talib 2002, 91–92.) Monikulttuurinen koulu ei synny pelkästään siitä, että siellä opiskelee eri kulttuuri- ja kieliryhmiin kuuluvia oppilaita, vaan eri kulttuurien kunnioittamisesta ja niiden tasa-arvoisesta rinnakkaiselosta (Ikonen 1994, 75).

### 5.1.3 Suvaitsevaisuus ja kulttuurien välinen kasvatus

Suvaitsevaisuus on käsitteenä kiistanalainen ja käytännössäkin tulkintoja on monia. Yhdistyneiden kansakuntien peruskirjan johdannon mukaan aktiivista suvaitsevaisuutta voi olla vain sellaisessa ympäristössä, jossa kunnioitetaan ihmisarvoa ja kansalaisvapauksia (Wahlström 1996a, 104). Maija Hämäläinen-Abdul-Samad ja Marjukka Mattila (1998) puolestaan määrittelevät suvaitsevuuden toisten ihmisten kohtelemisena heidän ihmisarvoaan kunnioittaen. (Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattila 1998, 62–63.)

Suvaitsevaisuutta on erilaista ja eriasteista. Suvaitsemattoman vastakohta relativisti on täydellisen suvaitsevainen. Pluralisti taas hyväksyy kulttuurisen moniarvoisuuden sekä kunnioittaa aidosti vähemmistöjen intressejä. (Pitkänen 1997, 71.) Hämäläinen-Abdul-Samadin & Mattilan mukaan pluralismiin kuuluu myös ryhmäerojen salliminen; esimerkiksi koulussa lasten kohteleminen samanlaisina on ehkä suurin kasvatuksellinen epäoikeudenmukaisuus (Davey 1982, 68). Kysymys on

pikemminkin erilaisten ihmisten samanarvoisuudesta. (Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattila 1998, 62–63.)

Suvaitsevaisuuden saavuttaminen ei ole yksinkertaista. Rakennusaineita suvaitsevan asennoitumisen saavuttamiseen ovat Hämäläinen-Abdul-Samadin & Mattilan mukaan ihmissuhdetaidot, ongelmien sietokyky, ristiriitojen sovittelutaidot, yhteistyökyky sekä pyrkimys nähdä erilaiset tavat, maailmankuvat ja uskonnot rikkautena, ei uhkana. (Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattila 1998, 63–64.) Suvaitsevuuteen kasvattamisessa pääpaino tulisi Lerkkasen mielestä olla kokemuksellisessa ja osallistuvassa oppimisessa. Oppilaan tulisi tutustua omaan itseensä, omiin juuriinsa ja sitä kautta samastua toisen ihmisen elämäntilanteisiin kehittämällä näin ymmärtämisen kykyään, empaattisuuttaan, ongelmien havaitsemisen ja niiden ratkaisemisen taitojaan (Lerkkänen 1996, 18). Suvaitsevaisuuteen tähtäävässä pedagogiikassa keskeistä on turvallisuuden tunne: jokaisen oppilaan on tunnettava olonsa turvalliseksi, sillä pelko estää tehokkaasti oppimista (Peltonen 1995, 6). Keskeisiä ovat lisäksi oikeat tiedot, mutta myös taito käsitellä ihmisten erilaisuutta. (Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattila 1998, 65–66.)

Kasvu monikulttuuriseksi toimijaksi edellyttää yksilöltä siirtymistä oman ja vieraan, toisen tai erilaisen välimaastoon ymmärtääkseen ja arvioidakseen sekä itseään että toista. Pyrittäessä kasvattamaan lapsia, nuoria ja aikuisiässäkin olevia kykeneviksi kohtaamaan erilaisuutta, vierautta ja toiseutta, Pauli Kaikkonen nostaa esille käsitteen kulttuurien välisestä toimintakompetenssista. Toimintakompetenssi sisältää kahdeksan osakompetenssia, jotka käsittelevät mm. erilaisen ihmisen kunnioitusta, interaktiivista asennetta, empaattisuutta, vuorovaikutuskykyä sekä monitulkintaisuutta. Riittävät valmiudet näissä osatavoitteissa kehittävät ja parantavat yksilön kulttuurien välisen toiminnan kykyä. (Kaikkonen 1999, 17, 21–22.)

Kulttuurien välisellä kasvatuksella tarkoitetaan usein kasvatusta tai ohjausta, joka helpottaisi eri kulttuurien edustajien sopeutumista elämään yhdessä keskenään. Integroitumisen, esimerkiksi siirtolaisuuden tai pakolaisuuden ohella sillä voidaan tarkoittaa myös sopeuttamista valtakulttuuriin. Kulttuurien välisestä kasvatuksesta puhutaan myös silloin, kun maissa, joissa on vielä melko homogeeninen kulttuuripohja, kasvatetaan omia kansalaisia monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen. (Kaikkonen 1999, 26.)

Pauli Kaikkosen mukaan nykyiseen monikulttuuriseen maailmaan ei ole mahdollista kasvaa hyvin ilman vieraan kielen ja kulttuurin oppimista sekä sen henkilökohtaista kohtaamista. Kasvaminen lähtee liikkeelle, kun lapsi tiedostaa toisen ihmisen erilaisen käyttäytymisen, ryhtyy pohtimaan sitä ja haluaa alkaa oppia sitä. Näin ollen eri kulttuurien käyttämien kielen opiskelu ja aktiivinen käyttäminen ovat kasvatuksen tärkeitä elementtejä. Tämä prosessi mahdollistaa lapsen myös tietoiseksi omasta käyttäytymisestään ja siitä, että oma tapa hahmottaa maailmaa saattaa tuntua vieraasta yhtä oudolta, kuin oppijan oma tulkinta vierasmaalaisen ihmisen käyttäytymisestä. (Kaikkonen 1999, 26–27.)

## 5.2 Monikulttuurinen opettaja

Opettajilla on suuri merkitys, vaikutus ja vastuu lasten kasvattamisessa kohti suvaitsevuuutta ja ennakkoluulotonta Suomea. (Sarkkinen 1999, 116.) Opetushallituksen Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke OPEPROn yhteenvetoreportissa (Luukkainen 2000, 239; Räsänen 1993) todetaankin, että monikulttuurisuus ja kansainvälisyys on osa kaikkien oppilaitosten arkipäivää vuonna 2010. Tämä tuo haasteita niin opettajuudelle kuin kodin ja koulun yhteistyöllekin. (Eloranta & Virta 2002, 136, 138.)

Monikulttuurinen opettaja organisoii oppimistilanteita niin, että eri kulttuureista tulevat oppilaat voivat työskennellä yhdessä ja oppia ymmärtämään toistensa ajattelutapoja. Kulttuureille yhteisten ja erilaisten piirteiden löytäminen edistää näin suvaitsevaisuutta. (Koppinen 1999, 148.) Suvaitseva opettaja käyttää myös oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä, jotka korostavat yhteistyötä ja ovat tilanteen mukaan joustavia (Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattila 1998, 66). Heterogeenisissä opetusryhmissä opettaja joutuu lisäksi käyttämään enemmän voimavaroja ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, sillä erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen ei liene yhdellekään ihmisryhmälle täysin itsestään selvä asia. Monikulttuurisen oppimisympäristön yhteistoiminnan edistämiseksi opettajan ja oppilaiden on hyvä puhua eri kulttuureille tyypillisistä piirteistä, joista on vaikeaa tai joista ei ole tapana puhua. (Koppinen 1999, 149.)

Geneva Gay, yhdysvaltalainen monikulttuurisuuskasvattaja puhuu kulttuurisesti toimivasta vuorovaikutuksesta, jossa oppilaan tausta huomioidaan niin opetuksen suunnittelussa, työtavoissa kuin arvioinnissakin. Tällöin saavutetaan oppilasta kokonaisvaltaisesti kehittävää monikulttuurista opetusta, jossa onnistumisen kokemukset tekevät oppimisesta mahdollisen. (Talib 2007, 38.)

Aiemmissa tutkimuksissani (Aaltonen 2007, 40) haastattelin varsinaissuomalaisen yläkoulun rehtoria, jolla on jo pitkä kokemus sekä opettajana että monikulttuurisen koulun rehtorina. Tutkimusteni perusteella opettajien suhtautuminen romaneihin riippuu paljolti henkilöstä ja siitä, millaisia kokemuksia hänellä on romaneista. Opettajista tulisi hänen mielestään puhua enemmän yksilö- kuin yleisellä tasolla:



”Luulen, että he [romanit] ”haistavat” opettajien erilaiset suhtautumiset ja varsinkin epäluulot herkästi. Olen nähnyt monia erinomaisia kontakteja romanioppilaiden ja opettajien välillä, ja vastaavasti huonoja. Tällaisia eroja toki tulee valtaväestön oppilaiden ja opettajien välillä. Romanien temperamentti usein on kuitenkin niin voimakas, että näissä huonoissa kontakteissa tulee ”ylilyöntejä”.”

Romanioppilaiden kouluuyhteisöön tuomat positiiviset ja negatiiviset vaikutukset ovat tutkimusteni (Aaltonen 2007, 41) mukaan verrattavissa kuin kenen tahansa monikulttuurista alkuperää olevan oppilaan vastaaviin: koulun väki saa nähdä ja kokea erilaisuutta, testata asenteensa oikeasti ja oppia uutta. Tämä puolestaan tekee oppilaista sekä myös opettajista valmiimpia kohtaamaan kulttuuritaustaltaan erilaisia ihmisiä. Romaneihin kohdistuvien stereotyyppien rehtori ei koe kuitenkaan vielä täysin unohtuneen:

”Silloin kun romani selviytyy koulunkäynnistään, hän nostaa oman kulttuurinsa ”osakkeita”. Negatiivisia vaikutuksia tulee silloin, kun romani toistaa heille asetettuja ennakkokäsityksiä esim. laiskuudesta, huonosta kielenkäytöstä, näpistyksistä jne. Tästä on kokemuksia, mutta myös em. positiivisista.”

Aiemmat tutkimukseni (Aaltonen 2007, 42) kehottavat ennakkoluulottomaan suhtautumiseen uuteen oppilaaseen ja hänen perheeseensä. Romania pitää myös kohdella huolellisen tasapuolisesti eli pitää rohkeasti vaatia kaikki samat kuin muiltakin oppilailta. Opettajien kulttuurientuntemusta tulisi lisätä. Lisäksi romaniperheelle tulisi viestittää koulun toimintakulttuuri perinpohjaisesti. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on haastattelemani yläkoulun rehtorin mukaan avainasemassa:

”Romanikin oppii ilmoittamaan lapsensa poissaolosta, kun sen heille neuvoo. Romaniäitikin kuuntelee neuvoja siitä, mihin aikaan pitäisi mennä nukkumaan tai pitäisikö hänen lapsellaan olla TV tai tietokone omassa huoneessaan jne.”

### 5.3 Monikulttuurinen opettajankoulutus

Monikulttuurisen opettajankoulutuksen tulisi antaa opettajalle laaja tietopohja monikulttuurisesta opettamisesta ja oppimisesta sekä sellaista ammatillista näkemystä, jonka varassa hän voi toimia monipuolisessa ja haastavassa työssään. Marja-Leena Koppisen (1999, 149-150) mielestä koulutuksen tulisi sisältää ainakin seuraavat sisällöt:

1. *Ihmisen kasvu ja kehitys*: Opettajan oppimis- ja kehityspsykologian tuntemus sekä oman itse- ja ihmistuntemuksen kehittäminen auttavat ymmärtämään ja tukemaan oppilaan oppimista.
2. *Kieli- ja viestintäopinnot*: Monikulttuurisessa opettajankoulutuksessa kieli- ja viestintäopinnot tulisi olla muuta opettajankoulutusta laajempia ja monipuolisempia, sillä monikulttuurinen opetus edellyttää hyvää kielitaitoa ja sujuvaa viestintää.
3. *Kulttuurientuntemus ja -tutkimus*: Monikulttuurisen opettajan työn onnistumisen perusedellytys on mahdollisimman monipuolinen eri kulttuurientuntemus ja niiden tutkimukseen perehtyminen.
4. *Opetettävien oppiaineiden eriytyvät opinnot*: Opiskelijan tulisi voida perehtyä opetettävien oppiaineiden tieteen- ja tiedonalojen perusteisiin.
5. *Pedagogiset opinnot*: Pedagogisiin opintoihin tulisi sisällyttää riittävän laaja ja monipuolinen opetusharjoittelu monikulttuurisissa oppimisyhteisöissä.

Kielitaitoa ja erityisesti projektiopiskelun organisointiin ja toteuttamiseen liittyviä taitoja voidaan aktivoida ja kehittää myös täydennyskoulutuksella. (Eloranta & Virta 2002, 138.)

Monikulttuurista opettajankoulutusta tutkineen Henna Hutun mielestä tehokkain tapa vaikuttaa opettajien asenteisiin ja tietoihin monikulttuurista on sisällyttää teemaa käsittelevä oppijakso opettajankoulutuslaitosten koulutusohjelmiin. Hänen mukaansa opettajankoulutuksessa tulisi korostaa sitä, kuinka juuri opettajat ovat

vastuuta ja vaikutusvaltaa omaava toimeenpaneva elin romanilasten koulutustason kohentamisessa. (Huttu 2002, 173.)

Yhdeksi syyksi romaninäkökulman puutteeseen koulutusjärjestelmämme kehittämisessä Huttu mainitsee romanien puuttumisen opettajankoulutuslaitoksen opiskelija- ja opetushenkilökunnasta. Hän ehdottaakin romaniväestön edustuksen turvaamiseksi saamelaisten kiintiöjärjestelmää muistuttavia säädöksiä tai poikkeuskoulutusta. Lisäksi Huttu kokisi tärkeäksi lisätä opetushenkilökunnan tietoa romaneista erilaisin tiedotusmateriaalein sekä yhdistämällä romanien ja valtaväestön näkökulmia toimimalla yhteistyössä mm. kaksikulttuuristen ihmisten kanssa, joilla on sekä suomalainen että romani-identiteetti. (Huttu 2002, 175.)

#### 5.4 Romanit ja peruskouluopetus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2004) perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, demokratia, tasa-arvo, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, mutta opetuksessa on otettava huomioon myös mm. kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliset vähemmistöt. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja edistetään suvaitsevaisuutta sekä kulttuurien välistä ymmärtämystä. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja sen avulla lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. (POPS 2004, 14.)

#### 5.4.1 Romanit opetussuunnitelmassa

Romanioppilaiden opetuksessa tulee huomioida Suomen romanien asema kulttuurisena ja etnisenä vähemmistönä. Uuden vähemmistöoikeuksia koskevan lainsäädännön ja romanien yhteiskunnallisen integroitumisen myötä koulutukseen sekä ainutlaatuisen kieli- ja kulttuuriperinnön säilyttämiseen liittyvät kysymykset tulee ottaa huomioon myös perusopetuksessa. (POPS 2004, 35.)

Romanikielen opetuksen tulee edistää romanioppilaiden oman historian ja kielen tuntemusta sekä tietoisuutta romaneista yhtenä koko maailman ja Euroopan merkittävistä vähemmistöistä. Romanikielen opetuksen tulee antaa romanioppilaille luonteva mahdollisuus ilmaista omaa vähemmistöidentiteettiään myös koulussa sekä lisätä koulunkäynnin laatua. Opetus ohjaa oppilasta ymmärtämään romanikielen aseman kielenä muiden kielten rinnalla sekä ymmärtämään oman kielen merkityksen kulttuurinsa elinvoimaisuudelle ja identiteetille. (POPS 2004, 35.) Opetuksessa hyödynnetään romanikielistä mediaa, lähiympäristöä sekä sukuyhteisöä; kodin ja koulun yhteistyö onkin välttämätöntä oppilaan romanikielen kehittymiselle ja kouluopinnoissa menestymiselle. (POPS 2004, 35, 84.)

#### 5.4.2 Romanioppilas kouluyhteisössä

Romanilasta kannustetaan kouluttautumaan sekä kotoa että koulusta. Romanityttöjen jatkokoulutuksesta pro gradu-tutkielmansa tehneen Sanna-Mari Mertaniemen (2005) mukaan romanilasten vanhemmista pääosin äidit kantavat huolta lastensa koulumenestyksestä. (Mertaniemi 2005, 43.) Koulutuksen ensisijaisena tavoitteena on keino saada ammatillinen pätevyys ja työpaikka (Mertaniemi 2005, 63). Romanilasten koulukokemukset varsinkin alakouluajoilta

ovat Mertaniemen tutkimustulosten perusteella samankaltaisia. Lähes kaikilla on ollut vaikeuksia lukemisessa, laskemisessa ja keskittymisessä tai jokin vuosiluokka on jouduttu uusimaan. Lisäksi moni on joutunut koulukiusatuksi. (Mertaniemi 2005, 51.) Kouluvaikeuksista huolimatta, aiemmat tutkimukseni (Aaltonen 2007, 40) ja keskusteluni romanikoulunkäyntiavustajan kanssa osoittavat romanilasten ja -nuorten kuitenkin pitävän erityisesti luovuutta ja esiintymismahdollisuuksia antavista kouluaineista:

”Mut sit taas niinku, just joku ainekirjotus tai tommoset ni nehän on ihan niinku melkeen, melkeen joka romanille niinku kaikista mieluisinta: saat olla esillä ku luet ne luokan eessä ja, niil on aika hyvä mielikuvitus yleensä ja... Et mitä mä oon kyselly muilta ni se on niinkö semmonen.”

Mahdolliset peruskoulun jälkeiset opinnot keskittyvät yleensä ammatillisille, käytännönläheisille aloille. Jatkokoulutukseen hakeutuminen on ollut toistaiseksi kuitenkin vielä varsin vähäistä motivaation puutteen vuoksi. (Mertaniemi 2005, 53.)

Mustalaisasiain neuvottelukunnan jo 1978–1980 laatimassa selvityksessä romanien vähemmistöasemasta suomalaisessa yhteiskunnassa todetaan romanilasten ja -nuorten koulutuksen olleen todellinen ongelma, suurimpina huolenaiheinaan poissaolot sekä heikot oppimistulokset (Mustalaisasiain neuvottelukunta 1978–1980, 40). Tutkimusten valossa muutosta ei ole parinkymmenen vuoden aikana tapahtunut. Myös omien tutkimusteni tulokset puoltavat tätä käsitystä. Haastattelemani koulunkäyntiavustajana toimivat romanikulttuurin edustajat eivät kuitenkaan syyttäisi itse kulttuuria poissaoloista, vaan ennemminkin yksilöitä, joidenkin lasten vanhempia epäarvostuksesta koulua kohtaan. Vanhemmat eivät ymmärrä, miten paljon poissaoleminen vaikuttaa pitkällä juoksulla lapsen koulunkäyntiin. (henkilökohtaiset tiedonannot 10.2.2007 ja 28.11.2008.)

Vuosina 2001–2002 Opetushallitus toteutti romanilasten perusopetuksen kehittämiseen tähtäävän valtakunnallisen perusopetusprojektin, jonka yhteydessä tehtiin kattava selvitys romanilasten perusopetuksen tilasta Suomessa lukuvuonna 2000–2001. Kartoituksen taustalla vaikutti huoli romanilasten perusopetuksen tilasta, tukimuotojen toimivuudesta sekä romanivähemmistön oman kulttuurin edistämisestä peruskoulun aikana. Kartoituskyselyyn vastasi yhteensä 380 koulua, joissa opiskeli romanioppilaita lukuvuotena 2000–2001. Romanioppilaita näissä kouluissa oli yhteensä 859. (Opetushallitus 2004.)

Perusopetusprojektin keskeisimmät tulokset osoittavat, että romanilasten koulunkäynnin merkittävimpinä esteinä ovat edelleen suhteellisen suuret poissaolot, heikot koulusaavutukset, emotionaaliset ja sosiaaliset vaikeudet koulussa sekä koulunkäynnin keskeyttäminen ennen oppivelvollisuuden suorittamista. Myös kulttuuri-identiteetin murroksesta koituvat vaikeudet vaikuttavat kielteisesti koulunkäyntiin. Selvityksestä kävi myös ilmi, että romaniväestössä luokalle jääneitä on pääväestöä enemmän, esiopetuksessa käy vain 2% romanilapsista, erityisopetusta annetaan lähes puolelle romanioppilaista ja koulua vaihtoi 12% romanioppilaista. Jatkokoulutukseen ohjautuminen on lisäksi vähäistä. (Opetushallitus 2004.)

Selvitys osoittaa, että romanilapset ja -nuoret ovat osittain syrjäytyneet koulujärjestelmästä ja osittain myös sen sisällä. Ilman koulutusta on vaikea saada työtä, joka taas johtaa toimeentulovaikeuksiin. Kouluttamattomuus yhdessä vähemmistöaseman kanssa vaikuttaa osaltaan työmarkkinoilta syrjäytymiseen. (Opetushallitus 2004.)

Suomen valtio on harjoittamansa koulutus-, sosiaali- ja kulttuuripolitiikan keinoin opettajien ja koulujen kautta jatkuvassa dialogissa romanivähemmistön kanssa.

Henna Hutun mielestä erityistoimenpiteitä tulisikin suunnata juuri yksittäisiin kouluihin, joissa syrjäytyminen ja syrjiminen useimmiten saavat alkunsa. (Huttu 2002, 172.)

Kaikesta huolimatta romanien koulutus on kuitenkin menossa eteenpäin ja koulutusmyönteisyys on kasvussa. Keinoja romanilasten hyvän perusopetuksen järjestämiseen ovat mm. tiedon lisääminen romanikulttuurin erityispiirteistä koulussa sekä opettajankoulutuksessa, syrjimisen torjunta, koulunkäyntiavustajien sekä muiden tukihenkilöiden ja -toimien lisääminen, esiopetuksen tärkeyden korostaminen, jatko-opintoihin hakeutumisen ohjaaminen sekä yhteistyö kodin ja koulun kanssa. Edellä mainittujen epäkohtien ratkaisemiseksi Opetushallituksessa onkin käynnistetty selvityksen pohjalta uusi romanilasten ja -nuorten perusopetuksen kehittämishanke kehittämishankkeen ja -strategioineen. (Opetushallitus 2004.)

## 6 TUTKIMUSASETELMA

### 6.1 Tutkimusongelma

Päätutkimusongelma on, ovatko romanilapset ja -nuoret motivoituneita peruskoulun musiikinopetuksessa ja alaongelmina tarkastelin lisäksi tyttöjen ja poikien eroja sekä oman kulttuurin ja musiikin välistä vuorovaikutusta. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin pääasiassa koko tutkimukseen vastanneiden joukkoon, sillä vastaajien ikähaitari on niin laaja, ettei tuloksia olisi kannattanut sen enempää yleistää jonkin tietyn ikäryhmän tai sukupuolen mukaisesti. Tutkimus on ensisijaisesti määrällinen, tosin jonkin verran myös laadullinen.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää romanilasten ja -nuorten motivaatiota peruskoulun musiikinopetuksessa. Romanilasten ja -nuorten koulunkäynnin kehittämiseen ja päättötodistuksen suorittamiseen on alettu viime aikoina kiinnittää enemmän huomiota, ja mm. Opetushallitus teettikin kyselyn 2001–2002 romaniperheille, jolla kartoitettiin romanilasten perusopetuksen tilaa kyseisinä vuosina. Kyseisestä kartoituksesta kävi ilmi, että romaniperheiden keskuudessa taito- ja taideaineet koetaan mieleisiksi aineiksi, joissa lasten koetaan olevan vahvoja. Kyselyyn vastasivat kuitenkin lasten ja nuorten vanhemmat, joten halusin tässä tutkimuksessa kysyä nimenomaan perheiden lapsilta itseltään heidän motivaatiostaan musiikinopetuksessa.

### 6.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin sekä kyselyn että kontrolloidun sähköpostihaastattelun keinoin. Kysely teetettiin vantaalaisille romanilapsille ja -nuorille syyskuussa 2007



kaikkiaan viidessä eri koulussa romanikielen opetusryhmissä. Opetusryhmät olivat ikäjakaumaltaan heterogeenisiä, sillä ne sisälsivät oppilaita kaikilta peruskoulun luokka-asteilta. Kysely sisälsi pääasiassa valmiita strukturoituja, mutta myös avoimia kysymyksiä. Kysymykset koskivat peruskoulun musiikinopetusta, lasten ja nuorten kokemuksia opetuksesta sekä heidän vapaa-ajan musiikkiharrastuksiaan. Näiden ohella sivuttiin myös musiikin merkitystä romanikulttuurille ja oman kulttuurin arvostusta koulussa. Kyselylomakkeisiin oppilaiden oli lisäksi mahdollista kirjoittaa vapaasti muita aiheen mieleen tuomia tunteuksia sekä kommentteja. (Liite 1)

Sirkka Hirsjärvi ym. pitävät eräinä kyselyn haittoina haastattelijan epävarmuutta siitä, kuinka vakavasti vastaaja suhtautuu tutkimukseen sekä sitä, ettei haastattelija tiedä miten perehtynyt vastaaja on kysyttävään aiheeseen (Hirsjärvi ym. 1997, 191). Lomake sisälsi kuitenkin myös avoimia kysymyksiä, jotka Hirsjärven ym. mukaan antavat vastaajalle mahdollisuuden ilmaista itseään omin sanoin, ei ehdota vastauksia vaan antaa vastaajalle mahdollisuuden osoittaa tietämyksensä aiheesta sekä aiheeseen liittyvien tunteiden voimakkuuden (Hirsjärvi ym. 1997, 197).

Kyselytutkimusmateriaalin keräys tapahtui kahdessa vaiheessa. Ensimmäisen vaiheen olin itse mukana teettämässä ja keräämässä kyselyitä. Toisessa vaiheessa romanikielenopettajat teettivät kyselyn ilman minua ja lähettivät valmiit minulle postitse. Kyselyyn vastasi kaiken kaikkiaan 31 romanilasta- ja nuorta, joista tyttöjä oli 18 ja poikia 13. Tyttöjen ikä vaihteli 7–17 ikävuoden välillä ja poikien 7–14 ikävuoden välillä.

Tein tutkimustani varten myös kaksi informoitua, kontrolloitua sähköpostihaastattelua, joihin vastanneet romanimies ja -nainen työskentelevät molemmat romanilasten ja -nuorten parissa; mies koulunkäyntiavustajana,

romanikielenopettajana sekä musiikkikerhon vetäjänä, nainen sosiaalityöntekijänä romaniyhdistyksessä, jonka pääpaino on erityisesti romaniperheiden auttamisessa. (Liite 2)

Kysely- ja haastattelututkimusteni lisäksi käytin tutkimusmateriaalina kandidaatintutkielmassani 2007 tekemiäni puolistrukturoitua teemahaastattelua sekä informoitua, kontrolloitua sähköpostihaastattelua. Teemahaastatteluun vastasi tuolloin 22-vuotias romanikoulunkäyntiavustajanainen sekä sähköpostihaastatteluun varsinaissuomalaisen monikulttuurisen yläkoulun miesrehtori. Teemahaastattelu tehtiin yläkoululla, koulunkäyntiavustajan työpaikalla.

Virallisen tutkimusmateriaalin lisäksi luen tutkimusaineistoksi kaikki ne lukuisat keskustelut ja henkilökohtaiset tiedonannot romanikulttuurin edustajien kanssa, jotka ovat omalta osaltaan auttaneet minua työssäni eteenpäin.

### 6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan korkeaa validiutta eli mittauksen pätevyyttä sekä korkeaa reliabiliutta eli tulosten pysyvyyttä (Kari & Huttunen 1981, 88). Mittauksen pätevyys voidaan jakaa niin sisäiseen kuin ulkoiseenkin validiteettiin; sisäinen kertoo koeasetelman kelvollisuudesta tutkittavan ongelman kannalta ja ulkoinen tutkimusoloissa tehdyn päätelmän mahdollisuudesta yleistää laajemmin (Kari & Huttunen 1981, 68; Moberg & Tuunainen 1989, 64).

Kyselytutkimukseen vastanneet 31 romanilasta ja -nuorta edustavat noin 50%:a Vantaan romanikoululaisista. Koska tutkimus tapahtui romanikielen opetusryhmissä, mukana ovat siis vain kieltä opiskelevat koululaiset, joka rajaa pois

muut peruskoulun musiikinopetuksessa mukana olevat romanilapset ja -nuoret. Tuloksia ei siis voida täysin yleistää kohdistumaan kaikkiin vantaalaisiin romanilapsiin ja -nuoriin, saati koko Suomen romaneihin. Koulut, joissa kyselyt tehtiin olivat lisäksi monikulttuurisia, joten eri kulttuureihin tottumattomammilla alueilla tulokset olisivat voineet olleet erilaisia. Uskoisin, että tulokset ovat kuitenkin suuntaa-antavia.

Kyselytutkimuksen toisessa vaiheessa, kun itse en ollut mukana keräämässä kyselyjä, vastaajilla olisi voinut olla mahdollisuus vastata eri tavalla, kuin silloin, jos olisin ollut paikalla. Tästä syystä tarkastelinkin tutkimustuloksia ensin kahdessa eri ryhmässä, jotka olivat itse keräämäni sekä postitse lähetetyt. Tarkastelujeni tulokset osoittivat kuitenkin, että poikkeavia muutoksia kyselyissä ei ollut, joten yhdistin ryhmät ja jatkoin analyysiä yhdistetyn materiaalin kanssa.

Kyselyn lisäksi haastattelin yhtä romanimiestä ja -naista. Valitsin haastateltavani laadullisin perustein, sillä kummallakin haastateltavallani oli jo pitkä kokemus romanityöstä sekä koulumaailmasta. Molemmat haluavat vaikuttaa romanilasten ja -nuorten koulutuksen parantamiseen järjestö- ja yhdistystasolla, sekä olla omalla esimerkillään vaikuttamassa itse romanikoululaisiin. Tästä syystä haastatelluilta saamani vastaukset eivät luonnollisestikaan edusta koko romaniväestön aikuisten mielipidettä.

Oma roolini tutkimusta tehdessä oli pääosin objektiivinen, mutta osansa tutkimukselle antoi varmasti ystäväystymiseni minua auttaneiden romanikulttuurin edustajien kanssa. Oma kokemukseni vähemmistöstä oli siis positiivinen, joten se ei antanut minulle aihetta etsiä vain negatiivisia tuloksia ikään kuin todisteena yleisille, vallalla oleville ennakkoluuloille. Omat sukujuureni antoivat alun perin sysäyksen

alkaa tehdä opinnäytettä romanikulttuurista, joten nekin saattavat olla alitajuisesti vaikuttamassa positiiviseen suuntaan. Vaikka olen valmistumassa musiikinopettajaksi ja ammattikunnalleni olisi myönteistä kuulla oppilaiden olevan motivoituneita musiikinopetukseen, pysyin kuitenkin tutkimusta tehdessä mielestäni objektiivisena.

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

### 7.1 Sukupuoli

Kyselyyn vastanneista 31 romanikielen opetukseen osallistuneista koululaisista 18 (58%) oli tyttöjä ja 13 (42%) poikia. Tämän valossa ei kuitenkaan voida yleistää, että tytöt olisivat aktiivisempia romanikielen opiskelijoita, kuin pojat, sillä Vantaan kaupungin romanikoululaisten sukupuolijakaumaa ei ole tiedossa. Lisäksi, kulttuurille ominainen liikkuvuus voisi heikentää tilastojen luotettavuutta. Iältään kyselyyn vastanneet tytöt olivat 7–17 -vuotiaita ja pojat 7–14 -vuotiaita. En tilastoinut eri opetusryhmien tyttöjen ja poikien prosentuaalista osuutta, sillä ryhmät olivat varsin pieniä ja vaihtelevalla tavalla heterogeenisiä. Tulosten analyysissä tarkastelin kuitenkin tyttöjen ja poikien vastauksia myös erikseen, vaikka kyselyyn vastanneista enemmistö olikin tyttöjä.

### 7.2 Musiikinopetus koulussa

Musiikintuntien kokemuksista ja toiveista kysyttiin sekä väittämin että avoimin kysymyksin. Enemmistö kaikista vastaajista oli sitä mieltä, että tunneilla soitetaan ja lauletaan riittävästi. Sen sijaan opetusmateriaali sai oppilailta keskinkertaisen vastaanoton. Toiveissa oppilailta oli kuitenkin laulun lisääminen erityisesti tytöillä, sekä soiton lisääminen erityisesti pojilla. Musiikintunneilta haluttaisiin sen sijaan vähentää mm. kirjoitusta ja teoriaa, ja lisäksi varsinkin pojat vähentäisivät myös ylimääräistä melua, puhetta ja ääntä.

Soittamisen ja laulamisen mahdollisuudet koettiin kaikkien vastanneiden kesken yleisesti hyväksi. Sen sijaan tyttöjen ja poikien vastausten lähempi tarkastelu osoittaa,

että pojat kokevat mahdollisuutensa sekä laulamiseen että soittamiseen selvästi tyttöjä huonompina. Esimerkiksi väittämän ”Minulla on mahdollisuus kokeilla koulussa erilaisia soittimia” kanssa täysin samaa mieltä on tytöistä peräti 72%, mutta pojista vain 23%.

Musiikintunneilla viihdytään ja kyselyyn vastanneet romanikoululaiset pitävät yleisesti musiikinopettajastaan. Pääasiassa oppilaat eivät vertaile itseään muihin, tosin pientä eroa esiintyy tyttöjen ja poikien välillä. Tytöt ovat herkempiä niin vertailemaan itseään muihin, kuin myöskin jännittämään musiikintunnilla. Kun tytöistä 11% ei koe jännittävänsä mitään tunnilla, on saman väittämän prosentti pojilla jopa 54%.

Musiikki oppiaineena koetaan enemmistön osalta hyvin tärkeäksi. (TAULUKKO 1) Sen sijaan musiikki lempiaineena koulussa jakaa enemmän mielipiteitä: 23% pojista ja reilu kolmannes tytöistä asettaa musiikin ykköseksi. Kaikista vastaajista 16% on täysin eri mieltä musiikista lempiaineena, ja prosentti pysyy melko samana sekä tyttöjen että poikien osalta erikseenkin tarkasteltuna.

TAULUKKO 1, N=31 Koen koulun musiikintunnit tärkeäksi osaksi koulunkäyntiä

(1 täysin eri mieltä – 5 täysin samaa mieltä)

	1+2	3	4+5
tytöt	17 %	0 %	83 %
pojat	39 %	15 %	46 %
kaikki	26 %	6 %	68 %

### 7.3 Musiikin harrastaminen koulun ulkopuolella

Koulun ulkopuolisesta musiikin harrastamisesta kysyttiin kyselyssä sekä väittämien että avointen kysymysten muodossa. Näin ollen avoimiin kysymyksiin sai kirjoittaa

tarkemmin mahdollisesta musiikkiharrastuksestaan sekä harrastuksen kestosta. Väittämien ja avoimien kysymysten vastaukset vastasivat toisiaan, eli vastaajat olivat kummassakin kohdassa rehellisiä.

### 7.3.1 Musiikin harrastaminen itse musisoiden

Kyselyn koulun ulkopuolista musiikin harrastamista koskevista väittämistä kolme käsitteli laulua; yksin, yhtyeessä tai kuorossa. Kaikista vastaajista enemmistö eli vajaa kolmannes ilmoitti laulavansa yksin todella paljon tai lähes päivittäin, mutta todella vähän, jos ollenkaan yhtyeessä (65%) tai kuorossa (66%). Selkeimmin vähiten päivittäin harrastavia laulajia oli yhtyeissä (13%).

Tyttöjen ja poikien erot yksin laulamissa olivat suuret. (TAULUKOT 2 JA 3) Tytöistä peräti 44% ilmoitti laulavansa yksin todella paljon, lähes päivittäin ja vain 17% todella vähän, jos ollenkaan. Pojilla vastaavat lukemat olivat 23% todella paljon ja 23% todella vähän. Yhtyeissä pojista enemmistö 84% ilmoitti laulavansa vain todella vähän, jos ollenkaan. Tyttöillä prosenteissa oli enemmän hajontaa, mutta todella paljon, lähes päivittäin yhtyeissä ilmoitti laulavansa vajaa kolmannes, tosin yhtä moni todella vähän, jos ollenkaan. Sekä tyttöillä (60%) että pojilla (69%) valtaosa ilmoitti laulavansa kuorossa todella vähän, jos ollenkaan. Tytöistä kuitenkin 28% lauloi todella paljon, lähes päivittäin kuorossa, kun pojista kuorossa kävi todella paljon tai päivittäin vain 8%.

TAULUKKO 2, N=31 Lauluharrastus koulun ulkopuolella (tytöt)

(1 todella vähän, jos ollenkaan – 5 todella paljon, lähes päivittäin, 6 ei vastausta)

	1	2	3	4+5	6
Laulan yksin	17 %	11 %	11 %	61 %	0 %
Laulan yhtyeessä	31 %	0 %	15 %	46 %	8 %
Laulan kuorossa	60 %	0 %	6 %	34 %	0 %

## TAULUKKO 3, N=31 Lauluharrastus koulun ulkopuolella (pojat)

(1 todella vähän, jos ollenkaan – 5 todella paljon, lähes päivittäin)

	1	2	3	4	5
Laulan yksin	23 %	23 %	31 %	0 %	23 %
Laulan yhtyeessä	84 %	8 %	0 %	8 %	0 %
Laulan kuorossa	69 %	15 %	0 %	8 %	8 %

Kyselyn väittämistä myös kolme käsitteli soittoa; yksin, orkesterissa (pääasiassa klassista musiikkia) tai bändissä (pääasiassa ei-klassista musiikkia). Kaikista vastanneista yksin jotakin instrumenttia kertoi soittavansa todella paljon, lähes päivittäin 16% ja todella vähän, jos ollenkaan runsas puolet, 58%. Asteikon väliin jääneistä lukemista 13% saivat sekä vaihtoehtolukema 2 että 3. Tyttöjen ja poikien erot olivat soittamisessakin osittain melko suuret: Tytöistä todella paljon, lähes päivittäin soittavia oli 11%, kun pojista 23%. Tästä huolimatta todella vähän, jos ollenkaan yksin soittavia oli kummassakin ryhmässä enemmistöprosentti, tytöissä 56% ja pojissa 62%. (TAULUKKO 4) Avoimissa kysymyksissä mainitut soittimet, joita romanilapset ja -nuoret vapaa-ajallaan soittavat olivat tytöillä kitara ja sähköurut ja pojilla kitara. Yksi pojista kertoi soittavansa lisäksi nokkahuilua.

## TAULUKKO 4, N=31 Soitan yksin koulun ulkopuolella

(1 todella vähän, jos ollenkaan – 5 todella paljon, lähes päivittäin)

	1	2	3	4	5
tytöt	56 %	11 %	22 %	0 %	11 %
pojat	62 %	15 %	0 %	0 %	23 %
kaikki	58 %	13 %	13 %	0 %	16 %

Yhdessä soittaminen niin orkesterissa kuin bändissäkin oli kaikille vastaajille yhtä etäistä: 100% vastanneista vastasi soittavansa todella vähän, jos ollenkaan yhdessä.



Lisäksi, liki 100% vastanneista, jotka ilmoittivat laulavansa tai soittavansa vapaa-ajallaan, eivät lähes poikkeuksetta käy laulu- tai soittotunneilla.

### 7.3.2 Muu musiikin harrastaminen

Kaksi kyselyn väittämistä koski luovempaa musiikin harrastamista: musiikin sovittamista/ säveltämistä sekä sanoittamista. Kaikista vastanneista enemmistö kallistui vaihtoehtoon ”todella vähän, jos ollenkaan” niin säveltämisessä ja sovittamisessa (78%) kuin sanoittamisessakin (64%). Pelkillä pojilla säveltäminen/sovittaminen keräsi kyseisessä vaihtoehdossa suuremman prosentin (84%), kuin tytöt (72%). Sen sijaan sanoittamisessa koko otoksesta todella paljon, lähes päivittäin kertoi sanoittavansa 10%, ja pelkistä tytöistä 17%. Pojilla puolestaan sanoittamista harrastettiin selvästi tyttöjä vähemmän; todella vähän, jos ollenkaan 69% ja 0% todella paljon, lähes päivittäin. (TAULUKOT 5 JA 6)

TAULUKKO 5, N=31 Sävellän/ sovitan itse musiikkia

(1 todella vähän, jos ollenkaan – 5 todella paljon, lähes päivittäin)

	1	2	3	4	5
tytöt	72 %	11 %	0 %	6 %	11 %
pojat	84 %	0 %	8 %	8 %	0 %
kaikki	78 %	7 %	3 %	6 %	6 %

TAULUKKO 6, N=31 Sanoitan itse musiikkia

(1 todella vähän, jos ollenkaan – 5 todella paljon, lähes päivittäin)

	1	2	3	4	5
tytöt	60 %	17 %	0 %	6 %	17 %
pojat	69 %	0 %	23 %	8 %	0 %
kaikki	64 %	10 %	10 %	6 %	10 %

Musiikinkuuntelu näyttää olevan romanilapsille ja -nuorille hyvin tärkeää, sillä peräti 75% ilmoittaa kuuntelevansa musiikkia todella paljon, lähes päivittäin. Eroja ei tässä kysymyksessä syntynyt tyttöjen ja poikien välillä. Musiikkilehtien lukemisessa tytöt olivat poikia ahkerampia, kokonaisaktiivisuuden lukemisessa jäädessä kuitenkin todella vähäisen tasolle (52%). Todella paljon levyjä tai musiikki-DVD:itä omistavia romanilapsia ja -nuoria on vajaa puolet kaikista vastanneista, joista tytöt selkeästi poikia suuremmalla prosentilla. Yhtä kaikki, todella vähän, jos ollenkaan levyjä tai DVD:itä omistavia on kuitenkin kolmannes kaikista vastanneista. (TAULUKKO 7)

TAULUKKO 7, N=31 Muu musiikin harrastaminen koulun ulkopuolella (tytöt ja pojat)

(1 todella vähän, jos ollenkaan – 5 todella paljon, lähes päivittäin, 6 ei vastausta)

	1	2	3	4+5	6
Kuuntelen musiikkia	13 %	3 %	6 %	78 %	0 %
Luen musiikkilehtiä	52 %	10 %	16 %	22 %	0 %
Omistan levyjä/musa-DVD:itä	32 %	6 %	10 %	49 %	3 %

Väittämä "Haluaisin harrastaa enemmän musiikkia" jakaa sekä tyttöjen että poikien mielipiteitä. Kaikista vastanneista todella paljon musiikkiharrastustaan haluaisi lisätä kolmannes, mutta muut asteikon numerot saavat lähes saman verran kannatusta. Tytöistä musiikkiharrastustaan haluaisi kuitenkin lisätä selkeästi useampi, kuin pojista. (TAULUKKO 8)

TAULUKKO 8, N=31 Haluaisin harrastaa enemmän musiikkia

(1 todella vähän, jos ollenkaan – 5 todella paljon, lähes päivittäin)

	1+2	3	4+5
tytöt	28 %	11 %	61 %
pojat	38 %	31 %	31 %
kaikki	33 %	19 %	48 %

## 7.4 Musiikkimaku

Kyselyssä kysyttiin romanilasten ja -nuorten musiikkimausta avoimella kysymyksellä "Lempimusiikkiani tällä hetkellä", johon olin antanut valmiiksi apukysymykset "esim. artisti/bändi/musiikkityyli". (TAULUKKO 9) Tulokset poikkesivat merkittävästi tyttöjen ja poikien osalta. Lisäksi huomioitavaa oli, että tytöt olivat eritelleet musiikkimakuaan poikia perusteellisemmin.

Lempimusiikkikseen pop-musiikin oli kuitenkin nimennyt enemmistö lapsista ja nuorista; kaksi kolmasosaa tytöistä että runsas kolmannes pojista. Molempien ryhmien vastauksissa artisteista mainittiin Anna Abreu ja tytöillä lisäksi mm. The Black Eyed Peas, Fergie, Justin Timberlake, Tokio Hotel sekä kappale Tytöt tykkää. Pojilla vastaavasti oli eriteltyinä Abreun lisäksi vain Elvis, Lordi ja Jenni Vartiainen.

Seuraavaksi suosituin musiikkityyli joka kolmannella tytöllä oli iskelmämusiikki, jota pojat eivät olleet maininneet ollenkaan. Lempiartisteja ovat esimerkiksi Reijo Taipale, Katri Helena, Paula Koivuniemi, T.T. Purontaka, Reijo Kallio, Finlanders, Berit sekä Matti & Teppo.

Lähes yhtä suosituiksi musiikkityyleiksi tyttöjen ja poikien mielestä osoittautuivat rap ja hiphop. Tässä tutkimuksessa olen laskenut rapin ja hiphopin kuuluvan samaan tyylikategoriaan. Tytöistä hiphopista piti 28% ja pojista 23%. Pojat olivat maininneet vain yhden artistin, 50 Centin, tytöt hänen lisäkseen Pikku G:n ja Eminemin.

Suurin prosentuaalinen ero tyttöjen ja poikien välillä pop-musiikkia lukuun ottamatta syntyi romanimusiikin suosituimmuudessa. Romanimusiikin lempimusiikkikseen oli nimittäin nimennyt 22% tytöistä, mutta peräti 31% pojista.

Tästä huolimatta, tytöt olivat kuitenkin taas eritelleet tarkemmin lempiartistiensa nimiä, kuten Sebastian Ahlgren tai Tanja Anneli, kun pojat olivat tyytyneet pelkän tyylin mainitsemiseen.

Tytöiltä 16%:n ja pojilta 15%:n kannatuksen saa hengellinen musiikki. Tosin joissain vastauksissa sana hengellinen oli korvattu sanalla "uskovainen", mutta uskoisin vastaajien tarkoittaneen tyylin tähän nimenomaiseen kategoriaan. Hengellisen musiikin esiintyminen yhtenä lempimusiikkityylinä ei sinänsä yllättänyt, sillä aiempien tutkimusteni sekä uudemman sähköpostihaastattelun mukaan, hengellisyys ja uskonnollisuus ovat lähes poikkeuksetta romaneille tärkeä asia.

Pop-musiikin, iskelmän, hiphopin, romani- ja hengellisen musiikin lisäksi 5% tytöistä mainitsi lempimusiikkikseen konemusiikin, mutta pienessä osassa vastauksia lempimusiikkia ei lähdetty sen suuremmin erittelemään, vaan nimettiin vain yleisesti "kaikki" tai "monia".

TAULUKKO 9, N=31 Lempimusiikkiani tällä hetkellä

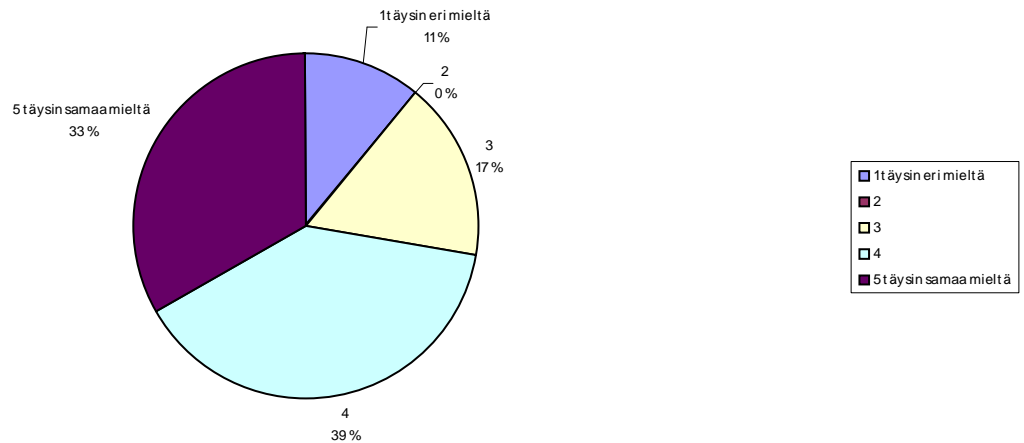
	tytöt	pojat
Pop/rock	66 %	38 %
Romanimusiikki	22 %	31 %
Rap/hiphop	28 %	23 %
Hengellinen	16 %	15 %
Iskelmä	33 %	0 %
Konemusiikki	5 %	0 %

## 7.5 Musiikillinen lahjakkuus

Omia musiikillisia taitoja arvioivan väittämän "Olen omasta mielestäni musiikillisesti lahjakas" kanssa täysin samaa mieltä kaikista vastaajista oli 28% vastaajista. Täysin eri mieltä oli puolestaan 13%. Tyttöjen ja poikien välinen ero tässä

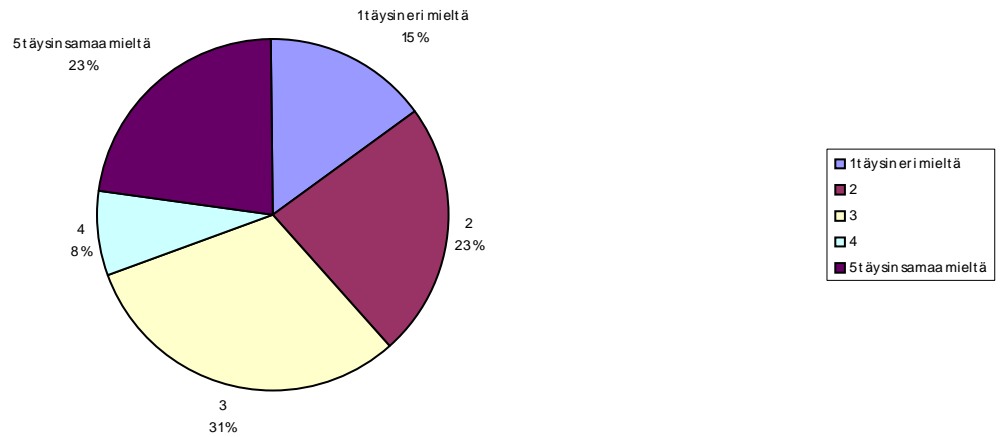
kysymyksessä oli ilmeinen: Tytöistä peräti 33% oli väittämän kanssa täysin samaa mieltä ja vain 11% täysin eri mieltä (KUVIO 1). Pojista 23% oli täysin samaa mieltä kun taas täysin eri mieltä 15% (KUVIO 2). Selkeämmin erot tulevat kuitenkin esille, kun verrataan asteikon 1-5 välille jääviä numeroita; tytöistä valtaosa mieltää itsensä enemmän asteikon yläpäähän, jossa tytöillä suosituin lukema 4 keräsi 39% vastaajista, mutta pojat enemmän asteikon keskivaiheille, joiden suosituin lukema 3 keräsi vajaan kolmanneksen vastanneista.

#### Olen omasta mielestäni musiikillisesti lahjakas (tytöt)



KUVIO 1, N=18 Musiikillinen lahjakkuus (tytöt)

### Olen omasta mielestäni musiikillisesti lahjakas (pojat)

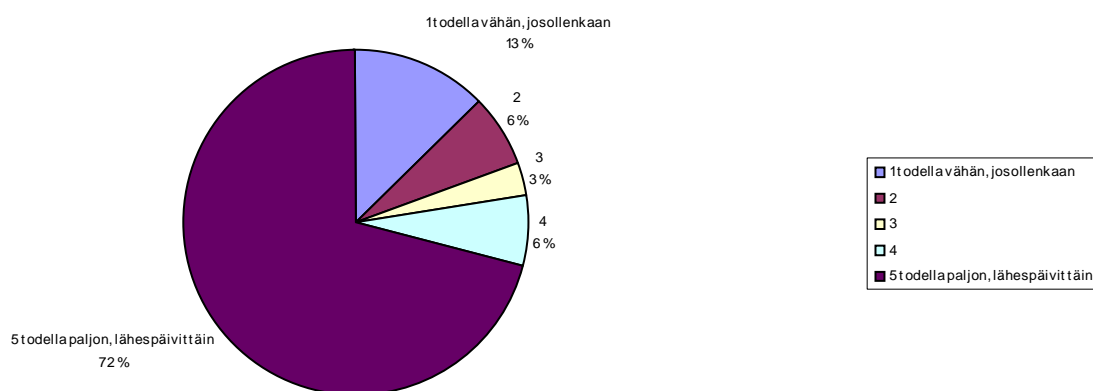


KUVIO 2, N=13 Musiikillinen lahjakkuus (pojat)

## 7.6 Musiikin merkitys

Musiikki on selkeälle enemmistölle kaikista vastaajista erittäin tärkeää. Kyselylomakkeen väittämän "Musiikki on minulle tärkeää" kanssa täysin samaa mieltä oli 72% vastaajista. Täysin eri mieltä oli vain 13%. Sukupuolieroja tässä kysymyksessä ei niinkään ollut, sillä sekä tytöissä (77%) että pojissa (61%) enemmistö kallistui olemaan väittämän kanssa täysin samaa mieltä. Sen sijaan pojilla pientä kannatusta saivat tasaisesti myös asteikon muut lukemat 1-4, kun tytöillä vain lukemat 1 ja 4. (KUVIO 3)

### Musiikki on minulle tärkeää (tytöt ja pojat)



KUVIO 3, N=31 Musiikin merkitys

## 7.7 Romanikulttuuri ja musiikki koulussa

Kyselyyn vastanneista enemmistö, 39% tytöistä ja 39% pojista, kokee omaa kulttuuriaan arvostettavan hyvin koulussa. Kolmannes tytöistä ja 23% pojista puolestaan on päinvastaista mieltä. Romanimusiikkia musiikintunneille toivoo lisää 42%:n enemmistö romanilapsista ja -nuorista. Tosin pojista suurempi prosenttiosuus on romanimusiikin lisäämistä vastaan, kuin tytöistä. (TAULUKKO 10)

TAULUKKO 10, N=31 Toivoisin enemmän oman kulttuurini musiikkia musiikintunneille

(1 täysin eri mieltä – 5 täysin samaa mieltä, 6 ei vastausta)

	1	2	3	4	5	6
tytöt	6 %	0 %	28 %	17 %	43 %	6 %
pojat	23 %	8 %	8 %	8 %	38 %	15 %
kaikki	13 %	3 %	19 %	13 %	42 %	10 %

## 7.8 Tutkimustulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää romanilasten ja -nuorten motivaatiota peruskoulun musiikinopetuksessa. Tutkimusongelman käsittely vaati lisäksi syvempää tarkastelua siitä, millainen on romanikulttuuri ja minkälainen romanilasten ja -nuorten peruskoulutuksen tila Suomessa vallitsee tänä päivänä. Romanilapsille ja -nuorille teettämäni kysely toimi tutkimukseni pohjana, mutta sähköpostihaastattelut ja aiemmat tutkimukseni kulkivat kuitenkin koko ajan ohessa tukien kaikkea aineistoa. Tutkimukseni oli ensisijaisesti määrällinen, mutta aiheen luonteen huomioon ottaen myös laadullinen.

Tutkimustulosten luotettavuus oli korkea, sillä kyselyihin vastattiin asiallisesti ja huolellisesti. Kaikista kyselykaavakkeista vain yhdessä ja sen yhdessä kohdassa oli asiaton kommentti. Voi tosin olla, että vastaajat ovat ymmärtäneet joitain kysymyksiä eri tavoin. Varsinkin kyselyn toisessa vaiheessa, jolloin en itse ollut paikalla vastaamassa mahdollisiin lisäkysymyksiin. Koululaisten tapa suhtautua kyselyyn niin avoimesti ja keskittyneesti kuitenkin yllätti. Lasten ja nuorten tapaan, myös haastatteleman aikuiset vastasivat asiallisesti ja perusteellisesti. Tämä oli minulla jo ennako-oletuksenakin, sillä tiesin romanien koulutusksymysten olevan tärkeitä haastatteluun vastanneille.

Haastatteluun vastaamani romanityötä tekevä nainen näkee romanilasten ja -nuorten yleisen koulumotivaation vaihtelevana:

*”Motivaatiot ovat hyvinkin paljon kiinni kotikasvatuksesta ja siitä tuesta, mikä kotoa saadaan.”*

Romanityöntekijänaisen mukaan tukiverkkojen rakentaminen perheen ja koulun välille koetaan tärkeänä, samoin kuin vanhemmuuden tukeminen sosiaalityön puitteissa tehtävien kotikäyntien yhteydessä:



”Tässä voi romanityöntekijä kulkea rinnalla tähdentäen perheelle opiskelun tärkeyttä, sekä kertoa mitä lapselle tapahtuu, jos hän jää opiskeluistaan paljon jälkeen.”

Tutkimustulosteni perusteella romanilasten ja -nuorten motivaatio sen sijaan peruskoulun musiikinopetuksessa on kuitenkin korkea. Enemmistö vastanneista, 39% koki musiikintunnit tärkeäksi osaksi koulunkäyntiä, ja kaikista vastaajista kolmannes jopa lempiaineekseen koulussa. Musiikintunneilla viihdytään laulaen ja soittaen, tosin kumpaakin voisi vastanneiden mielestä olla enemmänkin. Sosiaalityötä romaniperheiden keskuudessa tekevä haastatteleman romaninainen on samaa mieltä:

”Romanilapset ovat usein sosiaalisesti lahjakkaita, joten esimerkiksi musiikki on monelle hyvinkin mieluinen aine. --- he toteuttavat mielellään lahjojaan käytännössä.”

Musiikintunneilla olo ei jännitä eivätkä vastanneet koe tarpeelliseksi vertailla omaa suoritusta muiden tekemisiin. Musiikintunneilta haluttaisiin vähentää mm. kirjoitusta ja teoriaa, mutta mielenkiintoisimmat vastaukset löytyivät pojilta, joista lähes kolmasosa oli huolissaan musiikintunnilla tapahtuvasta ”sähläyksestä”; ylimääräisestä melusta ja puhumisesta. Musiikinopetus ja opetuksessa käytettävä materiaali koetaan pääosin hyväksi, vain muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta; osa pojista nimittäin koki mahdollisuutensa soittaa tai laulaa musiikintunneilla pienemmiksi, kuin tytöt.

Musiikkia koulun ulkopuolella harrasti lähes jokainen, pääasiassa yksin laulaen. Kuorot, yhtyeet tai yksin soittaminen olivat selkeästi harvinaisempia harrastuksia. Koko otoksesta yksikään ei soittanut yhdessä missään bändissä tai orkesterissa, ja vain muutama kävi soitto- tai laulutunneilla. Musiikkioppilaitoksiin kuulumattomuus tai yksityisillä tunneilla käyminen saattavat olla kenties rahakysymyksiä, sillä harvalla romaniperheellä on rahaa kustantaa lapsilleen kalliit harrastukset, saati niissä tarvittavat soittimet. Romanimusiikkikerhoa ja -kuoroa

vetänyt romanimieshaastateltavani tosin mainitsi, että kysymys on osalla lapsista ja nuorista myös sitoutumattomuudesta; ei ymmärretä, että "tuloksia" saadaan vain pitkäjänteisellä toiminnalla:

"Jotenkin sitoutumisen ongelma vaivaa myös romaninuorisoa, joten on vaikea tehdä mitään "hienoa" musiikillisesti. Tämä nuorisokuoro, jonka johtaja olen, jää nyt ilmeisesti tauolle juuri näiden syiden takia."

Luovasta musiikin harrastamisesta kyselyyn vastanneet eivät olleet innostuneita, tosin jokunen kertoi harrastavansa joskus laulujen sanoittamista. Sen sijaan musiikin kuuntelu koettiin erittäin tärkeäksi, vaikka osa ei omistanutkaan paljon levyjä tai musiikki-DVD:itä. Uskoisin, että osa assosioi kulttuurin piirissä tapahtuvan musisoinnin ja sen kuuntelemisen nimenomaisen kysymyksen kohtaan. Vaikka kyselyyn vastanneiden mielipiteet musiikin harrastamisen lisäämisestä olivatkin jakautuneet tasaisesti, oli silti enemmistö eli 32% sitä mieltä, että voisivat harrastaa musiikkia enemmänkin.

Romanilasten ja -nuorten musiikkimaku osoittaa, että romanitkin ovat aivan tavallisia lapsia ja nuoria. Pop-musiikin suosituimmuus oli nimittäin kummallakin sukupuolella selkeä ykkönen. Vaikka tytöt olivat eritelleet lempiartistejään ja -tyylejään poikia perusteellisemmin, löytyi sekä tyttöjen että poikien vastauksista eri medioista tuttuja, tämän päivän suosikkiartisteja, kuten Anna Abreu tai The Black Eyed Peas, hiphopin puolen edustajia 50 Centiä tai Eminemiä unohtamatta. Sen sijaan valtaväestöön verrattuna kenties hieman erilaisempaa lempimusiikkia romanilasten ja -nuorten keskuudessa edustivat iskelmämusiikki, hengellinen- sekä romanimusiikki. Kyseisten tyylien arvostus juontaa varmasti juurensa romanimusiikkikulttuurista, jossa jalansijaa ovat saaneet juuri edellä mainitut tyylit, "arvojärjestyksessä" hengellinen, perinnesmusiikki (romanimusiikki) sekä iskelmämusiikki.

Musiikillisesti lahjakkaiksi itsensä koki selvästi useampi, kuin musiikillisesti lahjattomiksi. Opetushallituksen 2004 teettämän romanilasten perusopetuksen tilaa (selvitys lukuvuodelta 2001–2002) käsittelevän tutkimuksen mukaan, romaniperheissä arvostetaan musikaalisuutta ja kannustetaan musiikillisesti lahjakkaita lapsia. Monet romanivanhemmat ovat lisäksi sitä mieltä, että taide- ja taitoaineissa heidän lapsensa pärjäävät hyvin, vaikka muu koulunkäynti takkuuaisikin. Romanikulttuurille tyypillinen musiikin tärkeyden korostaminen heijastuu myös lasten ja nuorten vastauksissa; peräti 72% vastanneista piti musiikkia itselle todella tärkeänä. Myös haastatteleman romanimies oli lasten ja nuorten kanssa samoilla linjoilla:

”Musiikki kuuluu olennaisena osana meidän kulttuuriimme. Musiikki on keino purkaa ilot ja surut, mahdollisuus ilmaisuun. Se koetaan osana meitä.”

Suurin osa vastanneista romanilapsista ja -nuorista piti koulun ilmapiiriä suvaitsevana, tosin yksilöllisiä eroja löytyi, kuten aina, kun on kyse henkilökohtaisesta kokemuksesta. Eniten kiitosta saivat kaverit ja opettajat, jotka ymmärtävät ja arvostavat romanikulttuuria, mutta tilanne oli myös päinvastainen; osassa vastauksia harmiteltiin ainaista haukkumista ja kiusaamista, yhden vastaajan mielestä jopa ”todella rassistista toimintaa”. Romanimusiikin tuomista näkyvämmiin esille musiikintunneille kannatti 42% vastaajista, mutta yksilöllisiä eroja oli nähtävissä tässäkin kysymyksessä. Tutkimusteni perusteella myös haastatteleman romaniaiikuisväestö kannattaa romanimusiikin tuomista musiikintunneille, ihan jo yleissivistyksen, mutta myös suvaitsevuuden kasvattamiseksi:

”Kyllä [pitäisi ottaa huomioon], olemmehan vähemmistö Suomessa ja olisihan se mahtavaa jos muutkin suomalaiset alkaisivat soittaa ja laulaa meidän musiikkiamme!”

Koska romanilapsille ja -nuorille teettämäni kysely oli määrällinen tutkimus, en pureutunut sen syvemmin heidän koulukokemuksiinsa kulttuurinsa edustajina. Oman kielen opiskelu tuntuu kuitenkin haastatteluun vastanneen

romanikielenopettajan mukaan tukevan erinomaisesti lasten ja nuorten kulttuurista kasvua:

”Romanikieli on positiivinen ”meidän oma juttu” ja romanien keskuudessa erittäin tärkeä osa suomi-romani-identiteetin muodostaja.”

Oman näkemykseni mukaan romanilapset ja -nuoret tuntuisivat kuitenkin haluavan tulleen kohdelluiksi ihan normaaleina koululaisina, keinä tahansa ja omina itsenään. Unohtamatta kuitenkaan juuriaan.

## 8 PÄÄTÄNTÖ

### 8.1 Romanien koulutuksen tulevaisuus ja musiikin mahdollisuudet

Suomen romaniväestö on ollut Suomessa jo yli 500 vuotta, mutta siitä huolimatta se ei ole onnistunut vakavoittamaan asemaansa yhteiskunnan täysipainoisena jäsenenä. Romanikulttuuri on perinteisesti ollut hyvin kiinteä, mutta viime aikoina kaupungistumisen myötä yhteiskunnassa vallitsevat ongelmat, kuten rikollisuus, päihteet ja yksilökeskeisyys ovat onnistuneet ottamaan osansa myös perinteitä vaalivasta romanikulttuurista. Yhteisö on kuitenkin herännyt ja sen yhtenäisyyttä on ryhdytty elvyttämään sisältä päin, mm. perustamalla uusia romaniyhdistyksiä, uusimpana suuri kattojärjestö Romani Foorumi. Yhteisön oma panos romanien aseman parantamiseksi on välttämätön, sillä vaikka vähemmistöasiat ovat paperilla kehittyneet paljonkin, ovat tulokset käytännössä vielä hyvin vähäiset. Vähemmistö kannustaa myös valtaväestöä rohkaistumaan dialogiin romanien kanssa ja kohtaamaan erilaisia yksilöitä yhteiskulttuurin sisältä. (henkilökohtainen tiedonanto 28.11.2007.)

Valtaväestön tapaista koulustraditiota romanikulttuurissa ei tunneta. Vasta viime aikoina on herätty siihen todellisuuteen, että tänä päivänä koulua käyvien romanilasten ja -nuorten vanhemmat tai isovanhemmat eivät ole saattaneet itse käydä koulua ollenkaan. Kuten aiemmista tutkimuksistani kävi ilmi, hyvin usein kodin ja koulun väliset ongelmat johtuvat juuri tiedonpuutteesta; mikä merkitys esim. poissaoloilla on pitemmällä tähtäimellä oppilaan koulunkäyntiin, miten ne selvitetään, millainen koulukulttuuri Suomessa vallitsee. Nimenomaan poissaolot ovat kasvaneet mediankin nostattamina romanilasten ja -nuorten suurimmaksi kompastuskiveksi peruskoulussa. Sähköpostihaastatteluissa koulun henkilökuntaan

kuuluvat romanikulttuurin edustajat itse korostavat yksilövanhempien roolia sekä tietoverkkojen rakentamista kodin ja koulun välille. Vanhemmille tulisi korostaa koulutuksen tärkeyttä ja koulutukseen sitoutumista. Muuten lapsen tulevaisuutena voi olla syrjäytyminen ja totaalinen tippuminen yhteiskunnan rattailta.

Julkisuudessa on puhuttu paljon koulutuksen tukitoimista, joita kohdistettaisiin erityisesti romanilasten ja -nuorten ryhmään. Kokeiluja on jo ollut, mm. Rom Equal -projekti sekä romanikoulunkäyntiavustajien tulo peruskouluihin. Tulokset ovat olleet hyviä, varsinkin oman kulttuurin edustajan oma henkilökohtainen malli kouluympäristössä. Lisäksi esimerkiksi Raumalla romanikoululaisille on perustettu läksykerhoja Kromana ry.:n toimesta, joilla halutaan tukea myös koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ja koulutukseen satsaamista. Romani Foorumi puolestaan ajaa romanikulttuuritietämyksen lisäämistä opettajankoulutukseen.

Opetushallituksen 2004 teettämän kartoituksen romanilasten ja -nuorten perusopetuksen tilasta vuosina 2000–2001 tulokset eivät yleisesti ottaen olleet positiivisia. Tästä huolimatta, haastattelemani romanityöntekijät uskovat romanien yleisen motivaation koulutusta kohtaan olevan kasvussa. Työtä sen vahvistamiseksi on tosin vielä tehtävä kauan ja paljon, jotta sitoutuminen koulutyöhön saataisiin valtaväestön kanssa samalle tasolle. Kartoituksen negatiivisten tulosten valossa tulisi kuitenkin huomata, miten sekä romanilapset että -vanhemmat ovat erittäin motivoituneita musiikin opiskeluun. Omissa tutkimuksissanikin kävi ilmi useampia tapauksia, joissa musiikista innostunut ja motivoitunut romanilapsi motivoitui taideaineiden tunneilta saamiensa positiivisten kokemustensa turvin myös muusta koulunkäynnistä. Tekemäni kyselytutkimus osoittaa, miten tärkeänä romanilapset ja -nuoret pitävät koulun musiikintunteja ja ovat tunneilla motivoituneita. Romanien koulutusmyönteisyyden kasvattamisessa voisikin kenties ottaa asian huomioon ja

käyttää enemmän esimerkiksi integraation mahdollisuuksia, jolloin musiikin tarjoamat onnistumisen kokemukset siirtyisivät mahdollisesti helpommin myös muihin aineisiin.

Haastatteluissani kävi lisäksi ilmi, että romanikieli koetaan romanivähemmistön osalta erittäin tärkeäksi suomi-romani-identiteetin muodostajaksi. Kielitaito varsinkin lasten ja nuorten parissa on kuitenkin heikentymässä ja elvytystoimenpiteisiin on jo ryhdytty. Romaniperheissä ei kuitenkaan tiedetä riittävän hyvin lasten ja nuorten oikeudesta saada romanikielen opetusta. Kodin ja koulun välistä tiedonkulkua tulisi siis tästäkin syystä lisätä. Haastattelemani romanikielenopettajan mukaan koululaisten motivaatio romanikielen opiskeluun on pääosin hyvä, millä musiikin tavoin voitaisiin kenties myös vaikuttaa yleiseenkin koulunkäyntimotivaatioon.

## 8.2 Tavoitteena tasa-arvoinen vähemmistö

Vantaalaisissa romanikielen opetusryhmissä tekemäni kyselyt sekä aikuisille teettämäni sähköpostihaastattelut olivat samaan aikaan sekä sukellus romanikulttuuriin että tiedonhankintaa tavallisilta koululaisilta sekä työntekijöiltä. Tutkimuksen taustalla pohtimaani etnosentrisyyttä tai oman kulttuurin korostamista havaitsin varsinkin koululaisten kohdalla hyvin harvoin. Vaikka jokaisella romanilapsella oma identiteetti ja kulttuuriympäristö on valtaväestöön nähden erilainen, osoitti mielestäni esimerkiksi juuri pop-musiikin suosio lasten ja nuorten keskuudessa maamme enemmistön ja vähemmistön samanlaisuuden. Tästä huolimatta, monikulttuurisesta koulusta puhuttaessa monikulttuuristaustaisiin koululaisiin tulisi mielestäni laskea kuuluvaksi myös romanit. Taustatutkimuksissani selvittämäni romanikulttuurin tyypilliset piirteet ovat opettajalle tärkeitä tietää siinä

missä esimerkiksi islamilaisen tai arabialaisenkin kulttuurin piirteet. Kuten haastattelemani romanikoulunkäyntiavustajamieskin totesi, yksi vähemmistön tavoitteista olisi lisätä tietoa romaneista myös opettajankoulutukseen. Luullakseni tässä tapauksessa tieto ei lisäisi tuskaa, vaan päinvastoin vähentäisi sitä ja avaisi Opetushallituksenkin havaitsemia ongelmia romanilasten ja -nuorten koulunkäynnissä.

Tehdessäni "kenttätyötä" romanioppilaiden ja -opettajien parissa muutamien päivien ajan, huomasin, miten vaihtelevasti he suhtautuivat vähemmistöasemaansa. Osa oppilaista kertoi avoimesti kiusaamistapauksistaan, haukkumanimistään ja siitä, kuinka heitä ei arvosteta. Osa taas suhtautui myönteisemmin, eikä tuonut omaa kulttuuriaan esille yhtä tiedostetusti. Itse asiassa, kävi niinkin, että muutaman oppilaan ulkonäön perusteella en olisi arvannut, että kyseessä olikin romaninuori! Yhtä kaikki, romanikielen opetusryhmä tuntui monelle olevan se paikka, jossa ei tarvinnut jännittää tai pelätä. Hyvän yhteishengen pystyi aistimaan ja mielestäni jo sitoutuminen ryhmään, kielen opiskeluun kertoi jotakin sen oppilaista ja heidän arvoistaan. Opetusryhmien opettajien esimerkki oli hämmästyttävän kannustavaa. Eräs mieleeni jäänyt opettajan lausahdus toimikoon esimerkkinä siitä, miten oppilaiden itsetuntoon ja omiin taitoihin pyrittiin vaikuttamaan myönteisesti: "Se mitä ei osata, se opetellaan". Tietynasteista monikulttuurisuuskasvatusta ja suvaitsevaisuutta tapahtui myös, sillä opetusryhmissä ei koskaan puhuttu vaikkapa "somalaisista" tai "arabeista", vaan ihmisistä omilla nimillään. Ehkäpä juuri viimeksi mainittu asia nousee keskeisimpänä esille kaikesta tutkimukseeni liittyvästä materiaalista: Olemme kaikki yksilöitä, omia persooniamme. Ihmisten jakaminen omiin lokeroihinsa ei edistä kanssakäymistä, vaan asettaa sen tielle esteitä. Eri kulttuureiden edustajiakin kohdatessa, tulisi muistaa, että oli hänen taustansa ja



rotunsa mikä hyvänsä, vastassa on ihminen. Haastateltavani sanoin: kaikki me olemme samanlaisia, tunnemme itkua, surua, vilua ja nälkää.

On mielenkiintoista seurata, miten romanien perus- ja jatkokoulutus kehittyvät tulevaisuudessa. Tätä, alalla ensimmäistä romanilasten ja -nuorten näkökulmasta tehtyä työtä tehdessäni mieleeni tulvahti useampiakin jatkotutkimukseen soveltuvia aiheita, joita kulttuurin piiristä ja erityisesti koulutuksen näkökulmasta voisi tehdä. Koska oma tutkimukseni oli nyt pääasiassa määrällinen, olisi luontevaa jatkaa sitä myös laadullisesti ja selvittää enemmän, mitä syitä romanikoululaisten musiikillisen motivaation takana oikein on. Lisäksi olisi kiintoisaa kartoittaa eri paikkakuntien, jo useamman vuoden työskennelleiden opettajien suhtautumista ja tietämystä romanikulttuurista. Sananlaskunhan mukaan, mitä isot edellä, sitä pienet perässä.

## 9 LÄHTEET

Aaltonen, H. (2007). *Romanit ja peruskouluopetus*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Kandidaatintutkielma.

Aaltonen, L. (2001). *Bändisoiton motivaatio kahdeksaluokkalaisilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.

Acton, I. (1974). *Gypsy Politics and Social Change*. London: Routledge & Kegan Paul, London and Boston.

Adams, B., Okely, J., Morgan, D. & Smith, D. (1975). *Gypsies and Government Policy in England*. London: Heinemann.

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Row.

Allen, V. L., Wilder, D. A. & Atkinson, M. L. (1983). Multiple Group Membership and Social Identity. Teoksessa T. R. Sarbin & K. E. Scheibe (toim.) *Studies in Social Identity*. New York: Praeger.

Allport, G. W. (1954/1958). *The Nature of Prejudice*. Garden City: Anchor Books.

Ashmore, R. D. (1981). Sex Stereotypes and Implicit Personality Theory. Teoksessa D. L. Hamilton (toim.) *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behaviour*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Ashmore, R. D. & Del Boca, F. K. (1981). *Conceptual Approaches to Stereotypes and Stereotyping*. Teoksessa D. L. Hamilton (toim.) *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behaviour*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Billig, M. (1985). Prejudice, Categorization and Particularization: from a Perceptual to a Rhetorical Approach. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 15, 79-103.

Davey, A. G. (1982). Ethnic Identification, Preference and Sociometric Choice. Teoksessa G. K. Verma & C. Bacley (toim.) *Self-Concept, Achievement & Multicultural Education*. London: Macmillan Press, 68.

DeVos, G. (1975). Ethnic Identity. Teoksessa G. DeVos & L. Romanucci-Ross (toim.) *Ethnic Identity: Cultural Continuities and Change*. USA: Mayfield Publ. Co.

Eloranta, V. & Virta, A. (2002). Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 136, 138.

Etzler, A. (1944). *Zigenarna och deras avkomlingar i Sverige. Historia och språk*. Uppsala.

Fintiko Romano Forum FRF – Suomen Romanifoorumi SRF – Osallistuminen luo kansanvaltaa ja edistää demokratiaa. Lehdistötiedote. 7.9.2007.

Frake, C. O. (1977). Plying Frames Can Be Dangerous: Some Reflections on Methodology in Cognitive Anthropology. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, Vol. 1, no. 3, 1-7.

Grönfors, M. (1981). *Suomen mustalaiskanssa*. Helsinki:WSOY.

Grönfors, M. (1997). Suomen romaniväestö: Unohdettu kulttuuriryhmä. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) *Suomen kulttuurivähemmistöt*. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisu No 72, Helsinki: Yliopistopaino, 149-152, 154-158, 160.

Henkilökohtainen tiedonanto Kromana ry. 4.1.2008.

Henkilökohtainen tiedonanto Mertsu 28.11.2007.

Henkilökohtainen tiedonanto Tiia 10.2.2007.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. (3. painos). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Huttu, H. (2002). Kohti tunnustusta ja kunnioitusta – Romanikulttuurin opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: University Press.

Häkkinen, A., Pulma, P. & Tervonen, M. (2005). *Vieraat kulkijat – tutut talot: näkökulmia etnisyyden ja köyhyyden historiaan Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hämäläinen-Abdul-Samad, M. & Mattila, M. (1998). Suvaitsevuteen kasvaminen. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Monikulttuurinen koulu – Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä*. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 61-67.

Ikonen, K. (1994). Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 75.

Jalkanen, P. (2006). Suomen mustalaisten musiikista. Teoksessa K. Åberg & R. Blomster (toim.) *Suomen romanimusiikki*. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura. 9.

Jalkanen, P. (1976). Suomen mustalaisten musiikista. Teoksessa H. Laitinen & S. Westerholm (toim.) *Paimensoittimista kisällilauluun*. Kaustinen: Kansanmusiikki-Instituutin julkaisuja 1.

Jalkanen, P. & Lahtinen, M. (1981). Suomen mustalaiset ja heidän musiikkinsa. Teoksessa P. Donner, V. Kurkela & M. Lahtinen (toim.) *Suomen etnisten vähemmistöjen musiikki*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 59-60.

Kaikkonen, P. (1999). Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus, 17, 21-22, 26-27.

Kari, J. & Huttunen, J. (1981). *Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen*. Keuruu: Otava.

Kenrick, D. & Puxon, G. (1972). *The Destiny of Europe's Gypsies*. London: Heinemann.

Kielityöryhmän muistio 1982/83. Mustalaisasiain neuvottelukunta.

Komiteamietintö n:o 3, 1900.

Koppinen, M-L. (1999). Monikulttuurinen oppiminen – osallistuvaa oppimista. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus, 148-150.

Kopsa-Schön, T. (1996). *Kulttuuri-identiteetin jäljillä. Suomen romanien kulttuuri-identiteetistä 1980-luvun alussa*. Helsinki: SKS.

Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa?: 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kosonen, E. (1996). *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö.

Kupiainen, J. (1994). Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa T. Hiltunen & A. Mikkola (toim.) *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 26-27, 35-41.

Latomaa, T. (1996). Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohdista ja tavoitteista. *Kasvatus* 2/1996, 207.

Lerkkanen, M-K. (1996). Ihmisoikeudet. Suvaitsevaisuus kasvatuksen pohjana. *Maailmanpyörä* 2/1996, 18.

Liebkind, K. (1984). Minority Identity and Identification Process: A Social Psychological Study. *Commentationes Scientiarum Socialium no. 22, The Finnish Society of Sciences and Letters*.

Liebkind, K. (1988). *Me ja muukalaiset – ryhmärajat ihmisten suhteissa*. Helsinki: Gaudeamus.

Lounela, P. (1997). Suomen romaniväestö: Unohdettu kulttuuriryhmä. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) *Suomen kulttuurivähemmistöt*. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisu No 72, Helsinki: Yliopistopaino, 176-179.

Lucassen, L. (1998). The Clank of the Hammer was Heard from Daybreak till Dawn. Gypsy Occupations in Western Europe (Nineteenth-Twentieth Centuries). Teoksessa L. Lucassen, W. Willems & A. Cottaar (toim.) *Gypsies and Other Itinerant Groups. A Socio-Historical Approach*. Centre for the History of Migrants. The Netherlands: University of Amsterdam.

Luukkainen, O. (2000). Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Maquet, J. (1977/1951). *The Sociology of Knowledge. Its Structure and its Relation to the Philosophy of Knowledge*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Mertaniemi, S-M. (2005). *Koulutus hyvä, ammatti parempi. Haastattelututkimus nuorten romaninaisten jatkokoulutusvalinnoista*. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Pro gradu.

Moberg, S. & Tuunainen, K. (1989). *Eriyispedagogiikan metodologinen perusta*. Jyväskylä: Atena Oy.

Mustalaisasiain neuvottelukunta 1978-1980. (1981). *Mustalaiset vähemmistönä suomalaisessa yhteiskunnassa – tietoa mustalaisuudesta ja yhteiskunnan palveluista*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

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

Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. (2002). *Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nygård, T. (1998). *Erilaisten historiaa. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa*. Jyväskylä: Atena.

Oletko tutustunut romanikulttuuriin? 3.-4. -luokkalaisille. (2007). Ovet Auki -projekti. Pohjolan Painotuote.

Ollikainen, M. (1995). *Vankkurikansan perilliset – Romanit, Euroopan unohdettu vähemmistö*. Ihmisoikeusliitto r.y:n julkaisusarja N:o 3. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus (2004). Romanilasten perusopetuksen tila. Selvitys lukuvuodelta 2001-2002. Moniste 11/2004. Helsinki: Edita Prima Oy.

Opetushallitus (2007). Romanin ja poliisin kohdatessa. Opetushallitus, romaniväestön koulutustiimi ja sisäasiainministeriön poliisiosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.



Peltonen, H. (1995). *Suvaitsevaisuus osana kasvun ja kehityksen tukemista. Suvaitseva koulu 1995*. Helsinki: Opetushallitus.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Helsinki: Opetushallitus.

Pitkänen, P. (1997). Kun kulttuurit kohtaavat – etiikan näkökulma. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Helsinki: Edita, 71.

Räsänen, R. (1993). *Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka –opintojakson kehittelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuslaitoksessa*. Acta Universitas Ouluensis E 12.

Sarkkinen, U-M. (1999). Ovatko opettajat ja luokanopettajiksi opiskelevat suvaitsevia? Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus, 116.

Sarosi, B. (1980). Gypsy Music. The New Grove Dictionary of Music and Musicians 7. Artikkelissa K. Åberg. (1998) *Musiikki, sukupuoli ja etnisyys – Maskuliinisuuden kulttuurin rakentuminen romanien perinnelauluissa ja näiden retorisisissa tulkinnoissa*. Elore 2/1998, 5. vuosikerta. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry.

Siivonen, R. (2007). *Sinun pitää lähteä heti*. Helsingin Sanomat 14.10.2007, D5.

Soutamo, H-E., Säily, J. & Vilhunen, M. (1998). Oman kielen ja kulttuurin merkitys. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä*. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 33.

Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Chicago & London: Holt, Rinehart & Winston.

Suomen piipiaseura (2001). Luukasko evankeliumos 2 - The Gospel according to Luke in Romani (Finland).

Tajfel, H. (1978). Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations. *European Monographs in Social Psychology, no. 14*, London: Academic Press.

Talib, M-T. (2007). Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot – Eettinen kasvatus koulussa*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu – Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.

Trigg, E. B. (1975). *Gypsy Demons and Divinities. The Magical and Supernatural Practises of the Gypsies*. London.

Tuominen, H. Henkilökohtainen tiedonanto 1.10.2007.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture. Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. London: J. Murray.

Valtonen, P. (1972). *Suomen mustalaiskielen etymologinen sanakirja*. Helsinki: SKS.

Vehmas, R. (1961). *Romaniväestön ryhmäluonne ja akkulturoituminen*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, osa 81.

Viita, A. (1967). *Mustalaisväestön hyväksi*. Helsinki: Mustalaislähetys ry.

Viljanen, A-M. (1994). *Mary Douglasin symboliteorian sovellus Suomen mustalaisilta kerättyyn perinteeseen*. Helsingin yliopisto. Kansantieteen laitos. Pro Gradu.

Viljanen, A-M. (1999). Kulttuurin ymmärtäminen, itsereflektio ja hybrisi. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Kulttuuri ja psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino, 132-135.

Wahlström, R. (1996a). *Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Eriaisuus on rikkautta*. Juva: WSOY.

Walby, S. (1992). Women and Nation. Teoksessa A. D. Smith (toim.) *Ethnicity and Nationalism*. Leiden, New York & Köln: E. J. Brill.

Westin, C. (1984). *Majoritet om minoritet: En studie i etnisk tolerans i 80-talets Sverige*. Stockholm: Publica, Liber förlag.

Wilder, D. A. (1986). Social Categorization: Implications for Creation and Reduction of Intergroup Bias. *Advances in Experimental Social Psychology, vol 19*. London: Academic Press.

Wlislöcki von, H. (1890). *Vom Wanderden Zigeunervölke*. Hamburg.

Åberg, K. (2002). *Nää laulut kato kertoo mejän elämästä. Tutkimus romanien laulukulttuurista Itä-Suomessa 1990-luvulla*. Helsinki: Suomen etnomusikologisen seuran julkaisuja 8. Lisensiaatintyö.

Åberg, K. (1998). *Musiikki, sukupuoli ja etnisyys – Maskuliinisuuden kulttuurin rakentuminen romanien perinnelauluissa ja näiden retorisisissa tulkinnoissa*. Elore 2/1998, 5. vuosikerta. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry.

Åberg, K. & Blomster, R. (2006). *Suomen romanimusiikki*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1058. Tampere: Tammer-paino Oy.

Åkerlund, T. (1997). Suomen romaniväestö: Unohdettu kulttuuriryhmä. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) *Suomen kulttuurivähemmistöt*. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja no. 72. Helsinki: Yliopistopaino, 171-175.

# Liite 1

## ROMANIT JA MUSIIKKI -kysely

-Henna Aaltonen-

Sukupuoli: tyttö \_\_\_  
poika \_\_\_

Ikä: \_\_\_ Luokka: \_\_\_

Lue väittämät huolellisesti ja ympyröi kokemustasi lähinnä oleva numero asteikolla 1 (=täysin eri mieltä) –5 (=täysin samaa mieltä).

### Musiikintunnit omassa koulussa

	L				J
1. Musiikintunneilla lauletaan riittävästi	1	2	3	4	5
2. Musiikintunneilla soitetaan riittävästi	1	2	3	4	5
3. Opetusmateriaali (laulu/soitto/yms.) on mieleistä	1	2	3	4	5
4. Minulla on mahdollisuus kokeilla koulussa erilaisia soittimia	1	2	3	4	5
5. Minulla on mahdollisuus soittaa/laulaa koulussa yksin ja yhdessä	1	2	3	4	5
6. Soittaminen/laulaminen jännittää musiikintunneilla	1	2	3	4	5
7. Vertaan usein itseäni muihin musiikintunneilla	1	2	3	4	5
8. Viihdyn musiikintunneilla	1	2	3	4	5
9. Useimmiten pidän koulun musiikinopettajastani	1	2	3	4	5
10. Koen koulun musiikintunnit tärkeäksi osaksi koulunkäyntiä	1	2	3	4	5
11. Olen omasta mielestäni musiikillisesti lahjakas	1	2	3	4	5
12. Musiikki on lempiaineeni koulussa	1	2	3	4	5
13. Toivoisin enemmän oman kulttuurini musiikkia musiikintunneille (esim. romanilauluja yms.)	1	2	3	4	5

14. Mieluisinta tekemistä musiikintunneilla mielestäni on:

---

---

15. Toivoisin musiikintunneille lisää:

---

---

16. Haluaisin vähentää musiikintunneilta:

---

---

17. Miten omaa kulttuuriiasi arvostetaan mielestäsi koulussa?

---

---

Vapaa sana (kommentteja yms.):

---

---

---

## Musiikin harrastaminen koulun ulkopuolella

Lue väittämät huolellisesti ja ympyröi kokemustasi vastaava numero asteikolla 1 (=todella vähän, jos ollenkaan) –5 (=todella paljon, lähes päivittäin).

18. Laulan yksin	1	2	3	4	5
19. Laulan yhtyeessä	1	2	3	4	5
20. Laulan kuorossa	1	2	3	4	5
21. Soitan yksin	1	2	3	4	5
22. Soitan orkesterissa (pääasiassa klassista musiikkia)	1	2	3	4	5
23. Soitan bändissä (pääasiassa ei-klassista musiikkia)	1	2	3	4	5
24. Sävellän/sovitan itse musiikkia	1	2	3	4	5
25. Sanoitan itse musiikkia	1	2	3	4	5
26. Kuuntelen musiikkia	1	2	3	4	5
27. Luen musiikkilehtiä	1	2	3	4	5
28. Omistan levyjä/musa-DVD:itä	1	2	3	4	5
29. Haluaisin harrastaa enemmän musiikkia	1	2	3	4	5
30. Musiikki on minulle tärkeää	1	2	3	4	5

31. Jos harrastat musiikkia vapaa-ajallasi koulun ulkopuolella, mitä harrastat? (esim. soitto- tai lauluharrastus) Kuinka kauan olet harrastanut?

---

---

---

32. Käytkö soitto-/laulutunneilla? Missä?

---

---

33. Lempimusiikkiani tällä hetkellä (esim. artisti/bändi/musiikkityyli):

---

---

---

Vapaa sana (kommentteja yms.):

---

---

---

Kiitos osallistumisesta! J

## Liite 2

### HAASTATTELUKYSYMYKSET

Vastaajana romanityöntekijänainen

Kromana ry.

1. Kromana ry:n kotisivuilla kerrotaan melko kattavasti yhdistyksen toiminnasta. Mistä lähti idea perustaa yhdistys?
2. Keväällä 2007 perustettiin valtakunnallinen kattojärjestö Romani Foorumi. Onko Kromana ry myös sen jäsen?
3. Kromana ry:llä on ohjelmassaan paljon "päivänpolttavia" kysymyksiä mm. romanien koulutus- ja asuntopolttavista. Miten yhdistys on itse asiassa järjestäytynyt kullekin alalle (esim. konkreettiset toimet yhdistyksen puitteissa, työntekijäresurssit)? Osaavatko romanit kääntyä yhdistykseen puoleen heitä askarruttavissa asioissa?

### Romanit ja koulutus

4. Tiedotusvälineissä ja omissa tutkimuksissanikin on käynyt ilmi, että romanilasten ja -nuorten koulunkäynnin parantamiseksi tarvitaan runsaita tukitoimia. Millaisia?
5. Opetushallituksen tekemän tutkimuksen mukaan romanilasten ja -nuorten suurin syy koulunkäynnin "takkuamiseen" ovat runsaat poissaolot. Romanikulttuurin yhteisöllisyys on listattu yhdeksi, kenties suurimmaksi syyksi. (Ja käsittääkseni koulu on hyvinkin yhteistyöhaluinen, jos vain poissaoloselvitykset ja -hakemukset ovat kunnossa.) Mikä on mielipiteesi tästä?
6. Millaisena näet romanilasten ja -nuorten yleisen koulumotivaation tänä päivänä? Entä onko ainekohtaisia eroja?
7. Haastatteluistani on käynyt ilmi, että koulussa esim. liikuntatunnilla pidettävät liikuntavaatteet eivät ole kaikille romanilapsille mieluisia. Mm. maahanmuuttajataustaisten lasten tapauksissa esim. uimahalli-kysymyksistä keskustellaan (varsinkin muslimi-) perheen kanssa etukäteen. Onko romanikulttuurilla vastaavanlaisia "rajoituksia" joissain aineissa, joista opettajan tulisi tietää?
8. Millaisena näet romaniväestön (perheiden) yleisen suhtautumisen koulutukseen tänä päivänä?
9. Millaisia konkreettisia keinoja tai suunnitelmia Kromana ry:llä on koulutusasioiden parantamiseksi?
10. Opiskelen luokan- ja musiikinopettajaksi. Opiskelijatoverini eivät tiedä paljoa romanikulttuurista, paitsi mitä olen heille työni edetessä kertonut. Mitä asioita nostaisit romaneista esille, mistä minun pitäisi ehdottomasti kertoa heille?

## Romaniväestö – vähemmistönä

11. Onko romanien vähemmistöasema muuttunut yhteiskunnassamme vuosien saatossa?
12. Mm. Ruotsissa romanasun käytössä on viime aikoina tapahtunut muutoksia esimerkiksi naisten osalta (perinteistä asua käytetään vain osaksi; pukeutuminen voi joiltain osin muistuttaa valtaväestön pukeutumista). Ollaanko Suomessa menossa kenties samaan suuntaan?
13. Kirjalliset lähteet antavat romanivähemmistöstä hyvin kiinteän kuvan. Onko vähemmistö onnistunut pitämään kiinteytensä ja yhtenäisyytensä vuosien saatossa?
14. Käsittääkseni syrjäytymisen ehkäisy on kuulunut vähemmistön suurimpiin haasteisiin jo jonkin aikaa. Mikä on tilanne nyt?

## Romanikieli

En tiedä, oletko toiminut romanikielen opettajana. Jos et ole, voit ohittaa nämä seuraavat! Tai jos osaat vastata, niin saa jatkaa! J

15. Kuinka hyvin romaniperheissä tiedetään romanilasten oikeudesta saada opetusta romanikielessä?
16. Millaisen uskoisit olevan romanikielen arvostuksen nyky-yhteiskunnassa niin valtaväestön, kuin romaneidenkin keskuudessa?
17. Millainen romanilasten ja –nuorten motivaatio on opiskella romanikieltä?

## HAASTATTELUKYSYMYKSET

Vastaajana romanikoulunkäyntiavustaja, -kielenopettaja ja –muusikkomies

## Romanit ja koulutus

18. Tiedotusvälineissä ja omissa tutkimuksissanikin on käynyt ilmi, että romanilasten ja –nuorten koulunkäynnin parantamiseksi tarvitaan runsaita tukitoimia. Millaisia?
19. Opetushallituksen tekemän tutkimuksen mukaan romanilasten ja –nuorten suurin syy koulunkäynnin ”takkuamiseen” ovat runsaat poissaolot. Romanikulttuurin yhteisöllisyys on listattu yhdeksi, kenties suurimmaksi syyksi. (Ja käsittääkseni koulu on hyvinkin yhteistyöhaluinen, jos vain poissaoloselvitykset ja –hakemukset ovat kunnossa.) Mikä on mielipiteesi tästä?
20. Millaisena näet romanilasten ja –nuorten yleisen koulumotivaation tänä päivänä? Entä onko ainekohtaisia eroja?



21. Haastatteluistani on käynyt ilmi, että koulussa esim. liikuntatunnilla pidettävät liikuntavaatteet eivät ole kaikille romanilapsille mieluisia. Mm. maahanmuuttajataustaisten lasten tapauksissa esim. uimahalli-kysymyksistä keskustellaan (varsinkin muslimi-) perheen kanssa etukäteen. Onko romanikulttuurilla vastaavanlaisia "rajoituksia" joissain aineissa, joista opettajan tulisi tietää?
22. Millaisena näet romaniväestön (perheiden) yleisen suhtautumisen koulutukseen tänä päivänä?
23. Millaisia konkreettisia keinoja tai suunnitelmia Kromana ry:llä on koulutusasioiden parantamiseksi?
24. Opiskelen luokan- ja musiikinopettajaksi. Opiskelijatoverini eivät tiedä paljoa romanikulttuurista, paitsi mitä olen heille työni edetessä kertonut. Mitä asioita nostaisit romaneista esille, mistä minun pitäisi ehdottomasti kertoa heille?

#### Romaniväestö – vähemmistönä

25. Onko romanien vähemmistöasema muuttunut yhteiskunnassamme vuosien saatossa?
26. Mm. Ruotsissa romanasun käytössä on viime aikoina tapahtunut muutoksia esimerkiksi naisten osalta (perinteistä asua käytetään vain osaksi; pukeutuminen voi joiltain osin muistuttaa valtaväestön pukeutumista). Ollaanko Suomessa menossa kenties samaan suuntaan?
27. Kirjalliset lähteet antavat romanivähemmistöstä hyvin kiinteän kuvan. Onko vähemmistö onnistunut pitämään kiinteytensä ja yhtenäisyytensä vuosien saatossa?
28. Käsittääkseni syrjäytymisen ehkäisy on kuulunut vähemmistön suurimpiin haasteisiin jo jonkin aikaa. Mikä on tilanne nyt?

#### Romanikieli

29. Kuinka hyvin romaniperheissä tiedetään romanilasten oikeudesta saada opetusta romanikielellä?
30. Millaisen uskoisit olevan romanikielen arvostuksen nyky-yhteiskunnassa niin valtaväestön, kuin romaneidenkin keskuudessa?
31. Millainen romanilasten ja –nuorten motivaatio on opiskella romanikieltä?

#### Romanit ja musiikki

32. Haastatteluissani kävi ilmi, että musiikki koetaan hyvin tärkeäksi romanien keskuudessa. Miksi?
33. Tulisiko perusopetuksessa ottaa enemmän romanimusiikkia esille/huomioon musiikin tunneille?
34. Tiedän muutaman tapauksen, jossa romanilapsen motivaatio koko koulunkäyntiä kohtaan on kasvanut merkittävästi, kun onnistumisia on koettu musiikin tunnilla. Onko tällainen yleistä?

35. Arvotetaanko romanikulttuurin sisällä jotakin musiikin lajia enemmän, kuin jotakin toista? Esim. perinnesiikki vs. iskelmäsiikki tms.

## TULOKSIA

### Musiikintunnit omassa koulussa (tytöt)

(1 täysin eri mieltä – 5 täysin samaa mieltä, 6 ei vastausta)

	1	2	3	4	5	6
1. Musiikintunneilla lauletaan riittävästi	0 %	11 %	33 %	11 %	45 %	0 %
2. Musiikintunneilla soitetaan riittävästi	11 %	6 %	22 %	11 %	50 %	0 %
3. Opetusmateriaali (laulu/soitto/yms.) on mieleistä	6 %	0 %	28 %	17 %	49 %	0 %
4. Minulla on mahdollisuus kokeilla koulussa erilaisia soittimia	11 %	0 %	11 %	6 %	72 %	0 %
5. Minulla on mahdollisuus soittaa/laulaa koulussa yksin ja yhdessä	11 %	0 %	17 %	6 %	66 %	0 %
6. Soittaminen/laulaminen jännittää musiikintunneilla	11 %	11 %	27 %	17 %	28 %	6 %
7. Vertaan usein itseäni muihin musiikintunneilla	32 %	6 %	22 %	6 %	28 %	6 %
8. Viihdyn musiikintunneilla	17 %	0 %	0 %	11 %	66 %	6 %
9. Useimmiten pidän koulun musiikinopettajastani	11 %	0 %	11 %	11 %	67 %	0 %
10. Koen koulun musiikintunnit tärkeäksi osaksi koulunkäyntiä	11 %	6 %	0 %	33 %	50 %	0 %
11. Olen omasta mielestäni musiikillisesti lahjakas	11 %	0 %	17 %	39 %	33 %	0 %
12. Musiikki on lempiaineeni koulussa	17 %	0 %	22 %	22 %	39 %	0 %
13. Toivoisin enemmän oman kulttuurini musiikkia musiikintunneille (esim. romanilauluja yms.)	6 %	0 %	28 %	17 %	43 %	6 %

### Musiikin harrastaminen koulun ulkopuolella (tytöt)

(1 todella vähän, jos ollenkaan – 5 todella paljon, lähes päivittäin, 6 ei vastausta)

	1	2	3	4	5	6
18. Laulan yksin	17 %	11 %	11 %	17 %	44 %	0 %
19. Laulan yhtyeessä	31 %	0 %	15 %	15 %	31 %	8 %
20. Laulan kuorossa	60 %	0 %	6 %	6 %	28 %	0 %
21. Soitan yksin	56 %	11 %	22 %	0 %	11 %	0 %
22. Soitan orkesterissa (pääasiassa klassista musiikkia)	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
23. Soitan bändissä (pääasiassa ei-klassista musiikkia)	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
24. Sävellän/sovitan itse musiikkia	72 %	11 %	0 %	6 %	11 %	0 %
25. Sanoitan itse musiikkia	60 %	17 %	0 %	6 %	17 %	0 %
26. Kuuntelen musiikkia	6 %	6 %	0 %	6 %	82 %	0 %
27. Luen musiikkilehtiä	44 %	17 %	6 %	11 %	22 %	0 %
28. Omistan levyjä/musa-DVD:itä	22 %	11 %	6 %	0 %	55 %	6 %
29. Haluaisin harrastaa enemmän musiikkia	17 %	11 %	11 %	22 %	39 %	0 %
30. Musiikki on minulle tärkeää	17 %	0 %	0 %	6 %	77 %	0 %

Musiikintunnit omassa koulussa (pojat)

(1 täysin eri mieltä – 5 täysin samaa mieltä, 6 ei vastausta)

	1	2	3	4	5	6
1. Musiikintunneilla lauletaan riittävästi	15 %	23 %	0 %	47 %	15 %	0 %
2. Musiikintunneilla soitetaan riittävästi	31 %	23 %	23 %	15 %	8 %	0 %
3. Opetusmateriaali (laulu/soitto/yms.) on mieleistä	23 %	0 %	46 %	23 %	0 %	8 %
4. Minulla on mahdollisuus kokeilla koulussa erilaisia soittimia	38 %	31 %	0 %	8 %	23 %	0 %
5. Minulla on mahdollisuus soittaa/laulaa koulussa yksin ja yhdessä	31 %	8 %	15 %	23 %	15 %	8 %
6. Soittaminen/laulaminen jännittää musiikintunneilla	54 %	8 %	23 %	0 %	15 %	0 %
7. Vertaan usein itseäni muihin musiikintunneilla	69 %	0 %	31 %	0 %	0 %	0 %
8. Viihdyn musiikintunneilla	15 %	15 %	32 %	15 %	23 %	0 %
9. Useimmiten pidän koulun musiikinopettajastani	23 %	0 %	54 %	15 %	8 %	0 %
10. Koen koulun musiikintunnit tärkeäksi osaksi koulunkäyntiä	24 %	15 %	15 %	23 %	23 %	0 %
11. Olen omasta mielestäni musiikillisesti lahjakas	15 %	23 %	31 %	8 %	23 %	0 %
12. Musiikki on lempiaineeni koulussa	15 %	15 %	24 %	23 %	23 %	0 %
13. Toivoisin enemmän oman kulttuurini musiikkia musiikintunneille (esim. romanilauluja yms.)	23 %	8 %	8 %	8 %	38 %	15 %

Musiikin harrastaminen koulun ulkopuolella (pojat)

(1 todella vähän, jos ollenkaan – 5 todella paljon, lähes päivittäin, 6 ei vastausta)

	1	2	3	4	5	6
18. Laulan yksin	23 %	23 %	31 %	0 %	23 %	0 %
19. Laulan yhtyeessä	84 %	8 %	0 %	8 %	0 %	0 %
20. Laulan kuorossa	69 %	15 %	0 %	8 %	8 %	0 %
21. Soitan yksin	62 %	15 %	0 %	0 %	23 %	0 %
22. Soitan orkesterissa (pääasiassa klassista musiikkia)	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
23. Soitan bändissä (pääasiassa ei-klassista musiikkia)	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
24. Sävellän/soviton itse musiikkia	84 %	0 %	8 %	8 %	0 %	0 %
25. Sanoitan itse musiikkia	69 %	0 %	23 %	8 %	0 %	0 %
26. Kuuntelen musiikkia	23 %	0 %	15 %	0 %	62 %	0 %
27. Luen musiikkilehtiä	61 %	0 %	31 %	0 %	8 %	0 %
28. Omistan levyjä/musa-DVD:itä	46 %	0 %	15 %	8 %	31 %	0 %
29. Haluaisin harrastaa enemmän musiikkia	30 %	8 %	31 %	8 %	23 %	0 %
30. Musiikki on minulle tärkeää	8 %	15 %	8 %	8 %	61 %	0 %

Musiikintunnit omassa koulussa (kaikki)

(1 täysin eri mieltä – 5 täysin samaa mieltä, 6 ei vastausta)

	1	2	3	4	5	6
1. Musiikintunneilla lauletaan riittävästi	6 %	16 %	19 %	26 %	33 %	0 %
2. Musiikintunneilla soitetaan riittävästi	19 %	13 %	23 %	13 %	32 %	0 %
3. Opetusmateriaali (laulu/soitto/yms.) on mieleistä	13 %	0 %	36 %	19 %	29 %	3 %
4. Minulla on mahdollisuus kokeilla koulussa erilaisia soittimia	23 %	13 %	6 %	6 %	52 %	0 %
5. Minulla on mahdollisuus soittaa/laulaa koulussa yksin ja yhdessä	19 %	3 %	16 %	13 %	46 %	3 %
6. Soittaminen/laulaminen jännittää musiikintunneilla	28 %	10 %	26 %	10 %	23 %	3 %
7. Vertaan usein itseäni muihin musiikintunneilla	49 %	3 %	26 %	3 %	16 %	3 %
8. Viihdyn musiikintunneilla	16 %	6 %	13 %	13 %	49 %	3 %
9. Useimmiten pidän koulun musiikinopettajastani	16 %	0 %	29 %	13 %	42 %	0 %
10. Koen koulun musiikintunnit tärkeäksi osaksi koulunkäyntiä	16 %	10 %	6 %	29 %	39 %	0 %
11. Olen omasta mielestäni musiikillisesti lahjakas	13 %	10 %	23 %	26 %	28 %	0 %
12. Musiikki on lempiaineeni koulussa	16 %	6 %	23 %	23 %	32 %	0 %
13. Toivoisin enemmän oman kulttuurini musiikkia musiikintunneille (esim. romanilauluja yms.)	13 %	3 %	19 %	13 %	42 %	10 %

Musiikin harrastaminen koulun ulkopuolella (kaikki)

(1 todella vähän, jos ollenkaan – 5 todella paljon, lähes päivittäin, 6 ei vastausta)

	1	2	3	4	5	6
18. Laulan yksin	19 %	16 %	19 %	10 %	36 %	0 %
19. Laulan yhtyeessä	65 %	3 %	6 %	10 %	13 %	3 %
20. Laulan kuorossa	66 %	6 %	3 %	6 %	19 %	0 %
21. Soitan yksin	58 %	13 %	13 %	0 %	16 %	0 %
22. Soitan orkesterissa (pääasiassa klassista musiikkia)	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
23. Soitan bändissä (pääasiassa ei-klassista musiikkia)	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
24. Sävellän/sovitan itse musiikkia	78 %	7 %	3 %	6 %	6 %	0 %
25. Sanoitan itse musiikkia	64 %	10 %	10 %	6 %	10 %	0 %
26. Kuuntelen musiikkia	13 %	3 %	6 %	3 %	75 %	0 %
27. Luen musiikkilehtiä	52 %	10 %	16 %	6 %	16 %	0 %
28. Omistan levyjä/musa-DVD:itä	32 %	6 %	10 %	3 %	46 %	3 %
29. Haluaisin harrastaa enemmän musiikkia	23 %	10 %	19 %	16 %	32 %	0 %
30. Musiikki on minulle tärkeää	13 %	6 %	3 %	6 %	72 %	0 %