

**MUSIIKINOPETUS ROMANIOPPILAJEN KOULUNKÄYNTIÄ
JA KULTTUURI-IDENTITEETTIÄ TUKEMASSA**

Tiia Svart
Maisterintutkielma
Musiikin laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Svart Tiia Maria	
Työn nimi – Title Musiikinopetus romanioppilaiden koulunkäyntiä ja kulttuuri-identiteettiä tukemassa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Syksy 2014	Sivumäärä – Number of pages 72
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkimuksessa selvitetään musiikinopetuksen vaikutuksia romanioppilaiden kouluviihtyvyyteen ja -motivaatioon sekä musiikinopetuksen ja laajemmin musiikin osuutta romaninuorten kulttuuri-identiteetin tukemisessa. Tutkimuksen pohjana avataan romanikulttuurin keskeisimpiä osa-alueita sekä selvitetään kouluviihtyvyyden, oppimismotivaation ja kulttuuri-identiteetin käsitteitä.</p> <p>Tutkimusaineisto on koottu yhdeksän teema-haastattelun avulla. Haastateltavat nuoret olivat 13-26 –vuotiaita, pääosin yläkoulussa tai ammattikoulussa opiskelevia pohjanmaalaisia ja eteläsuomalaisia nuoria. Joukossa oli myös kaksi työssäkäyvää sekä yksi ammattikorkean päättänyt henkilö. Lisäksi haastattelin yhtä romanimiestä romanimusiikkiin ja hengelliseen musiikkiin liittyen. Käsittelin tyttöjen ja poikien haastatteluja pääasiassa yhdessä, mutta jonkin verran myös erikseen teema-alueesta riippuen. Koska ikä-jakauma oli kuitenkin melko laaja, en käyttänyt ikäkausijaottelua.</p> <p>Tutkimuksen tulosten perusteella musiikinopetus edistää romanioppilaiden kouluviihtyvyyttä, mutta liittyy kuitenkin useimmiten suurempaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavaan kokonaisuuteen, jonka tekijöitä ovat mm. koulutoverit, muut taito- ja taideaineet, itselle mieluisat lukuaineet, opettajat sekä oma motivaatio opiskeluun. Myöskään oppimismotivaatioon musiikintunnit eivät tutkimuksen tulosten perusteella vaikuta yksinään merkittävästi, mutta sen koetaan muiden taito- ja taideaineiden ohella edistävän opiskelumotivaatiota akkuja lataavan luonteensa ansiosta. Suurin opiskelumotivaatioon vaikuttava tekijä on sen sijaan tulevaisuus – hyvin hoidettu peruskoulu takaa jatko-opiskelupaikan ja sitä kautta työpaikan aikuisuudessa. Musiikki koetaan kuitenkin olennaiseksi osaksi kulttuuri-identiteettiä; etenkin laulamista harrastetaan paljon, ja joissakin tapauksissa laulamisen musiikintunneilla koetaan myös vahvistavan omaa identiteettiä romanina.</p>	
Asiasanat – Keywords romanit, kouluviihtyvyys, oppimismotivaatio, kulttuuri-identiteetti	
Säilytyspaikka – Depository Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 KOULUVIIHTYVYYS JA OPPIMISMOTIVAATIO	3
2.1 Kouluviihtyvyys ja siihen vaikuttavat tekijät.....	3
2.2 Motivaatio.....	5
2.2.1 Oppimismotivaatio ja opiskeluun kannustavat tekijät koulussa	6
2.2.2 Kodin vaikutus oppimismotivaatioon.....	9
3 ROMANIKULTTUURI	12
3.1 Intiasta kohti Eurooppaa	12
3.2 Saapuminen Suomeen.....	13
3.3 Asema nyky-yhteiskunnassa	15
3.4 Tapakulttuuri	16
3.4.1 Vanhempien ihmisten kunnioittaminen	17
3.4.2 Puhtaus- ja häveliäisyystavat.....	17
3.5 Identiteetti.....	19
3.5.1 Romanikansan identiteetti.....	20
3.5.2 Kulttuuri-identiteetti	20
3.5.3 Musiikki ja kulttuuri-identiteetti.....	21
4 ROMANILAPSI KOULUSSA: KOULUNKÄYNNIN HISTORIA JA NYKYTILANNE	23
4.1 Romanien koulutushistoriaa.....	23
4.2 Romanilapset Euroopassa	24
4.3 Vertailukohteena saamelaiset	25
4.4 Romanilapset esiopetuksessa.....	26
4.5 Koulunkäynti rehtoreiden, romanivanhempien ja romanioppilaiden näkökulmasta	27
4.6 Romanioppilaiden kouluviihtyvyys.....	28
5 MUSIIKKIA KOULUSSA JA KOTONA.....	30
5.1 Taito- ja taideaineet romanioppilaiden vahvuutena	30

5.2 Motivaatio musiikintunneilla	31
5.3 Romanimusiikki.....	32
5.4 Romanimusiikkia musiikintunneilla?.....	33
5.5 Hengellinen musiikki.....	34
6 TUTKIMUSASETELMA	36
6.1 Tutkimusongelma.....	36
6.2 Tutkimuksen aineiston kerääminen ja tutkimusmenetelmät.....	36
7 TUTKIMUSTULOKSET	39
7.1 Kouluviihtyvyys	39
7.2 Koulunkäynti.....	40
7.3 Kodin tuki	41
7.4 Oppilaiden itseluottamus	43
7.5 Musiikintuntien vaikutus kouluviihtyvyyteen	44
7.6 Muiden taito- ja taideaineiden vaikutus kouluviihtyvyyteen	47
7.7 Musiikintuntien vaikutus oppimismotivaatioon	47
7.8 Musiikki ja kulttuuri-identiteetti	49
7.8.1 Mitä romanina olo merkitsee?	49
7.8.2 Musiikki vapaa-ajalla ja kotona	51
7.8.3 Romanilaulut ja kulttuuri-identiteetti	52
7.8.4 Musikaalisuus, laulu ja kulttuuri-identiteetti.....	54
7.8.5 Musiikintunnit ja kulttuuri-identiteetti	55
7.8.6 Mielenpitoita romanimusiikista musiikintunneilla	56
8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET.....	58
8.1 Johtopäätökset tutkimustuloksista.....	58
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	62
8.3 Jatkotutkimushaasteet.....	66
9 LÄHTEET.....	68

1 JOHDANTO

Puhuttaessa romanien koulutuksesta ja siihen yleisesti liittyvistä ongelmista ei useinkaan muisteta tai olla tietoisia siitä, että romaneilla on ollut mahdollisuus koulunkäyntiin vasta noin kolmenkymmenen vuoden ajan (Suomen Romanifoorumi ry 21.4.2014). Nykyään koulua käyvien romanilasten- ja nuorten vanhemmat eivät välttämättä ole itse käyneet koulua, minkä vuoksi koulumaailma ja siihen liittyvät käytänteet voivat olla romanivanhemmille hyvinkin vieraita.

Henna Aaltonen (2008) tutkii pro gradu –työssään romanilasten ja –nuorten motivaatiota peruskoulun musiikinopetuksessa. Tutkimuksessa selvisi, että romanilapset ja –nuoret kokevat musiikinopetuksen tärkeänä osana koulunkäyntiään. Aaltonen jäi pohtimaan, voisiko romanioppilaiden korkeassa musiikillisessa motivaatiossa olla avaimet myös romanilasten ja –nuorten yleisen koulumotivaation nostamiseen. Hän havaitsi tutkimuksessaan, että moni musiikista motivoitunut romanioppilas motivoitui myös muuhun koulunkäyntiin taideaineiden tunneilta saatujen positiivisten kokemusten myötä. (Aaltonen 2008, 70; 86-87.) Lisäksi Opetushallituksen (2004, 6) lukuvuonna 2001-2002 tekemän selvityksen mukaan monet romanivanhemmat kokevat taito- ja taideaineet lastensa vahvuusalueiksi tai vähintään koulutyöhön motivoiviksi, mieluisiksi aineiksi.

Näiden tutkimusten innoittamana halusin tutkia aihetta syvemmin ja selvittää, onko musiikintunneilla vaikutusta romanioppilaiden kouluviihtyvyyteen ja opiskelumotivaatioon. Lisäksi tarkoitus on selvittää, kokevatko nykypäivän romaninuoret musiikin osaksi kulttuuri-identiteettiään ja voivatko musiikintunnit osaltaan vahvistaa sitä. Tietenkin on muistettava, että ihmiset ovat ennen kaikkea yksilöitä, eikä esimerkiksi musikaalisuutta voida yleistää koskemaan koko romaniväestöä. Kai Åbergin (2002) tutkimus romanilaulujen merkityksestä romanien kulttuuri-identiteetille antoi tukevan pohjan tutkia nykyromaninuorten suhdetta romanilauluihin ja musiikkiin yleensäkin sekä selvittää, mikä on

musiikintunneilla soittamisen ja laulamisen merkitys heidän kulttuuri-identiteetilleen.

Aaltosen Pro Gradu –tutkielman lisäksi romaniaiheisiä tutkimuksia ei ole tehty musiikkikasvatuksen näkökulmasta, joten tiesin tarttuvani haastavaan aiheeseen. Toisaalta juuri aikaisemman tiedon vähäisyys tekee aiheesta kiinnostavan ja samalla tutkimuksesta hyvin tarpeellisen.

Tutkimusmenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, koska uskoin näin haastateltavien näkökulmien pääsevän parhaiten esille. Haastattelin tutkimukseen yhdeksää 13-26 –vuotiasta romaninuorta, joista suurin osa opiskeli tutkimuksen teon hetkellä joko yläkoulussa tai ammattikoulussa. Lisäksi haastattelin yhtä romanimestä romanimusiikin ja hengellisen musiikin merkityksestä romaneille.

2 KOULUVIIHTYVYYS JA OPPIMISMOTIVAATIO

Käsittelen tässä luvussa kouluviihtyvyyttä ja oppimismotivaatiota, jotka ovat usein yhteydessä toisiinsa (Soininen 1989, 152). Luvussa selvitetään kouluviihtyvyyden ja motivaation käsitteitä sekä tarkastellaan niihin vaikuttavia tekijöitä koulussa ja kotona.

2.1 Kouluviihtyvyys ja siihen vaikuttavat tekijät

Kouluviihtyvyys on kouluhyvinvoinnin alakäsite. Hyvinvointi on ihmisen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista sekä emotionaalista hyvää oloa. Siihen vaikuttavat terveyden lisäksi asuminen ja elinympäristö, toimeentulo, ihmissuhteet, yhteisöllisyys, mielekäs tekeminen, osallisuus sekä peruskulttuurin turvallisuus. Hyvinvointiin sisältyy yhtä lailla objektiivisesti mitattavissa olevia asioita kuin subjektiivisia kokemuksia. (Liikanen 2010, 37.)

Kuten monet käsitteet, myös kouluviihtyvyys on käsitteenä moniulotteinen ja sen tarkka määrittely on haastavaa (Kämppi et al. 2012, 8). Tutkijat ovatkin tuoneet esille runsaasti erilaisia kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä. Esimerkiksi Soininen (1989, 150) lähestyy kouluviihtyvyyttä hyvin laajana kokonaisuutena: hänen mukaansa kouluviihtyvyyteen vaikuttavat kaikki ne tekijät, jotka ympäröivät oppilasta koulussa oppilaasta itsestään, koulutovereista, itse koulusta sekä kodista lähtien. Myös mm. opettajan ominaisuudet ja toiminta sekä oppiaineen ja opiskelun mielekkyys ovat kytköksissä oppilaan viihtymiseen koulussa. Erityisesti Soininen painottaa opettajan vaikutustavan mahdollisuuksia jakaen opettajat niihin, joiden vaikutustapa on liian suora rajoittaen oppilaan toimintaa mm. ohjeilla ja kritisoinnilla sekä niihin, joiden vaikutustapa on epäsuora kannustamisineen ja rohkaisuineen. Epäsuora vaikutustapa laajentaa oppilaan toiminnanvapautta, joka on suoraan yhteydessä kouluviihtyvyyteen. (Soininen 1989, 150-151.)

Oppilaaseen liittyviä tekijöitä ovat mm. kouluasenne ja motivaatio. Kouluviihtyvyys näyttäisi kulkevan käsikkäin positiivisen kouluasenteen ja

motivaation kanssa: positiivinen suhtautuminen kouluun on usein motivoitumisen seurausta. Vastaavasti esimerkiksi toistuvat pettymykset voivat johtaa negatiiviseen kouluasenteeseen ja sitä kautta heikkoon viihtyvyyteen koulussa. Viidenneltä luokalta alkaen niin ikään oppilaiden sosiaaliset suhteet ja kouluviihtyvyys liittyvät toisiinsa voimakkaasti. Tovereihin liittyvillä tekijöillä Soininen tarkoittaa mm. toverin koulumenestystä ja asennetta koulunkäyntiin. Kotona taas toiveilla ja odotuksilla sekä materiaalisilla olosuhteilla ja auttamisella on yhteys viihtyvyyteen koulussa. (Soininen 1989, 151-153.)

Myös Anne Konu (2002, 63-64) kirjoittaa kouluhyvinvoinnista laajana kokonaisuutena, joka on jaettavissa koulun olosuhteisiin (ympäristö, opetusjärjestelyt, välitunnit jne.), sosiaaliin suhteisiin (oppilaiden väliset suhteet, opettaja-oppilassuhteet), itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin (mahdollisuus opiskella omien taitojen ja kykyjen mukaan) sekä terveydentilaan.

Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että kouluviihtyvyyteen vaikuttavat muun muassa oppilaan ikä, sukupuoli, elämäntyyli, koulumenestys, kodin sosioekonominen asema sekä oppilaan ajatukset opiskelusta peruskoulun jälkeen (Linnakylä 1993; Liinamo & Kannas 1995; Samdal ym. 1998; Currie ym. 2008a; Haapasalo ym. 2010; viitattu teoksessa Kämppi et al. 2012, 9). Yleisesti ottaen nuoremmat oppilaat viihtyvät koulussa vanhempia paremmin, tytöt poikia paremmin ja lukioon pyrkivät 9.luokkalaiset ammatilliseen koulutukseen suuntaavia ikätovereitaan paremmin (Kämppi et al. 2012, 9). Samoin koulumenestys on usein yhteydessä siihen, miten oppilas viihtyy koulussa - koulussa paremmin menestyvät myös viihtyvät koulussa paremmin (Samdal ym. 1998; Haapasalo ym. 2010; viitattu teoksessa Kämppi et al. 2012, 9).

Koska lapset ja nuoret viettävät koulussa merkittävän osan ajastaan, ei ole yhdentekevää, kuinka he viihtyvät koulussa (Kämppi et al. 2012, 8). Oppilaat käyvät koulua tärkeiden kehitysvaiheiden läpi, ja koulukokemukset vaikuttavat heihin monin tavoin. Ne ovat kytköksissä itsetuntoon ja terveyskäyttäytymiseen vaikuttaen terveydentilaan ja yleiseen elämään tyytyväisyyteen aikuisuudessa. (Bradshaw & Keung 2011; viitattu teoksessa Kämppi et al. 2012, 8.) Lisäksi kouluvuodet muovaavat lapsen identiteettiä sekä asennetta työhön. Kouluviihtyvyyttä pyritään edistämään Suomessa muun muassa varhaisella

ongelmiin puuttumisella, oppilashuoltoa kehittämällä, parantamalla oppilaiden mahdollisuuksia osallistua koulun toimintaan sekä kehittämällä nykyistä laajempia ja luovempia kurinpitotoimia. (Kämppe et al. 2012, 8; 10.)

2.2 Motivaatio

Motivaatiopsykologia etsii vastauksia siihen, miksi ihmiset toimivat ja ajattelevat juuri tietyllä tavalla. Käsitteinä arvot, arvostukset ja intressit sivuavat motivaation käsitettä, vaikka niiden tutkimus on pitkälti eriytynyt motivaatiotutkimuksesta. (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 10–11.)

Motiivit ovat syitä, jotka virittävät ja ylläpitävät yksilön käyttäytymisen suuntaa. Ne voivat olla niin tiedostettuja kuin tiedostamattomiakin. Motivaatio taas on motiivien aikaansaama yksilön henkinen tila, joka määrää yksilön toimintaa. Muuttuvasta, tilannekohtaisesta motivaatiosta puhuttaessa voidaan puhua tilannemotivaatiosta, kun taas pysyvämpi yleismotivaatio kuvaa käyttäytymisen yleistä suuntaa. Yleismotivaatio voidaankin rinnastaa asenteen käsitteeseen. Ekolan ja Vahervan mukaan asenteen ja motivaation välinen ero on siinä, että asenne on suhteellisen stabiili ja sisäistynyt, kun taas motivaatio liittyy yleensä yhteen tilanteeseen kerrallaan ja on sen vuoksi muuttuva. (Ekola & Vaherva 1976; viitattu teoksessa Peltonen & Ruohotie 1992, 16-17.)

Siihen, millä perusteella yksilö asettaa itselleen tavoitteen, vaikuttaa motivaation laatu (Malmberg & Little 2002, 129). Sisäinen motivaatio kumpuaa prosessista itsestään: yksilö näkee toiminnan mielenkiintoisena, mukaansatempaavana, tyydytystä tuovana tai itseä haastavana. Ulkoinen motivaatio sen sijaan määrittyy ulkoisen tavoitteen perusteella, jolla ei sinänsä ole mitään tekemistä itse toiminnan kanssa. Tällaisia tavoitteita ovat esimerkiksi kilpailun voittaminen, tunnustuksen saaminen tai vaatimusten täyttäminen. (Amabile & Collins 1999, 299-300.) Myös hyväksyntä ja rangaistuksen välttäminen kuuluvat ulkoisen motivaation piiriin (Malmberg & Little 2002, 129). Sisäinen motivaatio liittyy siis päättäväisyyteen, osaamiseen, uteliaisuuteen, nautintoon ja mielenkiintoon, kun taas ulkoinen motivaatio koostuu suorituksesta, arvioinnista, tunnustuksesta, rahasta tai muusta kannusteesta. (Amabile & Collins 1999, 300.)

Usein ulkoisesta motivaatiosta puhutaan hyvin negatiiviseen sävyyn. Kyse ei kuitenkaan ole ns. hyvästä ja pahasta motivaatiosta, vaan sisäinen ja ulkoinen motivaatio toimivat synergiassa. Haitallista ulkoinen motivaatio on silloin, kun se suuntaa yksilön huomion pois itse prosessista. (Amabile & Collins 1999, 304.) Niin ikään koulumaailmasta puhuttaessa Peltonen ja Ruohotie argumentoivat ulkoisesti palkitsevien opetusstrategioiden kannustavan usein parempaan suoritukseen, vaikka ne eivät kehittäisikään sisäistä motivaatiota suoranaisesti. Sisäinen motivaatio voi kuitenkin ulkoisesti palkitsevienkin opetusstrategioiden kautta kehittyä epäsuorasti, mikäli ne vahvistavat opiskelijan kyvykkyyden kokemuksia ja näin lisäävät mielenkiintoa vastaavanlaisiin tehtäviin. (Peltonen & Ruohotie 1992, 20.)

Sen sijaan Patrick, Skinner ja Wellborn tekevät selkeämmän jaottelun sisäisen ja ulkoisen motivaation välille. Tutkijat selvittivät koululaisten motivaation lähteitä kotiläksyjen tekemisessä. Tutkimuksessa selvisi, että mikäli motivaation lähde oli ulkoinen, koululaiset eivät pärjänneet yhtä hyvin kuin luokkatoverinsa ja selittivät koulumenestystään onnella ja sattumalla. Ulkoisen motivaation mukaan oppilas teki läksyt, koska olisi muuten joutunut vaikeuksiin tai koska hänelle olisi muutoin tullut paha mieli. Sitä vastoin sisäisesti motivoituneet koululaiset olivat pätevämpiä ja innokkaampia. (Patrick, Skinner & Wellborn 1993; viitattu teoksessa Malmberg & Little 2002, 131.)

2.2.1 Oppimismotivaatio ja opiskeluun kannustavat tekijät koulussa

Peltonen ja Ruohotie (1992, 83) ovat tutkineet oppilaiden suhtautumista kouluun. Heidän mukaansa koulu- ja oppimismotivaatioon vaikuttavat ensinnäkin oppilaan persoonallisuus luonteenpiirteineen, asenteineen ja lahjoineen. Toiseksi opiskeluympäristöllä alkaen luokkatilasta päättyen kodin ympäristöön on merkitystä. Myös sosiaalisella ilmapiirillä ja vuorovaikutuksella kotona ja koulussa on väliä. Viimeiseksi myös oppimistehtävä itsessään haasteineen ja tavoitteineen vaikuttaa oppilaan haluun oppia.

Peltonen ja Ruohotie kirjoittavat paitsi motivaation, myös oppilaan valmiuksien vaikuttavan suoritukseen. Näin ollen yksinomaan jompikumpi ei riitä takaamaan hyvää suoritusta. Vaikka oppilaalla olisi kuinka paljon halua tahansa, mutta ei tarvittavia valmiuksia, hän ei kykene suoriutumaan hänelle annetusta tehtävästä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 22.) Lisäksi se, millaisiksi oppilas arvioi tehtävien haasteellisuuden ja palkkion saatavuuden, vaikuttaa oppimismotivaatioon: sopivan haasteelliset tehtävät ja todennäköinen palkkio edistävät motivaatiota, kun taas liian helpot tai vaikeat tehtävät ja epätodennäköinen palkkio puolestaan laskevat sitä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 61.)

Koululaisten tavoitteita on kuvattu tavoiteorientaatioteorioissa. Niistä keskeisimpiä ovat hallitsemistavoite (tavoite oppia tai kehittää taitoja), pätemistavoite (halu osoittaa kykyjä tai olla parempi kuin muut) sekä välttämistavoite (vetäytyminen tilanteista, joissa ei uskota pärjättävän). (Malmberg & Little 2002, 130.)

Se, millä tavalla luokassa suhtaudutaan tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen ei ole yhdentekevää oppilaiden motivaation kannalta. Tutkimuksissa oppimisympäristöjä on jaettu tehtävä- ja oppimissuuntautuneisiin sekä taito- tai pätemissuuntautuneisiin. Roeser, Midgely ja Urda ovat tutkineet, millaiset ovat erilaisten suuntausten vaikutukset yhteenkuuluvuuteen, motivaatioon, koulumenestykseen sekä oppilaan tunteisiin ja käsitykseen itsestä. Tutkimuksessa havaittiin, että oppimissuuntautuneessa opiskeluympäristössä opettajat keskittyivät lopputulosta enemmän oppimisen prosessiin. Virheitä ei pelätty, vaan niiden ymmärrettiin olevan osa oppimista. Tällaisessa oppimisympäristössä oppilaat olivat innokkaita, pitivät haastavista tehtävistä, eivät antaneet periksi virheitä tehdessään, viihtyivät luokassa ja kokivat yhteenkuuluvuutta sekä voivat hyvin. (Roeser, Midgely ja Urda 1996; viitattu teoksessa Malmberg & Little 2002, 131-132.) Myös Peltonen ja Ruohotie puoltavat luokkayhteisön merkitystä opiskelumotivaatiolle: suoritusmotivaatiota arvostava ilmapiiri luokassa kannustaa opiskeluun toisin kuin sellainen ilmapiiri, jossa opiskelua ei arvosteta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 86.)

Pätemissuuntautuneessa oppimisympäristössä menestystä viitoittavat hyvät arvosanat ja saavutukset. Ames ja Archer havaitsivat, että tällöin oppilaat pyrkivät

lähinnä välttämään naurunalaiseksi joutumista luokkatovereiden silmissä. Middleton ja Midgley puolestaan tutkivat välttämistavoitetta osoittaen, että mitä voimakkaammat välttämistavoitteet oppilailla on, sitä vähemmän he hakevat apua opiskelussaan ja sitä enemmän he ahdistuvat kokeista. Usein välttämistavoitetta ilmenee juuri niillä oppilailla, jotka olisivat eniten tuen tarpeessa. Ilmiötä onkin kutsuttu myös itsen vahingoittamisen strategiaksi. Henderson ja Dweck esittävät lisäksi toisenlaisen haitallisen käyttäytymismallin, joka liittyy oppilaan käsitykseen omasta älykkyydestä. Siinä koulussa huonosti menestyvä oppilas asettaa itselleen pätemistavoitteita, mutta koska hän ei kykene saavuttamaan niitä eikä usko taitojensa kehittymiseen, päätyy hän käyttäytymään koulumenestystä haittaavalla tavalla. (Ames & Archer 1988; Middleton & Midgley 1997; Henderson & Dweck 1990; viitattu teoksessa Malmberg & Little 2002, 132.)

Peltonen ja Ruohotie katsovat opettajan kannustavan toiminnan olevan edellytys oppimismotivaation syntymiselle. Opettaja voi tukea ja edistää oppilaan oppimismotivaatiota monin tavoin opetuksen suunnittelusta ja palautteen antamisesta lähtien. (Peltonen & Ruohotie 1992, 85.) On tärkeää pyrkiä saamaan oppilaat kokemaan käsiteltävät asiat mielekkäinä. Olkinuoran ja Lehtisen mukaan koulunkäynnin psykologinen mielekkyys kumpuaa ennen kaikkea niistä koulutuksellisista ja ammatillisista ”etäistavoitteista”, joita oppilaalla on. Näin ollen oppilas voi nähdä nykyhetken koulussa palvelevan näitä tavoitteita. (Olkinuora & Lehtinen 1984; viitattu teoksessa Peltonen & Ruohotie 1992, 83.) Toisaalta Peltonen ja Ruohotie (1992, 97) kirjoittavat oppilaiden olevan yleensä kiinnostuneempia ”kaikesta muusta kuin elämässä myöhemmin tarvittavista valmiuksista”.

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että opiskelumotivaatiota selittävät parhaiten sisäinen palaute sekä tuntityöskentelyn mielekkyys. Yksilön motivaatio kumpuaa pitkälti omakohtaisista onnistumisen ja edistymisen kokemuksista oppitunneilla sekä haasteellisesta, monipuolisesta ja kiinnostavasta työskentelystä. (Ruohotie 1985; viitattu teoksessa Peltonen & Ruohotie 1992, 88.) Sisäisestä motivaatiosta riippuu oppilaan tehtäviin käyttämä aika ja keskittyneisyys, pitkäjänteisyys opitun kertaamisessa sekä kyky torjua keskittymistä häiritseviä asioita (Peltonen & Ruohotie 1992, 86).

Oppilaan itseluottamuksella, uskolla omiin kykyihin ja tavoitteilla on niin ikään tärkeä rooli oppimisessa. Opiskelun vetovoimaisuus riippuu hyvin paljon siitä, miten tärkeiksi oppilaat itse kokevat opiskelun kautta saavutettavat tavoitteet. Halu osallistua on voimakas, kun oppilas kokee saavuttavansa opiskelun kautta tärkeitä asioita. Mikäli taas menestymisen todennäköisyys koetaan pieneksi eikä tavoitekaan kiinnosta, osallistumismotivaatio laskee. Koulutukseen kohdistuvat asenteet ovat usein seurausta aiemmista koulukokemuksista, mutta myös yksilölle tärkeiden henkilöiden, ystävien ja yhteisöjen asenteet ja kokemukset voivat vaikuttaa yksilön asenteisiin koulunkäyntiä kohtaan. (Peltonen & Ruohotie 1992, 27–28.) Samoin onnistumisen kokemusten myötä oppilaan asenteetkin usein muuttuvat positiivisimmiksi, ja hän alkaa työskennellä kovemmin kehittääkseen taitojaan yhä enemmän (Peltonen & Ruohotie 1992, 39).

2.2.2 Kodin vaikutus koulumotivaatioon

Peltonen ja Ruohotie (1992, 90) muistuttavat, ettei koulumotivaatiota tulisi tarkastella ainoastaan koulun sisäisenä prosessina, sillä myös kodilla on vaikutuksensa koulumotivaatioon. Mitä heikommin oppilas menestyy koulussa, sitä tärkeämpi on kodin kannustuksen yhteys opiskelumotivaatioon ja oppimistuloksiin. Peltonen ja Ruohotie argumentoivat, että mitä vähemmän sisäisiä palkkioita oppilas saa, sitä riippuvaisempi hän on ulkoisista kannusteista. (Peltonen & Ruohotie 1992, 88-89.) Samoin Grolnick, Ryan ja Deci selvittivät tutkimuksessaan, että vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin sekä lapsen itsenäisyyden tukeminen auttavat lasta pärjäämään koulussa paremmin sekä uskomaan omiin kykyihinsä. Vanhempien ja opettajien tuen on myös havaittu estävän koulun keskeyttämistä. (Grolnick, Ryan & Deci 1991; viitattu teoksessa Malmberg & Little 2002, 131.)

Olkinuora ja Lehtinen esittävät, että oppilaan sosiaalinen ja kulttuurinen tausta vaikuttavat siihen, kuinka ”helposti” oppilas kokee koulunkäynnin mielekkäänä. Heidän mielestään on hyvin todennäköistä, että eri sosiaaliluokista tulevien oppilaiden kokemukset koulutuksen mielekkyydestä eroavat toisistaan ja vaikuttavat motivaatiotekijöinä siihen, kuinka oppilas lähestyy älyllisiä tehtäviä.

Tämä puolestaan vaikuttaa oppimisen tasoon ja koulumenestykseen. (Olkinuora & Lehtinen 1984; viitattu teoksessa Peltonen & Ruohotie 1992, 84.) Kangasniemi ja Saari esittävät kuitenkin, että muun muassa vanhempien koulutusasenteilla, koulutukseen liittyvillä arvostuksilla, lapsen kohdistuvilla odotuksilla, kiinnostuksella tämän koulunkäyntiä kohtaan sekä heidän tuellaan ja kannustuksellaan on enemmän merkitystä lapsen koulumenestyksen kannalta kuin perheen koulutustasolla ja sosioekonomisella asemalla. Samoin Pulkkinen mukaan lapsen suoritusmotivaatioon ja tavoitteellisuuteen vaikuttaa paljon se, kokeeko tämä vanhempiensa olevan kiinnostuneita häntä koskevista asioista. Ahon mukaan kotiympäristöön liittyvät muuttajat selittävät oppilaiden koulusaavutuksia kouluympäristöön liittyviä muuttujia paremmin. Erityisen tärkeä muuttuja on kotona viihtymättömyys, joka korreloi suoraan oppilaan koulusuoritusten kanssa. Aho esittää, että 20-30 % oppilaiden koulusuoritusten vaihtelusta selittyy juuri kotiympäristömuuttujilla. (Kangasniemi 1979; Saari 1983; Pulkkinen 1977; Aho 1974; viitattu teoksessa Peltonen & Ruohotie 1992, 90-91.)

Se, missä määrin kodin kasvatuskäytännöillä – tavoilla, joilla vanhemmat käyttäytyvät lastaan kohtaan – on merkitystä koulumotivaatiolle, riippuu myös oppilaan omasta koulumenestyksestä. Ruohotien mukaan heikosti menestyvien oppilaiden kohdalla miltei 30 % motivaation vaihtelusta selittyy kodin kasvatuskäytännöillä ja keskimäärin hyvin menestyvillä oppilailla vaikutus on hieman pienempi, 20 % luokkaa. Mielenkiintoista on, että hyvin menestyvien oppilaiden kohdalla vanhempien kasvatuskäytännöt eivät korreloi merkittävästi koulumotivaation kanssa. (Ruohotie 1985; viitattu teoksessa Peltonen & Ruohotie 1992, 92.)

Vaikka vanhempien kannustuksella on Ruohotien mukaan positiivinen vaikutus sekä tyttöjen että poikien koulumenestykseen, huomionarvoista on, että heikosti menestyvien tyttöjen mielestä isän suhtautuminen koulunkäyntiin on yleensä ”kylmää ja etäistä”. Niemi puolestaan havaitsi tutkimuksessaan, että isän ja tyttären välinen kommunikaatio vaikuttaisi muutenkin suomalaisperheissä hyvin niukalta. Vaikka nykyajan isät osallistuvat aikaisempia sukupolvia enemmän perheen arkeen, on ehkä luonnollista, että varsinkin murrosiässä isän ja pojan suhde on esimerkiksi usein monien yhteisten kiinnostuksenkohteiden vuoksi isän

ja tyttären suhdetta läheisempi. (Ruohotie 1985; Niemi 1981; viitattu teoksessa Peltonen & Ruohotie 1992, 92.) Romaniperheissä puolestaan on tavallista, että isän ja tyttären välinen suhde etäännytyt tytön murrosiän alettua. Samoin romanikulttuurissa äidin rooli lasten asioista huolehtijana on vahva. Mitä tulee perheisiin ylipäättäen, Lahti toteaa äidin kasvattajanroolin olevan usein isän kasvattajanroolia monipuolisempi (Lahti 1978; viitattu teoksessa Peltonen & Ruohotie 1992, 93-94).

Peltosen ja Ruohotien mukaan poikien tyttöjä vahvempi itsearvostus ja onnistuneisuuden tunne voi selittyä sillä, että isän suhde poikiin on usein isä-tytär-suhdetta läheisempi. Itsearvostuksen puute vaikuttaakin Kauppinen-Toropaisen mukaan negatiivisesti monien murrosikäisten tyttöjen suorituksiin koulussa alentaen myös tavoitteellista rimaa. (Kauppinen-Toropainen 1983; viitattu teoksessa Peltonen & Ruohotie 1992, 93.)

3 ROMANIKULTTUURI

Tässä luvussa tarkastellaan Suomen romanien historiaa, asemaa nyky-yhteiskunnassa sekä keskeisimpiä osa-alueita heidän tapakulttuurissaan. Lisäksi avataan kulttuuri-identiteetin käsitettä ja romanien kulttuuri-identiteettiin liittyviä tekijöitä.

3.1 Intiasta kohti Eurooppaa

Romanikansan alkuperän epävarmuudesta johtuen kansan nimitykset ovat vaihdelleet jonkin verran. Egyptiä pidettiin pitkään romaneiden kotimaana, mistä juontaa juurensa englanninkielinen nimitys 'gypsy'. Romanit on myös yhdistetty tataareihin, mistä johtuen ruotsinkielessä oli aikoinaan käytössä tattarezigenare – nimitys. Romani-sanankin alkuperä puolestaan on romanikielen sanassa 'rom', joka tarkoittaa ihmistä. (Mustalaisasiain neuvottelukunta 1978-1980, 18.) Syitä siihen, miksi romanikansa alun perin lähti Intiasta, ei tarkalleen tiedetä. On arvioitu, että muun muassa sodat, nälänhätä, kulkutaudit ja luonnonmullistukset olisivat olleet syynä vankkureiden lastaamiseen. (Opetushallitus 2010, 9.)

Reima Nikkinen kirjoittaa olevan todennäköistä, että Intian alkuperäinen romaniheimo kuului pääasiallisesti dom-kastiin. Kyseiseen kastiin kuuluneet olivat muusikoita, laulajia, tanssijoita, koruesineitten tekijöitä, seppiä, ennustajia ja hevosten kasvattajia. Eurooppaan tultuaan heimo kohtasi sääty-yhteiskunnan, missä vallitseva ammattikuntajako rajasi tiukasti romaneille sallittuja toimeentulotapoja. (Nikkinen 2006, 33.) Koska romaneja ei voitu yhteiskuntajärjestelmässä sijoittaa mihinkään säätyyn, jäivät he väistämättä sen ulkopuolelle, ja pian heitä alettiin vainota kaikkialla Euroopassa (Opetushallitus 2010, 9). Tämä jo varhain alkanut marginaalisuus on Nikkisen (2006, 33) mukaan jatkunut nykypäivään saakka.

Vallitsevista olosuhteista huolimatta romanien oli kuitenkin keksittävä keinot tulla toimeen yhteiskunnassa. Käytännössä tämä tarkoitti käsitöiden myymistä, viihdyttämistä sekä ennustamista – usein tien päältä käsin. Sanonta ”hevonenhan

se on mustalaisen pelto” tulee juuri kulkureina liikkumisesta vankkurein ja hevosin. (Nikkinen 2006, 33.)

3.2 Saapuminen Suomeen

Romanien saapuessa Ruotsi-Suomeen oli maa yhtenäinen valtakunta, jossa liikkuminen oli suhteellisen vaivatonta. Valtaapitävät suhtautuivat kiertolaisiin kuitenkin kielteisesti: romaneilta kiellettiin niin kirkolliset toimitukset kuin sairaanhoitokin. Lisäksi romaneiden valvomiseksi kehitettiin erityislakeja, joilla pyrittiin sopeuttamaan kiertolaiset yhteiskuntaan. 1637-1748 voimassa oli hirttolaki, joka salli romanin teloittamisen ilman oikeudenkäyntiä. Myöhemmin käyttöön otettiin irtolaislaki, joka määräsi romanit töihin tehtaisiin. (Opetushallitus 2010, 11.)

1900-luvun puoliväliin asti oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin ei tunnustettu, ja vallalla oli ennemminkin näkemys vähemmistöjen oikeudesta muuttua pääväestön kaltaiseksi (Palkkaisinko romanin? 2011, 12). Ajattelumalli huipentui lopulta monien muidenkin vähemmistöjen, kuten saamelaisten kohdalla toteutettuun assimilaatiopolitiikkaan, jonka tavoitteena oli sulauttaa romanit pääväestöön häivyttämällä romanikulttuurille ominaiset kielelliset ja kulttuuriset piirteet. Tavoitteen saavuttamiseksi romanilapsia sijoitettiin valtaväestön perheisiin sekä lastenkoteihin 1900-luvun alusta aina sen puoliväliin asti. Kokonaan uuden käänteen suomalainen vähemmistöpolitiikka sai 1970-luvun lopulla ensimmäisen syrjinnän kieltävän lain tullessa voimaan. (Suomen romanit 2004, 3; 6.)

Suunnitelmalla sulauttaa romanit osaksi pääväestöä oli kuitenkin päinvastainen vaikutus: suojautuakseen valtaväestöltä romanit sulkeutuivat tiiviisti omaksi ryhmäkseen yhteiskunnan ulkopuolelle. Sulauttamispyrkimyksen uhan alla yhteisöllisyys romaniyhteisössä korostui entisestään. Assimilaatiopolitiikan vaikutukset ovat näkyneet aina nykypäiviin saakka, sillä vasta 2000-luvulla romanit ovat uskaltaneet valtaväestön joukkoon kouluttautumaan ja osallistumaan eri toimintoihin yhteiskunnassa. (Opetushallitus 2010, 10-11.)

Assimilaatiopolitiikasta luovuttiin vasta 1960-luvulla, ja sen tilalle kehittyi sosiaalipolitiikka (Suomen romanit 2000). 1970-1990 -lukujen aikana sosiaali-, koulutus- ja kulttuuripoliittisilla toimenpiteillä pyrittiin parantamaan romanien asemaa. 1970-luvulla myös romaniväestö alkoi toimia yhteiskunnallisen tilanteensa parantamiseksi. (Suomen romanit 2004, 7.)

Merkittävä muutos romaniväestön asemassa tapahtui 1950-1960-luvuilla, jolloin heimon perinteiset elinkeinot – käsityöammatit, hevosammatit ja maatalouteen liittyvät elinkeinot – vähenivät tai tulivat tarpeettomiksi teollisen vallankumouksen myötä (Markkanen 2003, 13). Tämä on ollut yhtenä syynä romanien hankalaan työllisyystilanteeseen ja syrjäytymiseen, mutta toisaalta 1970-luvulla aloitettu yleinen hyvinvointipolitiikka paransi romanien elinolosuhteita. Romaneja autettiin elämän alkuun muun muassa asuntopolitiikan avulla. (Söderman 2006, 10; Suomen Romanit 2004, 3, 9; Opetushallitus 2010, 13.) Ennakkoluulot ja vanhat asenteet romaneita kohtaan eivät kuitenkaan lakaneet olemasta, vaikka asuntojen saamisen myötä romanit saattoivatkin lopettaa kiertämisen. Esimerkiksi Pietarsaassa kolmekymmentä kaupunkilaista esti kaupunginhallitukselle osoittamassaan valituksessa romaniperheiden sijoittamisen omakotitaloalueelle vuonna 1970. Naapuruston pelko oli, että romaneiden muutettua kiinteistöön alueen arvo laskisi ja se vähitellen slummiutuisi, juopottelusta tulisi arkipäivää, eivätkä lapset voisi enää leikkiä romanasukkaiden lähellä sijaitsevalla urheilukentällä. (Mujunen 1970.)

Kaiken kaikkiaan romanien aseman kehittyminen on ollut Suomessa monta sataa vuotta kestänyt pitkä tie. Tästä kertoo muun muassa se, että vasta vuonna 1995 perustuslakia uudistettaessa kiellettiin mm. syrjintä syntyperän perusteella ja romanien oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin turvattiin (Suomen romanit 2000). Romanit eivät kuitenkaan ole olleet ainoa vähemmistö, jonka oikeuksien toteutumisessa on kestänyt pitkään; yhtä lailla saamelaiset ovat käyneet läpi monessa suhteessa hyvin samanlaisen tien romanien kanssa.

3.3 Asema nyky-yhteiskunnassa: koulutus- ja työllisyystilanne

Viime vuosikymmenien aikana romanien yhdenvertaisuus valtaväestön kanssa on parantunut huomattavasti. Tällä hetkellä Suomen romanipolitiikassa pyritään kuulemaan romaneja heitä koskevista asioista. Romanit ovat tunnustettu kieli- ja kulttuurivähemmistö, jonka vähemmistöasema turvattiin vuoden 1995 perustuslakimuutoksessa. (Junkala & Tawah 2009, 17-18.) Vaikka romaneilla on vahva kulttuuri-identiteetti, tuntevat he samalla olevansa myös suomalaisia. Kansallisen identiteetin muodostumiseen on vaikuttanut merkittävästi romanien osallistuminen Suomen sotiin vuosina 1939-1945. (Suomen Romanit 2004, 3.)

Romaneilla ja valtaväestöllä on yhtäläinen oikeudellinen asema, mutta todellisen tasa-arvon syntymiseen on vielä tehtävä työtä (Suomen Romanit 2004, 4). Romanien koulutustaso on yhä valtaväestöä matalampi, mikä vaikeuttaa työllistymistä ja sen kautta oman aseman lunastamista yhteiskunnassa. Romanien koulutus on kuitenkin jatkuvassa kasvussa. Romaniväestön koulutustarvekartoituksen (1995) mukaan 85% alle 30-vuotiasta romaneista toivoo ammatillista koulutusta (Palkkaisinko romanin? 2011, 31). Yhä useampi romani suorittaa peruskoulun loppuun ja hakeutuu tämän jälkeen jatkokoulutukseen. Nuoria naisia on viime aikoina kiinnostanut hotelli- ja ravintola-ala sekä sosiaali- ja terveysala. Miehet taas ovat olleet kiinnostuneita auto-alasta sekä tietotekniikasta. (Romanilapsen ja -nuoren elämää, tapoja ja kulttuuria 2007, 11.)

Myös Junkalan ja Tawahin tekemien haastattelujen perusteella suurin osa romaninuorista aikoi hakeutua ammattikouluun peruskoulun jälkeen (Junkala & Tawah 2009, 30). Tutkijat mainitsevat kuitenkin, että haastateltaviksi valikoitui todennäköisesti keskimääräistä paremmin koulussa menestyviä romanioppilaita, sillä merkittävään osaan haastatelluista saatiin yhteys romanikielenopettajien ja muiden romanitaustaisten tukihenkilöiden kautta. Nämä ”tukijoukot” ovat Junkalan ja Tawahin mukaan luultavasti edistäneet koulussa menestymistä. (Junkala & Tawah 2009, 13.)

Romanien alhainen koulutustaso on kuitenkin nykyäänkin huomattava ongelma (Rajala, Salonen, Blomerus & Nissilä 2011, 58). Romanien pitkä matka

työmarkkinoille –selvityksessä 154 haastatellusta romanityönhakijasta kolmasosalla oli jäänyt peruskoulu kesken, reilulla puolella hakijoista ainoana koulutuksena oli peruskoulu ja vain kuudenneksella oli jokin ammatillinen perustutkinto. Yli puolet hakijoista kuitenkin ymmärsi itsekin, ettei heillä ole riittävää koulutusta työnhakua varten. Ongelma siis tiedostetaan pitkälti myös romanien keskuudessa. (Syrjä & Valtakari 2008, 56.)

Koulutustilanteessa tapahtuva muutos vaikuttaisi kuitenkin olevan hidasta. Myös asuinpaikkakunnalla tuntuisi olevan merkitystä. Vielä Pohjanmaalla asuessani olin tottunut siihen, että monet romanit ovat joko työssäkäyviä tai yrittäjiä, ja vielä suurempi osa nuorista kouluttautuu. Etelä-Suomessa tilanne näyttäisi kuitenkin olevan heikompi. Junkala ja Tawah (2009, 30) esittävät, että syy romanilasten sujuvampaan koulunkäyntiin pienellä paikkakunnalla lienee tiivis romaniyhteisö, joka kykenee tukemaan ja kontrolloimaan lasten koulunkäyntiä merkittävästi. He havaitsivat tutkimuksessaan, että yhteisön tuki edisti romanilasten koulunkäyntiä merkittäväällä tavalla.

Asuinpaikkakunnan ohella riippunee paljon perheestä, kuinka lapset käyvät koulua. Omien havaintojeni mukaan erityisesti ne nuoret, jotka ovat romaneja ainoastaan toisen vanhempansa puolelta, suhtautuvat koulunkäyntiin myönteisesti ja kouluttautuvat ammattiin lähes poikkeuksetta. Tämä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että pääväestöön kuuluva vanhempi huolehtisi lapsen koulunkäynnistä, vaan yhtäläillä tunnen perheitä, joissa myös tai jopa erityisesti romanivanhempi kannustaa lasta opiskeluun. Olen usein kuullut romanivanhempien painottavan lapsille sitä todellisuutta, ettei heillä itsellään ole ollut mahdollisuutta käydä koulua.

3.4 Tapakulttuuri

Romanien tapakulttuurissa on melko suurta vaihtelua johtuen kansan jakautumisesta eri heimoihin. Nikkisen mukaan romaneiden tavat ovat kautta aikain herättäneet ihmettelyä valtaväestön keskuudessa. Ulkopuoliselle romanien tavat saattavatkin näyttäytyä monimutkaisina ja arkea vaikeuttavina sääntöinä. Nikkinen huomauttaa kuitenkin, ettei tapojen tarkoituksena ole tehdä elämästä hankalaa, vaan päinvastoin selkeää niin, että tiedetään kuinka missäkin tilanteessa

tulee käyttäytyä. (Nikkinen 2006, 33.) Vaikka Suomen romanien kulttuurissa on paljon piirteitä ikivanhasta paimentolaiskulttuurista, on myös suomalaisuus, etenkin karjalainen talonpoikauskulttuuri, jättänyt siihen jälkensä (Opetushallitus 2010, 19). Riippuu kuitenkin myös perheestä, kuinka syvällisesti romanitapoja noudatetaan – toiset ovat hyvinkin perinteisiä, kun taas toiset ovat löytäneet sopivan tasapainon romanikulttuurin ja valtaväestön elämäntavan välillä. Yleisesti ottaen romanien keskuudessa arvostetaan hyvää käytöstä, vanhempien ihmisten kunnioittamista sekä tiettyjä puhtaus- ja häveliäisyystapoja.

3.4.1 Vanhempien ihmisten kunnioittaminen

Romaniyhteisössä vaikuttaa selkeä iän ja sukupuolen mukaan määrittävä hierarkia. Osaksi hierarkiarakennetta tullaan vasta murrosiässä, joten sitä nuorempia lapsia valtasuhteet eivät velvoita. Hierarkiarakenteen huipulla ovat vanhat ihmiset, alimpana taas hedelmällisyysikäiset nuoret naiset. (Viljanen 1999, 135.)

Vanhempien ihmisten kunnioittaminen on yksi romanikulttuurin näkyvimpiä piirteitä. Vanhoiksi ihmisiksi luetaan omat vanhemmat ja heitä edeltävät sukupolvet. Heidän seurassaan nuorten tulee pukeutua ja käyttäytyä asiallisesti, ja esimerkiksi teittely on tapa, joka opitaan varhain. (Opetushallitus 2010, 19.) Tuula Åkerlundin mukaan vanhempien ihmisten kunnioittaminen luo perustan koko romanikulttuurille, ja suurin osa romanikulttuurille ominaisista tavoista on tavalla tai toisella kytköksissä juuri tähän osa-alueeseen. Åkerlundin mukaan ikääntyneitä ihmisiä kunnioitetaan erityisesti johtuen heidän asemastaan kulttuuriperinteen välittäjinä nuoremmille sukupolville, sillä kuten monissa muissakin traditionaalisissa kulttuureissa, lapset oppivat isovanhemmiltaan niin käytännön taidot kuin kulttuurietiketinkin. (Åkerlund 1997, 173.)

3.4.2 Puhtaus- ja häveliäisyystavat

Häveliäisyystavat niin ikään ovat merkittävä osa romanien arkipäivää. Ne näkyvät niin käytöksessä, pukeutumisessa kuin puheessakin ja liittyvät vahvasti vanhempien ihmisten kunnioittamiseen. Asiat, jotka saattavat olla valtaväestön

edustajille täysin luonnollisia keskustelunaiheita, eivät useinkaan kuulu keskusteluun vanhempien ja nuorempien romanien välillä. Muun muassa seksuaalisuus, parisuhteet, seurustelu, raskaus, synnytys, vatsakipu tai wc:ssä käynti ovat aiheita, joista eri sukupolviin kuuluvien ei sovi keskustella keskenään. Pariskunnat eivät niin ikään istu lähekkäin tai ole muutenkaan fyysisessä kosketuksessa silloin, kun läsnä on vanhempia henkilöitä. Myöskään eri sukupuolta olevat nuoret ja vanhat eivät istu vierekkäin. Häveliäisyystavat eivät kuitenkaan velvoita romaniväestön ulkopuolisia henkilöitä, vaan ne ovat ainoastaan osa romanien keskinäisiä suhteita. (Opetushallitus 2010, 20.)

Puhtaudella on romanikulttuurissa laajempi merkitys kuin valtakulttuurissa. Erityisesti puhtaustavat koskevat keittiötä, ruokatarvikkeiden käsittelyä ja pyykinpesua. (Opetushallitus 2010, 21.) Romaneille on tärkeää, etteivät puhdas ja likainen, sopiva ja sopimaton sekä säädyllinen ja epäsäädyllinen sekoitu keskenään – puhtaudella on siis sekä konkreettinen että symbolinen merkitys. Konkreettisesti puhtaustavat näkyvät esimerkiksi siinä, että käsiä pestään usein. Tämä juontaa juurensa kiertolaisajoilta, jolloin puhtaudesta huolehtiminen oli elintärkeää. Symbolinen puhtaus tulee puolestaan ilmi esimerkiksi siinä, ettei ruokakassia lasketa koskaan lattialle tai istuimille, vaan keittiön pöydälle. Tämä perustuu puhtausajattelun peruseriaatteeseen, jonka mukaan mitään alhaalla maassa olevaa ei tule nostaa ylös sinne, missä on puhdasta ja toisinpäin. (Palkkaisinko romanin? 2011, 16.)

Itse tein nuorena jonkin verran virheitä niin häveliäisyys- kuin puhtaustavoissakin, sillä minua ei kasvatettu romanikulttuuriin kovin tiukasti, vaan molemmat kulttuurit elivät kodissamme rinnakkain. Erityisen hyvin mieleen on jäänyt eräs kerta, jolloin minut lähetettiin hakemaan lähikaupasta kahvia. Ostin samalla koiranruokaa, ja olin kantamassa näitä kahta ostosta sylissäni keittiöön, kun näin äitini ilmeen ja ymmärsin ottaa koiranruokapurkin pois kahvipaketin päältä. Tässä tapauksessa koiranruokapurkki oli ”likainen” ja kahvipaketti puhdas, eikä niitä tullut kohdella samanarvoisina.

3.5 Identiteetti

Järviluoman mukaan identiteettien käsitetään nykyisin olevan tilannekohtaisia ja sopimuksenvaraisia sen sijaan että ne olisivat jotakin pysyvää. Tämä tarkoittaa, että niin yksilöt kuin ryhmätkin muokkaavat identiteettiään jatkuvasti. Stuart Hall kirjoittaaakin modernin yksilön olevan yhä vähemmän yhtenäinen subjekti. (Järviluoma 1997; Hall 1999; viitattu teoksessa Åberg 2002, 35.)

Postmodernin ajan henkilöillä ei Hallin (1996, 4) mukaan ole pysyvää identiteettiä, vaan identiteetit ovat yhä enemmän sirpaleisia ja murrettuja. Suutarin mukaan identiteettien sirpaleisuus on totta erityisesti vähemmistöryhmien kohdalla, sillä kulttuurissa tapahtuu muutoksia jatkuvasti (Suutari 2000; viitattu teoksessa Åberg 2002, 35). Hall korostaa, ettei identiteetti ole stabiili ydin, joka pysyy muuttumattomana läpi henkilön elämän (Hall 1996, 4). Siinä ei hänen mielestään myöskään ole kyse pinnallisten ja keinotekoisien identiteettien alla piilottelevasta todellisesta tai kollektiivisesta minuudesta, joka on yhteistä saman historian ja esi-isien jakaville ihmisille (Hall 1990, viitattu teoksessa Hall 1996, 3-4). Myös Järviluoma ja Heiniö ovat samaa mieltä siitä, ettei identiteettien enää nykyaikana ajatella olevan pysyviä, vaan ne ovat sopimuksenvaraisuudessaan tilanteestamme ja positiostamme riippuvaisia. Näin ollen identiteetissä ei ole niinkään kyse olemuksestamme, vaan asettumisestamme tiettyyn asemaan. (Järviluoma 1997; Heiniö 1999; viitattu teoksessa Åberg 2002, 35-36.)

Hall (1996, 4) argumentoi, etteivät identiteetit ole koskaan yksioikoisia, vaan niitä omaksutaan ja rakennetaan eri paikoissa ja eri aikoina asemasta riippuen. Hall toteaa henkilön niin ottavan, valitsevan kuin saavankin eri identiteettejä, jotka eivät yhdisty ehjäksi, yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (Hall 1999; viitattu teoksessa Åberg 2002, 35). Lehtonen, Järviluoma ja Hänninen hahmottavat asiaa ihmisten kielellisten identiteettien kautta: jokaisella ihmisellä voi olla useita kielellisiä identiteettejä riippuen siitä, kuinka moneen puheyhteisöön tämä kuuluu. Näin ollen kielenkäyttöön ei vaikuta ainoastaan puhuja itse, vaan myös se, keille ja missä tilanteessa puhutaan. Identiteettiä on kuitenkin Hallin mukaan mahdollista tutkia, vaikka sillä ei ole pysyvää olemusta; sitä on vain tarkasteltava tiettyjen

käytäntöjen sisällä. (Lehtonen 1996; Järviluoma 1997; Hänninen 1999; Hall 1999; viitattu teoksessa Åberg 2002, 35-36.)

Zugmund Bayman (1996, 19) avaa identiteetin käsitettä osuvasti: identiteetti on jotakin, mitä ajatellaan silloin, kun ei olla varmoja mihin kuulutaan tai kuinka sulautua monien erilaisten tapojen joukkoon muiden hyväksymällä tavalla. Identiteetti on hänen mukaansa annettu nimi sille pakopaikalle, jota etsitään kyseisen epävarmuuden kohdatessa.

3.5.1 Romanikansan identiteetti

Romanit ovat Eurooppaan saapumisestaan lähtien joutuneet taistelemaan olemassaolonsa puolesta. Elämä ilman ihmisoikeuksia, vuosisatoja kestänyt vainoaminen, halveksunta ja näistä johtuva pelko ovat Åkerlundin mukaan jättäneet jälkensä niin romanien identiteettiin, kulttuuriin, arvoihin, asenteisiin, suhtautumiseen yhteiskuntaan kuin kasvatustavoitteisiin. Romanien voimakas ryhmäidentiteetti ja yhteisöllisyys merkityksellisyys kumpuaa historiallisista olosuhteista, joissa romanit ovat eläneet. Koska romaneja on painostettu sulautumaan suomalaiseen enemmistöön, yhteisöllisyys on saanut entistä tärkeämmän merkityksen romanien keskuudessa. (Åkerlund 1997, 171.)

Åkerlundin mukaan romaneilla on vahva kulttuuri-identiteetti, mutta se ei kuitenkaan ole vienyt pois tunnetta suomalaisuudesta. Romanit ovat eläneet Ruotsin vallan alla muiden suomalaisten kanssa ja myös taistelleet Suomen itsenäisyyden puolesta muiden suomalaisten rinnalla. Åkerlund onkin sitä mieltä, että tämän perusteella romanien voidaan sanoa olevan Suomen historiallinen vähemmistö. (Åkerlund 1997, 171.)

3.5.2 Kulttuuri-identiteetti

Kulttuuri-identiteetti voidaan Åbergin mukaan ymmärtää kahdella eri tavalla. Hall kirjoittaa ensimmäisen asettavan kulttuuri-identiteetin lähtökohdaksi kollektiivisen minän, jossa kulttuurinen identiteetti heijastelee ryhmälle yhteisiä, historiallisia kokemuksia sekä "kulttuurisia koodeja" saaden ihmisen kokemaan

itsensä osaksi yhtenäistä kansaa. Toisaalta Heiniö argumentoi tällaisen näkökulman identiteetistä antavan ymmärtää, että identiteetti olisi suhteellisen kiinteä, hitaasti muuttuva ja kollektiivinen. (Hall 1999; Heiniö 1999; viitattu teoksessa Åberg 2002, 37.)

Åberg kannattaa toista Hallin esittämää näkökulmaa, jonka mukaan kulttuurisessa identiteetissä on yhtä lailla kyse ”joksikin tulemisesta” kuin ”jonakin olemisesta”. Åberg uskoo identiteetin kuuluvan yhtä paljon tulevaisuuteen kuin menneisyyteenkin sen sijaan, että se olisi paikan, ajan, historian ja kulttuurin rajat ylittävä ”valmis paketti”. Suutarin mukaan niin ikään olennaista ei ole kulttuuri-identiteetin pysyvyys, vaan sen kyky elää muuttuvissa konteksteissa. (Hall 1999; Suutari 2000; viitattu teoksessa Åberg 2002, 37.)

Åberg pohtii, kuinka kulttuuristen identiteettien muotoutuminen on ymmärrettävissä, mikäli ne eivät kehity suoraviivaisesti jostakin alkuperästä. Hän päätyy Hallin esittämään näkökulmaan, jonka mukaan identiteetit rakentuvat kahdenlaisilla, samanaikaisesti toimivilla ”akseleilla”. Näistä akseleista toinen kuvaa jatkuvuutta ja toinen ajan luomia eroja, murtumia. Myös Järviluoma muistuttaa, että kulttuurinen identiteetti on tekemisissä niin samuuden kuin toiseudenkin kanssa ja että se muotoutuu näiden kahden ”voiman” yhteisvaikutuksessa. Åberg esittää, että romanien kulttuurista identiteettiä tulisi näin ollen ajatella näiden kahden akselin – perustan ja representaation - vuorovaikutus huomioon ottaen. (Hall 1999; Järviluoma 1997; viitattu teoksessa Åberg 2002, 37.)

3.5.3 Musiikki ja kulttuuri-identiteetti

Heiniön mukaan käsityksemme siitä, mitä ja minkälaista musiikkimme on, sisältyvät kulttuuri-identiteettiimme. Koska kulttuurissa tapahtuvat muutokset vaikuttavat myös musiikkiin, tulee musiikin vaikutusta kulttuuri-identiteettiin tutkia Moisan ja Järviluoman mukaan ajallis-paikallisena prosesseina. (Heiniö 1999; Moisala 1993; Järviluoma 1997; viitattu teoksessa Åberg 2002, 37.) Musiikki voi toimia kulttuurisen identiteetin ”rakennuspuuna” välittäen kulttuurisia arvoja ja siten vahvistaa ja ylläpitää identiteettiä. Sitä voidaan käyttää myös tietoisesti

kulttuuri-identiteetin rakentamiseen, muovaamiseen ja ilmaisemiseen. (Åberg 2002, 37-38.)

Järviluoman mukaisesti Åberg katsoo, että identiteetin ulottuvuuksia rakennetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lauluissa ja lauluihin liittyvissä käsityksissä. Åberg tulkitsee tämän niin, että soitto, laulu ja puhe musiikista kuvaavat paitsi jotakin valmista, myös rakentavat kohdettaan jatkuvasti. Hall soveltaa kulttuuri-identiteetin rakentumista lauluperinteen kautta siten, että sen kautta avautuu identiteetti, joka on yhteydessä historiaan ja samalla jatkuvassa muutoksen tilassa. Järviluoman mukaan tietty identiteetti tai kategoria ei ole analyysin lähtökohta, vaan se on löydettävä osallistujan omasta puhetoiminnasta ja musisoinnista. (Järviluoma 1997; Hall 1999; viitattu teoksessa Åberg 2002, 36.)

Åkerlund (1997, 174) kokee romanilaulujen omalta osaltaan vahvistaneen romanien kulttuuri-identiteettiä. Paitsi että romanilauluja on laulettu oman väen keskuudessa, ne ovat olleet myös tärkeä ”välähdys menneeseen” lyriikoidensa kautta, sillä romaneilla ei ole omaa kirjoitettua historiaa kuten esimerkiksi juutalaisilla. Åkerlund kirjoittaa, että pääväestön keskuudessa tunnetuiksi tulleet romanilaulajat (Anneli Sari, Hortto Kaalo, Rainer Friman jne.) eivät ole merkittävästi vaikuttaneet romaniyhteisön ryhmäidentiteettiin, mutta he ovat muovanneet pääväestön asenteita romaneita kohtaan myönteisemmiksi.

4 ROMANILAPSI KOULUSSA: KOULUNKÄYNNIN HISTORIA JA NYKYTILANNE

Jotta olisi mahdollista ymmärtää romanien koulutuksen nykyistä tilaa, on ensin ymmärrettävä sen historiaa. Mielestäni opettajankoulutuksessa tulisi maahanmuuttajakeskustelun ohella muistaa, että Suomen luokkahuoneissa on myös oman maamme vähemmistöön kuuluvia oppilaita. Myös Aaltonen on sitä mieltä, että monikulttuuristaustaisiin oppilaisiin tulisi lukea myös romanit. Tärkeää olisi myös lisätä tietoa romaneista opettajankoulutukseen muun vähemmistökeskustelun ohella (Aaltonen 2007, 87-88).

4.1 Romanien koulutushistoriaa

Romanit eivät tunne samankaltaista koulustraditiota kuin valtaväestö. Syynä tähän on ensisijaisesti kiertolaisuus, joka jatkui aina 70-luvun taitteeseen saakka. Kiertolaisena säännöllinen koulunkäynti oli hankalaa. Vielä tuolloin erot valtaväestön ja romanikansan koulutustasossa eivät olleet merkittäviä, sillä kiertokoulussa oli mahdollista oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Ammatillisen koulutuksen hankkimiselle ei niin ikään ollut tarvetta, sillä romanien perinteiset ammatit siirtyivät sukupolvelta toiselle. Romanien perinteinen elämäntapa alkoi kuitenkin vaikeutua, kun kaupungistumisen myötä perinteisille käsityö- ja hevosammateille ei enää ollut kysyntää. (Palkkaisinko romanin? 2011, 30.)

Ensimmäinen romanisukupolvi aloitti koulunkäynnin arviolta 1960-1970-luvuilla. Romanikulttuurissa tärkeät arvot - perhe, romanitavoille oppiminen ja sosiaaliset taidot - nähtiin kuitenkin koulua tärkeämpänä. Kasvatusihanteena ei ole ollut valtaväestössä ihannoitu menestyminen, vaan ennemminkin sosiaalisilta taidoiltaan taitava henkilö ja "hyvä ihminen". (Syrjä & Valtakari 2008, 44-45.)

Vielä oma isäni on ollut kiertolainen. Hiljalleen hänen ollessaan pieni isovanhempani saivat mahdollisuuden luopua kiertolaiselämästä ja asettua aloilleen. Isä oli kahdeksasta lapsesta toinen, joka suoritti peruskoulun loppuun.

Tuohon aikaan peruskoulun päättötodistus oli romaninuorelle suuri saavutus; kotona ei aina osattu kannustaa koulunkäyntiin, sillä vanhimpia lapsia tarvittiin huolehtimaan pienemmistä sisaruksista ja auttamaan muissa kodin töissä. Perhe oli köyhä, ja lapsetkin tekivät pieniä töitä kaupungilla ansaitakseen rahaa perheelleen. (Henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2012.)

Erityisen vahingoittavaa romaneiden koulunkäynnille on ollut assimilaatiopolitiikka, jossa koulua käytettiin välineenä sulauttaa romanit valtaväestöön. Tämä on ollut osittain syynä siihen, että romanien suhtautuminen koulunkäyntiin on ollut torjuvaa. (Syrjä & Valtakari 2008, 44.) 1980- ja 1990-lukujen romanikulttuurin- ja kielen tietoisuuden vahvistamisen myötä romanit ovat kuitenkin alkaneet suhtautua koulutukseen myönteisemmin, ja korkeakoulutettuja romaneja on jo paljon (Suomen romanit 2000).

4.2 Romanilapset Euroopassa

Euroopan romaneiden elinolot poikkeavat hyvin paljon Suomen romanien tilanteesta. Suomessa peruspalvelut on taattu kaikille: romanilapset käyvät samoja kouluja valtaväestön lasten kanssa, ovat oikeutettuja samoihin sosiaali- ja terveyspalveluihin kuin muu väestö ja asuvat samoilla asuinalueilla suhteellisen samantasoisesti kuin muutkin suomalaiset. Kuitenkin vain harvassa muussa eurooppalaisessa maassa romanilapset ovat yhtä integroituneita ympäröivään yhteiskuntaan. (Junkala & Tawah 2009, 18.)

Romanit ovat Euroopan suurin vähemmistöryhmä. 8-12 miljoonan romanin joukkoon kuuluvat myös romanilapset, joiden katsotaan kuuluvan kaikkein heikompiosaisten ryhmään Euroopassa. Kroonisen köyhyyden lisäksi romanilasten elämää haittaavat sosioekonomiset ongelmat: henkilöllisyystodistusten puute, koulutuksen ongelmat, puutteellinen terveydenhoito, hygienia ja ravinto sekä yhteiskunnan rasistiset asenteet. Monet asiantuntijat vertaavatkin romanilasten oloja kehitysmaihin. Alle 18-vuotiaat ovat romaniväestön suurin ikäryhmä, mutta joidenkin maiden jopa 10 % lapsikuolleisuus ylittää selvästi eurooppalaisen keskitason. (Junkala & Tawah 2009, 18.)

Kouluun pääseminen on avaintekijä romanilasten parempaan tulevaisuuteen, mutta tällä hetkellä tästä tulevaisuudesta uhkaavat jäädä paitsi suuri osa Euroopan romanilapsista. Merkittävä osa heistä ei aloita koulunkäyntiä lainkaan, ja koulunsa aloittaneiden keskeyttämisprosentti on moninkertainen verrattuna pääväestön lapsiin. Kiertävä elintapa ja henkilöllisyystodistusten puute on joissakin maissa syy romanilasten jäämiseen koulun ulkopuolelle. (Junkala & Tawah 2009, 18.)

4.3 Vertailukohteena saamelaiset

Romanit eivät ole Suomessa ainoa kansanryhmä, jota on pyritty sulauttamaan valtaväestöön. Dahlin, Kähkösen ja Widenin mukaan niin kirkko kuin koulujärjestelmäkkin pyrki sulauttamaan saamelaiset pääväestöön jo 1700-luvulta lähtien. Tämän seurauksena saamelaiset ovat olleet vaarassa menettää kulttuurisia ja kielellisiä piirteitään. Aikio-Puoskarin mukaan myös muissa maissa saamelaisten koulutushistoriaan on kuulunut saamelaisten systemaattinen sulauttaminen pääväestöön. Saamelaisten tarpeita koulutuksessa alettiin huomioida vasta 1970-luvulla Norjan vanavedessä. (Dahl 1954; Kähkönen 1989; Widen 1965; Aikio-Puoskari 2001; viitattu teoksessa Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2012, 14-15.) Samoin romaneiden yhteiskunnallisia ja koulutuksellisia oloja alettiin parantaa suunnilleen samoihin aikoihin (Suomen romanit 2004, 7).

Tarve sulauttaa vähemmistöt osaksi yhtä kansaa tuntuu nykypäivänä absurdilta. Ajattelun juuret juontavat osittain kansallisromantiikan ajalta 1800-luvulta. Marjut Anttonen selvittää tutkimuksessaan Norjan kansallispolitiikan vaikutuksia saamelaisiin ja muihin Norjan vähemmistöihin. Anttonen mukaan Norjassa alettiin vuoden 1848 jälkeen kehittää ajatusta kansallisvaltiosta, jossa olisi ”yksi kansa, yksi kieli ja yksi kulttuuri”. (Anttonen 2010, 21-22.) Anderson avaa tätä ajattelumallia todeten, että kansakunnat ovat ”kuviteltuja yhteisöjä”, ja kansasta merkityksiä ja mielikuvia tuottamalla pyritään luomaan kansallista kulttuuria, johon on mahdollista identifioitua (Andersson 2007; viitattu teoksessa Anttonen 2010, 22). Anttonen kuvaa, kuinka Norjassa norjalaistamistoimet saivat sosiaalidarwinistisia piirteitä, kun saamelaisten ja kveenien ajateltiin olevan alkukantaisia ja kehittymättömiä ryhmiä, jotka norjalaisten tuli nostaa osaksi

sivistystä. Jälkeenpäin norjalaistamispolitiikasta on käyty paljon keskustelua, ja sen traumaattisia vaikutuksia vähemmistöjen edustajiin on arvioitu. (Anttonen 2010, 34.)

4.4 Romanilapset esiopetuksessa

Kun Opetushallitus toteutti selvityksen Suomen romanioppilaiden perusopetuksen tilasta lukuvuonna 2001–2002, vain 2 % selvityksessä mukana olleista romanioppilaista osallistui esiopetukseen (Opetushallitus 2004, 6). Tulosta tarkastellessa tulee kuitenkin muistaa, että kymmenen vuotta sitten valtaosa esiopetuksesta oli sosiaalitoimen alaista, mistä johtuen kouluille suunnattu kysely tavoitti vain murto-osan esiopetusyksiköistä. Näin ollen 2 % osallistujamäärää ei voida pitää täysin relevanttina. On kuitenkin todennäköistä, että esiopetukseen osallistuvien romanilasten osuus oli kyseisenä aikana pääväestön lasten osuutta heikompi. Esiopetuksen suosio on sittemmin kasvanut suomalaisperheissä, ja Kumpulan mukaan kaikista suomalaisista kuusivuotiaista lähes 100% osallistui esiopetukseen vuonna 2009. Samoin romaniperheissä esiopetuksen suosio vaikuttaa kasvaneen 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä. (Kumpula 2010; viitattu teoksessa Rajala & al 2011, 24.)

Esiopetuksella on tärkeä rooli erilaisten kouluvalmiuksien tasoittajana ennen koulunkäynnin alkua. Varhaiskasvatus on omiaan luomaan tasa-arvoa, koska sillä voidaan tasoittaa oppilaiden taustoista johtuvia eroja. Näin jokaisella on mahdollisuus aloittaa koulunkäynti lähempänä kaikille samaa viivaa. Romanilapselle esiopetukseen osallistuminen on erityisen tärkeää, sillä vaikka koulunkäynnin aloittaminen jännittää ketä tahansa, merkitsee koulu romanioppilaille usein kokonaan toisenlaista kulttuuria. Esiopetukseen osallistumalla romanioppilas tutustuu ennalta koulumaailmaan ja luokkatovereihinsa, jolloin kynnys aloittaa koulu madaltuu. Vaikka rehtoreiden mukaan vähintään 3/5 ja romanivanhempien mukaan lähes kaikki romanilapset osallistuvat esiopetukseen, pohditaan Opetushallituksessa osallistumisen säännöllisyyttä. Romanikulttuurille on ominaista yhteisöllinen ja hyvin perhekeskeinen ajattelu, minkä vuoksi lapset on perinteisesti haluttu hoitaa

kotona. Näin ollen kynns osallistua esiopetukseen on aikanaan ollut korkeampi kuin valtaväestöllä. (Rajala & al 2011, 24–25.)

4.5 Koulunkäynti rehtoreiden, romanivanhempien ja romanioppilaiden näkökulmasta

Opetushallitus teki ensimmäisen romanioppilaiden perusopetuksen tilaa koskevan selvityksen lukuvuonna 2001–2002. Tällöin tulokset eivät olleet kovinkaan positiivisia, vaan erityisopetukseen osallistuminen, luokalle jääminen ja koulun keskeyttäminen vaikuttivat varjostavan melko usein romanioppilaiden koulunkäyntiä. Kuitenkin lukuvuonna 2010–2011 tehdyn selvityksen mukaan suurin osa (66 %) rehtoreista näkee romanioppilaiden yleisen tilanteen kouluissaan samanlaisena kuin muillakin oppilailla, kun taas kolmannes rehtoreista kokee tilanteen hieman tai huomattavasti huonompana kuin muilla oppilailla. Yleisesti ottaen koulunkäynnin arvioitiin sujuvan suurimmalla osalla romanioppilaista tyydyttävästi tai hyvin. Huomionarvoista on, että 7,4 % rehtoreista kokee romanioppilaiden koulunkäynnin sujuvan erinomaisesti. Tulokset osoittavat, että stereotyyppioita on syytä välttää. Romanioppilaat ovat ennen kaikkea yksilöitä, eikä koulumenestys tai sen puute juonna välttämättä juuriaan romanikulttuuriin. (Rajala & al 2011, 27–29.)

Opetushallituksen lukuvuonna 2010–2011 tekemän selvityksen mukaan romanioppilaat kertaavat luokkia useimmiten 1–3. luokilla sekä yläluokilla. Esiopetuksen kahdesti käyneiden osuus kasvoi lukuvuoden 2001–2002 selvityksestä, mutta toisen luokan kertaajien osuus puolestaan pieneni, mikä selittyy esiopetukseen osallistumisen kasvulla. Suuret kertausmäärät yläluokilla johtuvat Opetushallituksen mukaan siitä, että romaninuorten koulunkäyntiin liittyy vielä suurempia riskitekijöitä kuin pääväestöön kuuluvilla nuorilla. Romanioppilaiden itsensä mukaan koulun aloittaminen ei useinkaan tuota ongelmia: jopa 75 % romanioppilaista kertoo koulun aloittamisen sujuneen hyvin. Ongelmat liittyvät useimmiten uuteen tilanteeseen: oppilas ei välttämättä ole viettänyt aikaa pääväestön parissa aiemmin, hänellä ei ehkä ole ennestään koulun vaatimia hienomotorisia taitoja – ylipäättään koulun konsepti ja tarkoitus saattavat näyttäytyä hyvinkin vieraina. Niin ikään romanioppilaiden yläkoulun alussa

kokemat hankaluudet ovat pääosin samankaltaisia kuin muidenkin oppilaiden kokemat ongelmat. (Rajala & al 2011, 31–35.)

Mitä tulee romanioppilaiden vanhempiin, suhtautuvat he lastensa koulunkäyntiin pääosin myönteisesti. Myönteisyyteen vaikuttaa erityisesti romanitaustaisen henkilön työskentely koulussa esimerkiksi koulunkäyntiavustajana tai romanikielen opettajana. Suurin osa myös kokee romanioppilaiden tilanteen parantuneen viimeisen kolmen vuoden aikana. Tilanteen parantumiseen on vanhempien mielestä vaikuttanut romanitaustaisten työntekijöiden toiminta sekä vanhempien koulutusmyönteisyyden kasvaminen ja aktivoituminen kodin ja koulun yhteistyössä. (Rajala & al 2011, 32.)

Romanivanhemmat ovat oppineet lastensa kautta, millainen systeemi koululaitos on. Nykyisin he tiedostavat entistä paremmin koulutuksen merkityksen ja ymmärtävät enemmän niitä käytännön asioita, joita koulunkäyntiin liittyy. Tämä on tärkeää, sillä lapsi tai nuori ei itse kykene kantamaan täyttä vastuuta koulunkäynnistään; kenelle tahansa vanhemmalle on varmasti tuttua esimerkiksi kotitehtäviin patistaminen ja nukkuma-ajoista huolehtiminen. Kyösti Florin painottikin Pietarsaareissa pitämässään romanivanhempien seminaarissa (Florin 2010), että vastaus romanien koulutukseen on romanivanhemmissa: romanilapsi ja –nuori tarvitsee tukea koulunkäyntiin siinä missä valtaväestönkin kuuluvat oppilaat. Kodin asenteet ovat Florinin mukaan voimakkaita vaikuttajia: jos vanhemmat eivät tiedosta koulutuksen merkitystä, ei lapsikaan voi motivoitua koulunkäyntiin.

4.6 Romanioppilaiden kouluviihtyvyys

Opetushallituksen selvityksen mukaan romanioppilaista valtaosa viihtyy koulussa ”oikein hyvin tai melko hyvin”, ja he myös kokevat koulunkäynnin tärkeäksi. Suurin osa oppilaista on sitä mieltä, ettei romanitaustaisuus vaikuta merkittävästi koulunkäyntiin, vaan he ovat yhtäläisiä suomalaisia kuin muutkin oppilaat. Toki muutamat oppilaat kertovat romanikulttuurissa olevan asioita, jotka erottavat heidät muista oppilaista, mutta erilaisuudella voi olla myös positiivinen vaikutus koulumaailmassa esimerkiksi erityishuomion osalta. Vaikka

kiusaamiskokemuksista kerrottiin jonkin verran, myös romanioppilas itse saattaa kokea alemmuudentunnetta, mikä voi johtaa kokemuksiin ennakkoluuloista. (Rajala & al 2011, 34.)

Poissaolot vaikuttavat yhä olevan yksi suurimpia haasteita romanioppilaiden koulunkäynnissä. Niin lukuvuonna 2000–2001 kuin 2010–2011 rehtorit arvioivat poissaolojen aiheuttavan merkittävää haittaa noin kolmasosalle romanioppilaista. Sairaudesta johtuneet poissaolot olivat yleisin syy, toisena tulivat perhesyyt ja matkustus ja kolmantena luvattomat poissaolot. Rehtorien vastauksissa toistuvasti esille tuli romanivanhempien ”ylisuojelevuus” lapsiaan kohtaan, mikä tulee esille esimerkiksi siinä, että lapsen sallitaan jäädä kotiin pienimpienkin vilustumisoireiden, kuten nuhan, vuoksi. (Rajala & al 2011, 47.)

Romanivanhemmista noin puolet uskoi poissaolojen haitanneen lasten koulunkäyntiä jonkin verran, mutta vain viidennes heistä katsoi asian haitanneen koulunkäyntiä vakavasti. Myös vanhempien mukaan suurin osa poissaoloista oli sairaudesta johtuneita. Niiden jälkeen seurasivat perhesyyt, kuten hautajaiset ja matkat. Kolmantena mainitut luvattomat poissaolot olivat huoltajien mukaan seurausta laiskuudesta tai koulukiusaamisesta. Moni vanhempi toivoi koulun informoivan vanhempia, mikäli lapsi on luvatta poissa koulusta. Monet romanivanhemmat myös ymmärsivät lapsen jäävän opiskeltavissa asioissa jälkeen pitkien poissaolojen seurauksena, ja kotitehtävät haluttiin yleensä ottaa selville etukäteen. Romanioppilaista noin puolet kertoi olleensa koulusta poissa luokkatovereitaan enemmän, kolmasosa muita vähemmän ja neljäsosa saman verran kuin muut. Poissaoloista aiheutuvat haitat jakoivat mielipiteitä: toisen puolen mukaan poissaoloista oli ollut jonkin verran haittaa, toisen puolen mielestä taas haittavaikutuksia ei ollut ollenkaan. Poissaolojen syyt olivat romanioppilailtakin kysyttäessä samansuuntaisia rehtoreiden ja vanhempien kanssa. (Rajala & al 2011, 49–50.)

5 MUSIIKKIA KOULUSSA JA KOTONA

Usein kuulee puhuttavan romanien musikaalisuudesta. Sitä pidetäänkin usein etnisenä ominaisuutena niin valtaväestön kuin romanien keskuudessa.

Musikaalisuus ei kuitenkaan kuulu minkään kansan geneettiseen perimään, vaan relevantimpaa on puhua kulttuuriperimästä. Koska romaniyhteisössä on perinteisesti arvostettu musiikkia ja tanssia, on tämä arvostus nostanut kyseisten taidemuotojen harrastusta ja ammattimaista toimintaa. (Nikkinen 2006, 34.)

5.1 Taito- ja taideaineet romanioppilaiden vahvuutena

Tutkimukset (Aaltonen 2008, Välimäki 2000, Opetushallitus 2004) tukevat näkemystä taito- ja taideaineista romanioppilaiden vahvuuksina. Aaltosen tutkimuksesta selviää, että musiikillisesti lahjakkaiksi koki itsensä merkittävästi useampi romanilapsi ja -nuori kuin lahjattomaksi (Aaltonen 2008, 83).

Opetushallituksen teettämä kartoitus puolestaan osoitti romanivanhempien kokevan lastensa menestyvän taito- ja taideaineissa hyvin, vaikka muu koulunkäynti olisikin hankalaa. Taito- ja taideaineet olivat vanhempien mielestä vähintäänkin koulutyöhön motivoivia sekä mieluisia aineita. (Opetushallitus 2004, 6.)

Myös opettajat ovat huomanneet taito- ja taideaineiden (liikunta, musiikki, tekstiili- ja tekninen työ, kuvataide ja kotitalous) olevan useimmin romanioppilaiden vahvimpia aineita. Sari Välimäen tutkimuksessa liikunta ja musiikki olivat mainittujen vahvuuksien kärjessä, liikunta ensimmäisenä ja musiikki toisena vahvuutena. Muina romanilasten vahvuuksina nähtiin sosiaaliset taidot sekä kohteliaisuus. Oppiaineista erityisvahvuuksiksi mainittiin useimmin musiikki. Useimmiten romanilasten vahvuuksia pyrittiin koulussa huomioimaan järjestämällä tilaisuuksia esiintymiseen. Myös esimerkiksi oppilaan hyvää käytöstä saatettiin tuoda esille koulun arjen tilanteissa. (Välimäki 2008, 56-60.)

Välimäen (2000, 4) mukaan ei välttämättä riitä, että opetuksen tukitoimet ovat romanilapsen kohdalla samat kuin muilla oppilailla. Hänen mukaansa ”tasa-arvoiset menetelmät eivät tarjoa välttämättä tasa-arvoista lopputulosta”. Itse kuitenkin uskon, että romanioppilas todennäköisesti hyötyy ”tavallisista” tukitoimista siinä missä muutkin oppilaat. Olisi kuitenkin tuhmausta olla hyödyntämättä niitä osa-alueita, joissa monet romanioppilaat ovat vahvoja. Jokainen oppilas on yksilö, jolla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Aivan kuten valtaväestöön kuuluvan oppilaan kohdalla, opettaja voi pyrkiä löytämään myös romanioppilaan vahvuudet, joita hyödyntämällä oppiminen voi helpottua ja koulussa viihtyminen parantua. Toisaalta suuri osa kaikista oppilaista, myös suomalaisista, todennäköisesti hyötyy esimerkiksi musiikin integroimisesta opetukseen.

Helsingin kaupungin opetusvirasto (2010, 9) ehdottaa teettämässään romanilasten perusopetuksen tukemisen kehittämissuunnitelmassa, että opetuksessa hyödynnettäisiin romanilasten vahvuuksia, kuten sosiaalisuutta, vahvoja perhesiteitä ja musikaalisuutta. Tällöin romanilapsi saa mahdollisuuden kokea onnistumista, vaikka olisikin akateemisilta taidoiltaan muita heikommalla tasolla. Kehittämissuunnitelmassa rohkaistaan myös romanimusiikin käyttöön musiikintunneilla.

5.2 Motivaatio musiikintunneilla

Musiikin tärkeys korostuu luonnollisesti romanikulttuurissa, ja Aaltosen tutkimukseen osallistuneista romanioppilaista 72 % pitikin musiikkia itselle erittäin merkittävänä. Sukupuolten välillä ei tässä ollut merkittävää eroa. (Aaltonen 2008, 78.)

Yleisesti ottaen romanioppilaat viihtyivät musiikintunneilla, ja enemmistö haastatelluista (68 %) koki musiikin oppiaineena tärkeäksi osaksi koulunkäyntiä. Vaikka musiikki oppiaineena koettiin yleisesti ottaen merkittävänä, jakoi musiikki lempiaineena enemmän mielipiteitä. Kyselyn perusteella 23 % pojista ja reilu kolmannes tytöistä piti musiikkia lempiaineenaan. (Aaltonen 2008, 70.)

Opetushallitus selvitti vuoden 2011 romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsausta varten, mitkä aineet olivat romanioppilaista suosittuja ja mitkä epäsuosittuja. Vastaukset olisivat voineet olla minkä tahansa oppilasryhmän suusta kuultuja: hajontaa oli paljon, eikä mikään aine noussut ylivoimaisesti muita suosittumaksi. Taito- ja taideaineet olivat suosittuja, mutta kokonaisuutena lukuaineista pidettiin kuitenkin eniten. (Rajala & al 2011, 34.)

5.3 Romanimusiikki

Kuten valtaväestöllä, myös romaneilla on oma kansanmusiikkinsa. Romanimusiikista laajemmin puhuttaessa voidaan kuitenkin Balint Sarosin mukaan viitata kansanmusiikin lisäksi kaikkeen romaneiden esittämiin musiikkilajeihin (Sarosi 1980; viitattu teoksessa Aaltonen, 37). Käytännössä esimerkiksi hengellinen musiikki on usein romaneille kaikkein merkityksellisin musiikin laji.

Romanien perinnemusiikki on perustunut pitkälti kuulonvaraiseen oppimiseen, ja vasta viime aikoina tätä musiikkia on alettu nuotintaa sen katoamisen estämiseksi. Nykyisessä muodossaan romanimusiikki on monenlaisten vaikutteiden summa sisältäen vivahteita niin itämaisesta laulutyylistä kuin länsimaisesta populaarimusiikistakin (Jalkanen 2006, 9).

Åberg näkee romanimusiikin yhä elävänä perinteenä. Hän nuotinsi 'Romanilauluja Itä-Suomesta' -teostaan varten pääosin itäsuomalaisten romanilasten ja -nuorten esittämiä lauluja ja painottaa, ettei "katoavan kulttuurin jäänteitä" tarvitse etsiä ikääntyneiden ihmisten luota. Åbergin mukaan romanilaulut ja laulaminen ovat tärkeä osa romanikulttuuria ja samalla merkittäviä romanien etnisen identiteetin rakennuspalikoita. Hän näkee romanilaulut yhä elinvoimaisena osana romanien arkea ja musiikillista maailmankuvaa. (Åberg 2003, 7-8.) Henkilökohtaisesti olin yllättynyt Åbergin havainnoista, sillä itse romanikulttuurin keskellä eläneenä en ole kuullut kovin monen nuoren laulavan saati osaavan romanilauluja. On tietenkin mahdollista, että kotiseutuni tilanne eroaa Itä-Suomen tilanteesta.

Åberg kirjoittaa romanilaulujen aiheiden heijastavan romanien kulttuuria sekä aikaisempaa elämäntapaa. Hänen mukaansa laulut tukevat yhteisöhenkeä, korostavat sukupuolista identiteettiä tai vetävät rajaa "meidän" ja valtaväestön välille. (Åberg 2003, 11). Juuri historiallisen aspektin vuoksi olen itse epäillyt romanilaulujen merkitystä nykypäivän romanilapsille ja -nuorille. Vaikka monet romaninuoret ovat kiinnostuneita juuristaan, olen usein pohtinut, tulevatko romanilaulut uudistumaan vastaamaan nykypäivän romanien elämää. Olen kuitenkin samaa mieltä Åbergin kanssa siitä, että lauluperinne tukee vielä nykypäivänäkin romaniyhteisöä.

Åbergin kokoamat laulut koostuvat aiheidensa puolesta haikeista rakkauslauluista, vankilalauluista, hevos- ja markkinamiesten lauluista sekä niin sanotuista mahtilauluista, joita miehet ovat yleensä esittäneet päihtyneinä. Tytöt ja naiset esittävät harvemmin alkoholiin liittyviä lauluja. Vankila-aiheiset laulut, joissa on usein esillä kodin, vanhempien tai puolison kaipuu, ovat yhä suosittuja nuorten romanilaulun esittäjien keskuudessa. Vanginlaulujakin esittivät enemmän pojat ja miehet, mutta erottelu ei Åbergin mukaan ollut kuitenkaan niin selkeä kuin viina-aiheisten laulujen kohdalla, joita esittivät pääosassa pojat ja miehet. Åberg kirjoittaa, että vankilalaulut ovat tunneilmaisultaan omiaan palauttamaan nuorten mieliin tunteen etnisestä vähemmistöstä valtaväestön keskellä. Laulujen avulla aikaisemmat yhteiskunnalliset olot eivät unohdu romaninuorten keskuudessa. Ne myös nostattavat me-henkeä, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja solidaarisuutta ryhmän kesken. (Åberg 2003, 11-13.)

5.4 Romanimusiikkia musiikintunneilla?

Vantaalla laaditun romanilasten perusopetuksen tukemisen kehittämissuunnitelman (2009, 11) mukaan pääväestön tietämystä romanikulttuurista tulisi pyrkiä lisäämään. Yksi mahdollisuus tämän tavoitteen toteuttamisessa on opetus romanien perinnesäveltämisestä. Siitä huolimatta, että Aaltosen (2008, 79) teettämän kyselyn mukaan valtaosa tutkimukseen osallistuneista romanioppilaista koki kulttuuriaan arvostettavan koulussa, peräti 42 % toivoisi musiikintunneille sisällytettävän romanimusiikkia. Opettajat voivat hyödyntää esimerkiksi Opetushallituksen tuottamaa Bahaven te dzamben, Soita ja

laula -materiaalia (Romanilasten perusopetuksen tukemisen kehittämissuunnitelma, 2010).

Romanimusiikin kuunteleminen ja soittaminen musiikintunneilla voisi olla hyvä keino paitsi kertoa oppilaille romanikulttuurista, myös tuoda romanioppilaille kokemuksia oman kulttuurinsa arvostamisesta ja hyväksymisestä osana kouluyhteisöä. Samaa keinoa on pohdittu myös maahanmuuttajien kohdalla, sillä musiikki on yleensä tärkeä osa kansallisuutta ja omaa identiteettiä. Kuten myös maahanmuuttajaoppilaan kohdalla, tulee myös romanioppilaan tapauksessa kuitenkin ottaa huomioon että kaikki eri kulttuuritaustaa edustavat oppilaat eivät välttämättä tahdo erilaisuuttaan korostettavan musiikintunnilla. Huomioon tulee ottaa myös se, että romanilaulujen katsotaan usein myös kuuluvan ainoastaan romanien keskuuteen eikä ”kaajeiden” korville. ”Kaaje” on romanien keskenään käyttämä nimitys valtaväestöä edustaville ”valkolaisille” tai muutoin ei-romaneille, kun taas ”kaale” puolestaan tarkoittaa romania. Opettajan olisikin suositeltavaa keskustella romanioppilaan kanssa etukäteen siitä, haluaisiko tämä, että tunnilla käsiteltäisiin romanimusiikkia. Myös ryhmän dynamiikka on otettava huomioon: parhaimmillaan romanimusiikin käsittely voi olla mielenkiintoinen kokemus kaikille, mutta pahimmillaan antaa sysäyksen kiusaamiseen ryhmässä, jossa ryhmähenki ei ole kehittynyt tai ilmapiiri hyväksyvä.

5.5 Hengellinen musiikki

Åbergin (2006, 152) mukaan hengellinen musiikki on merkittävä osa romanien kulttuuria niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa ja toimii näin osaltaan romanien etnisen identiteetin rakentajana. Ilmiö kumpuaa paitsi historiasta, myös kulttuurista.

Uskonnollisuus on viime vuosikymmeninä saanut tukevan jalansijan romanien keskuudessa. Voidaan puhua jopa romaniväestön ”herätyksestä”. Erityisesti helluntaiseurakunta on romaneille tärkeä kokoontumispaikka, ja sen seurakuntaelämää pidetään yleisesti ottaen vapaampana ja ”elävämpänä” kuin Suomen evankelisluterilaisen kirkon toimintaa, joka koetaan usein ”jäykäksi ja kaavamaiseksi”. Itsekin helluntaiseurakuntaa tuntevana minun on helppo mieltää helluntaiseurakunta Åbergin tapaan ”romanien luonteenlaatua suosivaksi

liikkeeksi”. Grönfors muistuttaa, ettei myöskään musiikin merkitystä tule unohtaa pohdittaessa romanien kiintymystä juuri helluntaiseurakuntaan tai muihin vapaisiin suuntiin, missä musiikilla on perinteisesti keskeinen osa mm. ylistyslauluineen. (Grönfors 1999; viitattu teoksessa Åberg 2006, 155.)

Romanilaulut korostavat usein suvun merkitystä, kun taas hengellisillä lauluilla on yksilöä eteenpäin vievä motiivi (Åberg 2006, 162). Usein uusi, uskonnollinen identiteetti asettaa kulttuuriset seikat uuteen valoon, jossa niitä voidaan ikään kuin tarkastella ensimmäistä kertaa kulttuurisen siteen ulkopuolella. Esimerkiksi raja romanien ja valkolaisten välillä voi hämärtyä, kun uskovat muodostavat keskenään vieläkin laajemman perheen ja yhteisön. Joskus hengellisen identiteetin omaksuminen tarkoittaa sitäkin, ettei romanilauluja haluta enää laulaa, vaan tilalle astuvat hengelliset laulut. (Åberg 2006, 160-162.)

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Tutkimusongelma

Päätutkimusongelmana tarkastelin musiikintuntien vaikutusta romanioppilaiden kouluviihtyvyyteen ja opiskelumotivaatioon ja alaongelmana musiikin ja musiikintuntien merkitystä romanioppilaiden kulttuuri-identiteetille. Opetushallituksen lukuvuonna 2001-2002 toteuttaman kyselyn mukaan romanivanhemmat kokevat lastensa olevan erityisen vahvoja taito- ja taideaineissa ja pitävän niistä (Opetushallitus 2004, 6). Aaltonen puolestaan tutki Pro Gradu – tutkielmassaan romanilasten ja –nuorten motivaatiota peruskoulun musiikinopetuksessa. Tutkimuksessa enemmistö vastanneista (39%) koki musiikintunnit tärkeänä osana koulunkäyntiä, ja lisäksi suurin osa vastanneista koki olevansa musiikillisesti lahjakas (Aaltonen 2002, 81; 83). Näin ollen halusin tässä tutkimuksessa selvittää, auttavatko musiikintunnit romanioppilaita myös viihtymään koulussa paremmin ja motivoitumaan tai pitämään yllä motivaatiota muuhun koulunkäyntiin. Vaikka romanilapset ja –nuoret kuluttavat musiikkia pääosin valtaväestöön kuuluvien ikätovereidensa tapaan (Aaltonen 2008, 82), halusin lisäksi selvittää, kokevatko he musiikin tärkeäksi osaksi kulttuuri-identiteettiään ja voivatko musiikintunnit osaltaan tukea tai vahvistaa sitä.

6.2 Tutkimuksen aineiston kerääminen ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen aineistot on kerätty puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla. Haastateltavia oli yhdeksän, joista viisi oli tyttöjä/naisia ja neljä poikia/miehiä. Haastateltavien ikä vaihteli 13-26 ikävuoden välillä, mutta suurin osa oli yläkouluikäisiä tai yläkoulun päättäneitä, ammattikoulussa tai ammattikorkeakoulussa opiskelevia nuoria. Lisäksi joukossa oli kaksi työssäkävää. Haastateltavat olivat kotoisin Pohjanmaalta ja Etelä-Suomesta, mutta suhteellisen pienestä otannasta johtuen en ottanut analyysissä huomioon alueellisten erojen mahdollisia vaikutuksia. Samasta syystä käsittelin haastatteluja pääosin kokonaisuutena sen sijaan, että olisin analysoinut tuloksia sukupuolen mukaan.

Haastatteluista kahdeksan toteutettiin rauhallisessa kahvilaympäristössä ja yksi haastateltavan omassa huoneessa tämän kotona. Haastatteluympäristönä kahvila oli mielestäni hyvä, joskin oli tärkeää etsiä rauhallinen kahvila ja hiljainen nurkkaus. Yhdessä tilanteessa odottamaton musiikkiesitys kahvilan vieressä toi tilanteeseen ei-kaivattua ääntä, mutta onneksi tämä sattui haastattelun loppupuolella eikä häirinnyt haastattelua sen pahemmin. Kaiken kaikkiaan toivoin haastateltujen kokevan kahvilan neutraalina ympäristönä. Kotona haastateltaessa minusta oli tärkeää, että pystyimme haastateltavan kanssa menemään sellaiseen tilaan, missä haastateltavan ei tarvinnut jännittää vanhempinsa kuulevan vastauksiaan.

Uskon, että haastateltaviksi valikoitui jonkin verran keskivertoromaninuorta paremmin koulussa menestyviä nuoria, sillä suurin osa haastateltavista oli kotoisin Pohjanmaalta pienestä kaupungista. Junkala ja Tawah (2009, 30) havaitsivat tutkimuksessaan, että pienen paikkakunnan tiivis romaniyhteisö on merkittävä romanilasten koulunkäyntiä tukeva tekijä. Heidän mukaansa pienellä paikkakunnalla romaniyhteisö kykenee tukemaan ja kontrolloimaan lasten koulunkäyntiä tehokkaasti.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Teemahaastattelu sopi tutkimukseen hyvin, koska siinä haastateltavilla on aktiivinen rooli ja he voivat näin tuoda esiin heille merkityksellisiä asioita oman tahtonsa mukaan (Junkala & Tawah 13). Haastatteluissa etenin pitkälti samoin periaattein kuin Junkala ja Tawah (Junkala & Tawah 2009, 13): aloitin haastattelut kertomalla haastateltaville haastattelun taustan ja tarkoituksen. Koska teemoissa mentiin usein syvällekin, pyrin korostamaan sitä, ettei mihinkään sellaiseen kysymykseen tarvitse vastata, mihin ei halua ja ettei ole olemassa sellaisia ”oikeita” vastauksia, mitkä minä toivoisin kuulevani, vaan että olen kiinnostunut heidän kokemuksistaan ja ajatuksistaan, olivat ne millaisia tahansa.

Teemahaastattelujen luonteen mukaisesti olin ennen haastatteluja luonut haastattelulle teemat. Teemoja, joista halusin haastatteluissa keskusteltavan, olivat kouluviihtyvyys, koulunkäynti, kodin tuki, musiikintunnit, musiikki kotona ja vapaa-ajalla, romanikulttuurin merkitys (kulttuuri-identiteetti) sekä musiikin ja

musiikintuntien merkitys kulttuuri-identiteetille. Syy teemahaastattelun valitsemiselle oli, että haastateltavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät kyseisessä metodissa esille (Hirsjärvi & al 2003). Vaikka minulla olikin mielessäni tietyt teemat, etenivät haastattelut silti haastateltavien ehdoilla, ja niistä asioista keskusteltiin, mitkä haastateltava nosti esiin itselleen merkittävinä asioina. Eri aiheista syntyi eri tavalla keskustelua eri haastatteluissa riippuen asioiden merkityksellisyydestä haastateltavalle. Teemahaastattelu muistuttaa luonteeltaan paljolti keskustelua, ja halusinkin haastateltavien olevan sen verran vanhoja, että he kykenisivät reflektoimaan omia kokemuksiaan: pohtimaan muun muassa kouluviihtyvyyteen ja kodin tukeen liittyviä kysymyksiä sekä arvioimaan musiikin ja musiikintuntien merkitystä kulttuuri-identiteetilleen. Koska koin käsiteltävät aiheet melko syvällisiksi ja iän tuomaa pohtimiskykyä vaativiksi, en ole haastatellut tutkimukseen alakoululaisia.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Kouluviihtyvyys

Lähes kaikki haastatellut viihtyivät tai olivat viihtyneet koulussa hyvin. Kaikki haastatellut kertoivat kavereiden vaikuttavan kouluviihtyvyyteen merkittävimmin.

”Hyvin, ei mitään ongelmaa. Meillä on tosi pieni luokka, meitä on 16 oppilasta vaan, ja kaikki on hyviä freendejä. Kaikki tsemppaa toisiaan aina.” Poika, 15

”No siis... Se riitti ihan vaan että kaverit. Jos ei niit ois ollu siellä ni en mäkään ois lähteny aamusin kouluun. Sai olla muitten kanssa. Kesäloman jälkeen oli kiva palata kouluun ku tiesi että näkee sit kaikki kaverit.” Nainen, 26

Yksi haastatelluista, joka koki pääosin viihtyneensä koulussa hyvin, kertoi viihtymisen koulussa kuitenkin olleen jaksottaista: hän kertoi viihtyneensä koulussa hyvin alkuvuosina, mutta kodin levottomuuden, jatkuvan muuttamisen ja siitä aiheutuvan väsymyksen vaikuttaneen kouluviihtyvyyteen negatiivisesti 5.-8.luokilla. Toisaalta hän muistaa menneensä kouluun ”karua arkea pois”, ja kavereiden ansiosta hän piti usein vaikeinkin aikoina koulunkäynnistä.

Kaksi haastatelluista ei juurikaan viihtynyt koulussa. Heistä toinen ei osannut eritellä kouluviihtyvyyden puutteeseen syytä, joskin kertoi kavereiden parantaneen viihtyvyyttä hieman. Toinen puolestaan kertoi koulukiusaamisen, kavereiden puutteen ja opettajan alkoholismien alakoulussa verottaneen kouluviihtyvyyden minimiin.

”Emmä niinku koulussa sillee viihtyny. - - Kiusattiin niinkö rankasti sillon koulussa ja... Sit niinku opettaja oli alkoholisti, sii oli kaikenlaisia juttuja. Meni niinkö iha...” Mies, 20

Vaikka kaverit mainittiinkin merkittävimpana kouluviihtyvyyteen vaikuttavana tekijänä, myös muut koulumaailman aspektit saivat mainintoja. Noin puolet vastaajista mainitsi taito- ja taideaineiden vaikuttavan viihtyvyyteen koulussa.

Lisäksi kolmannes kertoi itselle mielenkiintoisten tietoaaineiden lisänneen viihtyvyyttä. Samoin musiikintuntien positiivisen vaikutuksen mainitsi kolmannes haastatelluista. Kaksi haastateltua painottivat oman mielenkiinnon ja motivaation opiskeluun vaikuttavan tai vaikuttaneen kouluviihtyvyyteen, ja kaksi muuta oli kokenut opettajien kannustuksella olleen merkitystä sille, kuinka he viihtyivät koulussa. Lisäksi yksi haastateltu mainitsi vanhempien tuen luoneen perustan kouluviihtyvyydelle, ja erään toisen haastatellun tapauksessa oppilaskuntatoiminta oli parantanut kouluviihtyvyyttä. Yksi vastaajista mainitsi myös rennon ilmapiirin luokassa olleen tärkeää kouluviihtyvyyden kannalta.

7.2 Koulunkäynti

Yli puolet haastatelluista kertoivat koulunkäynnin sujuvan tai sujuneen hyvin tai erinomaisesti. He suhtautuivat koulunkäyntiin yleisesti ottaen positiivisesti. Yksi haastateltu kertoi arvosanojen olleen huonoja lähinnä pahimman murrosiän aikana 7.-8. luokilla, kunnes opiskelu alkoi jälleen kiinnostaa tulevaisuuden suunnitelmia miettiessä. Yleisesti ottaen koulussa hyvin tai erinomaisesti menestyneet vastaajat pitivät koulunkäyntiä tärkeänä ja kertoivat tulevaisuuden motivoivan heitä opiskeluun, vaikka opiskeltavien asioiden kiinnostavuus luonnollisesti vaihtelikin.

”Joo riippuu aiheesta aika paljonki miten kivalt se tuntuu se koulu. Mut kyllä mä yleensä silleen aattelen... Tulevaisuuden kannalta.” Tyttö, 13

Yksi haastatelluista kertoi koulun sujuneen kohtalaisesti. Hän kuvaili, ettei luettu vain ”mennyntä päähän asti”, vaikka hän yritti välillä tosissaankin lukea kokeisiin. Hän oli kokenut oppimisen hankalaksi, ja oli jälkikäteen pohtinut mahdollisia syitä opiskelun vaikeuteen. Koulussa ollessaan haastateltu ei omien sanojensa mukaan ymmärtänyt, mistä oppimisen vaikeus johtui.

”Musta nyt niinku näin jälkeinpäin ku on aateltu, ni tuntuu vähän että mulla on ollu jonkun luetun ymmärtämisen kanssa vähä... Se ei oo ollu mulle ihan se juttu. Justiin ku kokeisiinkin luki, ni tosiaan se ei vaan niinku mennyntä päähän asti.” Nainen, 26

Kolmannes haastatelluista kertoi opiskelun sujuneen heikosti. ”Ei se sujunu” ja ”ei se ihan lähteny” olivat tyypillisiä kommentteja asiasta kysyttäessä. Heidän koulunkäyntiään oli hankaloittanut vaikeus keskittyä, koulukiusaaminen tai vaikea tilanne kotona. Yhdellä haastatelluista oli ollut henkilökohtainen erityisopettaja tunneilla mukana jatkuvasti, mutta hän ei ollut kokenut sen auttaneen oppimista; oikeastaan hän ei kokenut juuri koskaan oppineensa mitään koulussa.

”Ei se auttanu. En mä niinku oppinu mitään oikeesti. En mä osaa vielääkään kertotauluu.” Tyttö, 18

Yhden haastatellun tapauksessa puolestaan jatkuva muuttaminen vaikeutti koulunkäynnin sujuvuutta huomattavasti kodin muutenkin levottoman ilmapiirin ohella. Koulunkäynti oli haastatellun mukaan sujunut hyvin alkuvuosina, mutta 5. luokalta lähtien opiskelu alkoi mennä ”alamäkeä” samoista syistä, mitkä vaikuttivat osittain myös kouluviihtyvyyteen. Tie lähti nousuun seuraavan kerran vasta 9. luokalla, kun haastateltu 8. luokan heikosta todistuksesta sisuuntuneena ja toivotusta opiskelupaikasta motivoituneena alkoi panostaa kouluun tosissaan. Jatkuva muuttaminen oli kuitenkin painavimpia syitä siihen, että koulunkäynti oli todella haastavaa.

”Mä joku kerta niitä oon laskenu, ni hetkonen... - - Mä oon kuus eri ala-astet käyny vähintää. Ja jos mä en väärin muista ni mun mielestä me tehtiin, olikohan tokaluokalla että oltiin kaks viikkoo Tampereella koulussa ja kaks viikkoo sitte toisessa koulussa (paikkakunta poistettu).” Poika, 19

Koulumenestys oli yli puolella haastatelluista yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Heidän tapauksessaan koulunkäynti sujui keskiarvon puolesta hyvin ja he myös viihtyivät hyvin koulussa. Toisaalta kaksi haastatelluista kertoi viihtyneensä hyvin koulussa, vaikka opiskelu ei ollutkaan sujunut kovin hyvin paperilla. Heidän kohdallaan kaverit olivat olleet riittävä syy viihtymiseen koulussa. Haastateltujen joukossa oli myös kaksi henkilöä, joiden koulumenestys oli heikkoa ja jotka myös viihtyivät koulussa huonosti.

7.3 Kodin tuki

Haastatellut kahta lukuun ottamatta kertoivat saaneensa kotoa hyvin tukea koulunkäyntiin. Näistä seitsemästä neljä kertoivat molempien vanhempien tukeneen heitä koulunkäynnissä ja kolme äidin olleen koulunkäyntiä tukeva osapuoli. Yksi haastatelluista kertoi kuulleensa vasta lukiossa, että monilla romanilapsilla on ongelmia koulunkäynnin suhteen. Haastateltujen vanhemmilta oli välittynyt nuorille selvä viesti koulutuksen ja ammatin tärkeydestä. ”Pakko se on nykypäivänä olla”, oli monen haastatellun suusta kuultu, mitä ilmeisimmin vanhemmilta opittu, lausahdus.

”Joo kyllä aamuisin heräteltiin ja joka päivä kysyttiin tuliko läksyjä. Eikä turhia poissaoloja saanut tulla. Ja vanhemmat on aina muistuttaneet koulunkäynnin tärkeydestä. Myös siitä monesti keskusteltiin, että heillä itsellä ei ole ollut mahdollisuutta käydä kouluja loppuun. Mua aina kannustettiin ja muistutettiin siitä, että opiskella pitää peruskoulun jälkeen niin pitkälle kuin oma pää kestä. - - Se on ollut mulle itsestään selvää, että aamulla noustaan ja mennään kouluun. Ja tosiaan kun lähdin lukion jälkeen opiskelee kuulin eka kerran ettei kaikki romanilapset käy moitteettomasti koulua.”Nainen, 25

Niissä kolmessa tapauksessa, joissa äiti oli ottanut päävastuun lasten koulunkäynnistä, oli äidillä ollut perinteinen rooli lasten asioista huolehtijana tai isä ei alun alkaenkaan ollut ollut osa perhettä. Yksi haastateltu oli kokenut isän tuen puutteen hyvin ikävänä asiana, joka oli myös katkeroittanut häntä jonkin verran. Hän kertoi, ettei isä ollut osannut arvostaa tytön opiskelua vaan määräsi varsinkin häntä perheen tyttärenä usein opiskelun sijaan kotitöihin. Vaikka haastateltu arveli isän tuen puutteella olleen jonkin verran vaikutusta siihen, että koulunkäynti oli hänelle hankalaa, uskoi hän kuitenkin opiskelun olleen suurimmaksi osaksi itsestä kiinni.

- *Mut et se ois auttanu kuitenkin jos molemmat ois ollu siinä niinku mukana?*
- *Joo. Tai siis ylipäätään jos ois ollu siinä teini-iässä se isähahmo ylipäätänsä, eikä se ärsyttävä läskikasa joka vaan ärjyy ja karjuu. Mut en mä usko että sillä sit kuitenkaan sit loppupeleissä on ollu hirveen suurta... Et onhan se itestäki paljon kiinni. Mut kyl mä luulen että sillä on se oma pieni osuus koko tässä yhtälössä. Nainen, 26*

Myös eräs toinen haastateltu painotti henkilökohtaisen vastuun merkitystä koulunkäynnissä. Kuten romaniperheissä usein, myös hänen kohdallaan pääasiassa äiti oli pitänyt huolen lasten kouluarjesta läksyineen ja kokeineen. Haastatellun mukaan isä ei ollut tukenut häntä aktiivisesti hänen muutettuaan yläkoulun alussa tämän luokse, mutta hän oli silti kyennyt pitämään huolen koulunkäynnin sujumisesta.

”Mut se on aika paljon kans ittestä kii. Ei sekään (isä) kysele teenkö mä läksyt tai luenko mä kokeeseen, mä oon ite hoitanu kaiken. Se on vale silleen et se on niinku vanhemmista kiinni. Se on paljon kiinni omast pääkopasta et mitä sä päätät.” Poika 15, 9 lk.

Kaksi haastatelluista ei ollut saanut tukea koulunkäyntiin kummaltakaan vanhemmaltaan. Toinen heistä kertoi, että hänet oli kyllä herätetty aamulla kouluun, mutta ”mä sain niinku ite päättää et meenks mä sinne tai en.” Toisella taas oli takana hyvinkin kivikkoinen koulutie. Alkuvuodet koulussa haastateltu muisti myönteisinä ja muisteli pitäneensä koulusta, mutta 5. luokalta alkaen tilanne kotona vaikeutui. Isän alkoholismi, jatkuva koulun vaihtaminen muuttamisen vuoksi ja vähäinen uni alkoivat vaikuttaa koulunkäyntiin nopeasti. Hyvinä jaksoina, kun kotona oli rauhallisempaa, haastateltu kuvaili olleensa väsynyt ja varpaillaan. Poissaolojakin kertyi vanhempien ymmärtämättömyyden takia paljon, kun ei hennottu herättää kouluun tai kun sukulaisten sairastapauksissa saatettiin olla viikkojakin poissa paikkakunnalta. Kysyessäni, minkä haastateltu ajattelee olevan syynä siihen, etteivät romanivanhemmat aina herätä lasta kouluun, hän vastasi syynä olevan lasta ylisuojeleva kulttuuri. Hänen mukaansa lapsen ollessa aamulla väsynyt vanhemmat ajattelevat usein asioita liian lyhytnäköisesti, ajatellen että uni on lapselle hyväksi. Haastateltu kritisoi myös poissaoloja aiheuttavia sukulaismatkoja todeten, että matkaan ei lähdetä vain silloin, kun todella olisi tarvetta, vaan ”se on lähempänä sitä et mennään ihan sama mitä.” Lisäksi haastateltu koki ongelmaksi vanhempiensa tietämättömyyden koulumaailmasta. Kahdeksannen luokan lopussa haastatellun asenteessa tapahtui muutos, jonka ansiosta todistuksen keskiarvo nousi yli kahdella numerolla. Muutamat sukulaiset kannustivat haastateltua koulunkäyntiin, mutta kotoa tämä ei juuri saanut tukea. Vanhemmat olivat haastatellun mukaan ”auttamattomasti pihalla” kouluun liittyvistä käytännöistä.

” - ja just siin muodostuu se ongelma, ku ei tietä yhtää mitää siit rytmistäkää, et koska olis kokeita ja noin. Ja sit ainakaa mun vanhemmat ei ollu ees oikee perillä ees kokeiden arvosana-asteikostakaan, koska eihän äiti (nimi poistettu) esimerkiks oo peruskoulua käyny ollenkaa.” Mies, 19

7.4 Oppilaiden itseluottamus

Haastattemistani nuorista suurimmalla osalla oli hyvä itseluottamus opiskelijoina: he uskoivat omiin kykyihinsä ja tiesivät pystyvänsä hyviin suorituksiin. Heillä oli tai oli ollut myös selvä ajatus siitä, että he jatkaisivat opiskelua peruskoulun jälkeen. Kykyihinsä luottavista haastatelluista kaikki yhtä lukuun ottamatta olivat saaneet tukea koulunkäyntiinsä kotoa: heitä oli kannustettu opiskelemaan ja vähintään toinen vanhemmista oli osallistunut kouluarkeen auttamalla läksyissä ja kokeisiin luvussa ja olemalla ylipäättään kiinnostuneita lapsen koulunkäynnistä. Lisäksi lähes kaikki niistä haastatelluista, joilla oli hyvä itsetunto opiskelijoina, myös menestyivät kohtalaisen hyvin tai hyvin koulussa.

Kolmanneksella haastatellulla oli ollut hyvä itseluottamus ja usko omaan pystyvyyteen siitä huolimatta, että he eivät olleet aina tai koskaan menestyneet hyvin koulussa. Yksi heistä ei ollut saanut myöskään kotoa tukea koulunkäyntiinsä. Kaikki koulussa joskus tai aina heikosti menestyneet vastaajat painottivat kuitenkin oman kiinnostuksen merkitystä opiskelumotivaatiolle ja koulumenestykselle. Itseä kiinnostavissa aineissa saatettiin menestyä hyvin silloinkin, kun muut aineet menivät ”penkin alle”. Kun kaksi haastateltua päättivät motivoitua 9. luokalla opiskeluun, myös aiemmin heikosti sujuneet aineet alkoivat mennä hyvin.

”Olihan se niinku, mä tiesin sen aina et mä, mä kyllä niinku pystyisin. Et, no matemaattisesti en oo lahjakas et se oli niinku, et en ois pystyny pänntäämään mut se et mä tiesin et asioita jää mun päähän jos mä oon niinku kiinnostunu. Et siit oli mun mielest... No uskonto oli kyl yks esimerkki et sehän aine ei mua oikeesti kiinnostanu ei yhtään. Se oli kasilla mulla vitone ja nyt se on päättötodistuksessa mul kymppi.” Mies, 19

Kahdella haastatellulla, jotka eivät olleet saaneet kotoa tukea koulunkäyntiin, oli sen sijaan heikko itseluottamus, eivätkä he uskoneet yltävänsä samoihin

suorituksiin kuin koulutoverinsa. Toinen heistä arveli kouluaikojaan jälkikäteen pohtien, että huono itseluottamus oli saattanut johtaa myös alisuoriutumiseen.

7.5 Musiikintuntien vaikutus kouluviihtyvyyteen

Musiikki ei haastatteluissa noussut yli muiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavaksi tekijäksi, mutta haastatellut yhtä lukuun ottamatta tunnistivat sen elävöittävän koulunkäyntiä muiden taito- ja taideaineiden ohella, tuovan vaihtelua koulupäivän keskelle sekä tasapainottavan tietoaineita. Yleisesti ottaen musiikinluokka koettiin suoritusvapaana alueena ja tunnit keskimäärin vähemmän stressaavina tietoaineisiin verrattuna. ”Ylimääräisiksi välitunneiksi” miellettiin usein myös muut taito- ja taideaineet. Musiikintuntien tuomaa rentoutta koulupäivään arvostettiin, mutta se ei silti tarkoittanut, että haastateltu olisi välttämättä kokenut musiikintuntien itselleen merkittäväksi kouluviihtyvyyttä edistäväksi tekijäksi.

”Olihan se ihan kivaa, mutta ei ne mulle henkilökohtaisesti ollu silleen mitään. Omalla tavallaan ylimäärästä, siis ylimääräinen välitunti tavallaan, koska musiikintunneilla nyt muutenki sai olla kohtuu vapaasti.” Nainen, 26

”Olihan niillä (mieluisilla aineilla merkitystä kouluviihtyvyydelle) varsinkin metalli ja puutyöt ja liikunta ja historia. Muilla aineilla ei niin varsinaisesti.” Mies, 20

Haastatelluista kaksi kokivat tai olivat kokeneet musiikintuntien edistävän kouluviihtyvyyttä merkittävästi. Toiselle heistä musiikintunneilla oli ollut yläkoulussa terapeuttinen funktio. Vaikka haastateltu ei muutoin ollut juuri viihtynyt koulussa saati aina edes vaivautunut paikalle, olivat musiikintunnit olleet niin odotettuja, että sinä päivänä viikossa kun musiikkia oli lukujärjestyksessä, kouluun mentiin joka kerta. 8. luokalla musiikintunnit olivat olleet niitä ainoita asioita, jotka olivat pitäneet haastateltua koulussa yhteiskuntaopin ohella. Lisäksi haastateltu kertoi musiikintuntien olleen ensimmäisiä tunteja yläkoulussa, joilla hän yritti opetella uutta asiaa, jota ei ennestään osannut. Tähän vaikutti haastatellun mukaan paitsi oma neutraali asenne musiikkiin oppiaineena – musiikki ei aiheuttanut ennakkoluuloja samalla tavoin kuin teoriapainotteiset oppiaineet – myös kannustava ja määrätietoinen

opettaja. Vaikka musiikki oli haastatellulle mieluisa aine, joka auttoi viihtymään koulussa niinä päivinä, kun sitä oli, arveli haastateltu kuitenkin opettajalla olleen mahdollisesti jopa suurimman vaikutuksen siihen, että hän oli kokenut musiikintunnit niin positiivisina. Sama koski yhteiskuntaoppia, jossa opettaja oli hänen mukaansa hyvin kannustava.

”Se oli ehkä niinku just kasiluokalla musiikki enemmän niinku semmost terapiaa. Et kotona ku meni päin helvettiä oikeesti ja oli niin väsyny. Niin nii, se oli tosi mukava mennä semmoselle ns. suoritusvapaalle alueelle.” Mies, 19

Kaikkien haastateltujen mukaan kaverit olivat kuitenkin koulussa se tekijä, joka edisti kouluviihtyvyyttä eniten itselle mieluisten aineiden ohella. Vaikka 2/3 haastatelluista arvioi musiikintuntien parantavan tai parantaneen heidän kouluviihtyvyyttään jollakin tasolla, puolessa näistä vastauksista nousi esille myös musiikintuntien hyvä ilmapiiri ja koulutoverit. Opettajallakin oli merkitystä.

”Musa kyl tekee viihtyvyydestä paremman. Ku muutenki hyvii frendejä samoil tunneil.” Poika, 15

”No, mä ainakin muistan ensimmäisenä sen ilmapiirin mikä meillä oli musiikintunneilla. Se opettaja oli tosi kannustava, ja meidän musaryhmä oli muutenki tosi jees!” Mies, 19

”Saatto ollakki ku sielä musiikki tunneilla oli kavereita myös eri luokilta ja se oli vaa niin kivaa sillon ku sai kokoontua musiikkitunneilla. Jos miettii nii ei sillo oikee tullu keskittytyä (siihen aineeseen).” Nainen, 18

Yksi haastatellusta ei ollut osallistunut musiikintunneille yläkoulussa kotiopetuksessa ollessaan. Yksi puolestaan kertoi, että olisi luultavasti kokenut musiikin tärkeäksi ja ehkä viihtynytkin koulussa sen ansiosta paremmin, jos olisi saanut osallistua musiikintunneilla enemmän. Hän oli kokenut koko yläkoulun ajan, ettei hän ollut saanut olla osa musiikintunneilla soittamista, laulamista ja esiintymistä samalla tavoin kuin muut. Hän ei osannut sanoa, mistä tilanne oli johtunut, mutta kohtelu oli vaikuttanut syrjinnältä syystä tai toisesta. Alakoulussa musiikki ei ollut haastateltua vielä erityisemmin kiinnostanut, mutta hänen kiinnostuttuaan kitaransoitosta musiikintunnitkin alkoivat näyttäytyä uudenlaisena mahdollisuutena taidon syventämiseen. Haastateltu ei kuitenkaan pyynnöistä huolimatta saanut osallistua yhteismusisointiin, joten alkanut innostus koulun musiikintunteihin vaihtui pettymykseksi. Haastateltu olisi halunnut yläkoulussa siirtyä musiikkiluokalle, jotta olisi oppinut lisää kitaransoitosta ja

musiikista yleisesti, mutta musiikinopettaja oli hänelle teetetyn testin jälkeen todennut, ettei haastatellulla ole minkäänlaista sävelkorvaa tai rytmittäjää.

”En mä niinku, mä en saanu tuoda niitä mun juttuja mitä mä osasin niinkö esiin. Mä niinku ihan huonot numerotkin siitä sain ja. - - Että kun tehtiin aina justiin että joku soittaa kitaraa ja joku menee rumpuihin. Sellaset jotka niinku harrastaa ja tietää miten soittaa. Ni se tiesi et mäkin osaan soittaa, et okei mä en tiä vielä sointujen nimiä ja tällä tavalla, mut ei se niinku koskaan mua ottanu siihen. Ei soittamaan eikä laulamaan.” Mies, 19

Haastateltu muisti hyvin, kuinka musiikinopettajan sijainen kuuli kerran hänen laulavan musiikintunnilla karaokea ja pyysi tätä sen jälkeen laulamaan koulun päätösjuhlassa. Esitys oli mennyt todella hyvin, ja sekä oppilaat että opettajat olivat olleet hämmästyksissään haastatellun laulutaidosta. Haastateltu olikin toivonut esityksen myötä parempaa musiikin numeroa opettajaltaan. Toive ei kuitenkaan toteutunut.

”No mä lauloin siinä ni kaikki opettajat oli ihan ihmeissään että mitä ihmettä, musaopettajakin niinkö oli semmonen että ”ai että ku lauloit hienosti”. Mä et joo kyl mä lauloin nii. Ja sit ku mä katon koulutodistusta ni kutonen oli kummiskin musiikki.” Mies, 19

7.6 Muiden taito- ja taideaineiden vaikutus kouluviihtyvyyteen

Koulunkäyntiin aina tai yläkoulun 7-8. luokilla heikosti motivoituneista viidestä haastatelluista kaksi olivat kokeneet taito- ja taideaineet mieluisemmiksi aineiksi kuin tietoaaineet. Yksi heistä oli kokenut musiikintuntien parantavan kouluviihtyvyyttä, mutta ei toisaalta ollut kokenut muiden taito- ja taideaineiden vaikuttavan siihen millään lailla. Kahdelle mitkään taito- ja taideaineet eivät olleet merkinneet parempaa kouluviihtyvyyttä. Kaikille koulussa heikosti menestyville oppilaille taito- ja taideaineet eivät siis välttämättä olleet sen merkityksellisempiä tai enemmän onnistumisen kokemuksia tuovia aineita, kuten usein ajatellaan.

”Mä inhosin puukäsitöitä, mä inhosin kuvaamataittoa yli kaiken. Että tota, mä en oikeesti en tehny mitään, mä inhosin kaikkia muita noita aineita. Mä vihasin liikuntaa... Et musiikki oli ainut semmonen luova aine mikä oli ihan ok.” Mies, 19

”Oli siis niinku tällaset... Niinku käytännön asiat aina. Et kyllä joku käsityö oli semmonen, et pääs niinkö hitsaamaan ja tekemään käsillä. Mut kyl sit kans historia ja uskonto ja maantietoki meni.”
Mies, 20

7.7 Musiikintuntien vaikutus oppimismotivaatioon

Kukaan haastatelluista ei kokenut yksin musiikintuntien auttavan tai auttaneen motivoitumaan opiskeluun erityisellä tavalla. Kolmannes vastaajista koki kuitenkin musiikintuntien parantaneen tai tukeneen yleistä opiskelumotivaatiota muiden taito- ja taideaineiden ohella. Syyksi haastatellut arvioivat mahdollisuuden ladata akkuja opiskelua varten - musiikista sai muiden taito- ja taideaineiden ohella energiaa tietoihin, jotka olisivat yksinään tuntuneet puuduttavilta.

”Ei varmasti olisi jaksanut jokaisella tunnilla niin asialla olla, jos taideaineita ei olisi opetuksessa ollut.” Nainen, 25

Opiskelumotivaation ylläpysyminen musiikintuntien ja muiden taito- ja taideaineiden ansiosta oli vahvasti kytköksissä kouluviihtyvyyden ylläpysymiseen. Moni koki keskittymisen tietoihin olevan helpompaa toiminnallisten tuntien jälkeen, sillä taito- ja taideaineet tarjosivat hengähdystauon koulupäivän keskellä. Kun jaksoi opiskella, koulussa myös viihtyi hyvin.

”Onha niitäki aikoja ku on sellane fiilis ettei kiinnostas mikää. Mut sit kummiski ku maanantai tulee ja musiikintunti alkaa ni kyl se saa paremmalle fiiliksellä ja jaksamaa myös sitä opiskelua.”
Poika, 15

2/3 haastatelluista puolestaan ei ollut kokenut musiikin auttavan motivoitumisessa opiskeluun. Yksi heistä kuvaili valinnaisen musiikinkurssin kyllä motivoineen 8. luokalla menemään kouluun ”musiikkipäivinä” ja olemaan aktiivinen musiikintunneilla, mutta opiskelumotivaatio rajoittui ainoastaan musiikkiin eikä siis ”siirtynyt” musiikinluokan ovien ulkopuolelle. Hänen tapauksessaan opettajan kannustuksella oli ollut merkittävä osa opiskelumotivaation synnyttämisessä siihen aineeseen, jota kyseinen opettaja opetti. Tuo aine sattui olemaan musiikki. Samoin toisen sellaisen haastatellun

kohdalla, jonka koulunkäynti ei ollut sujunut kovin hyvin, kiinnostavat oppiaineet motivoivat opiskelemaan kyseisiä aineita, mutta sama opiskelumotivaatio ei siirtynyt muihin aineisiin. Toisaalta yksi haastateltu kertoi niiden aineiden, joissa hän oli vahva (kuvataide ja terveystieto) vaikuttaneen positiivisesti haluun yrittää myös muissa aineissa.

”Joo autto! Jos silleen ajattelee että olinhan mä noissakin hyvä, niin miksen tässäki.” Nainen, 18

Kysyin yhdeltä haastatellulta, jolle opiskelu oli tuntunut vaikealta, muistaako hän mitään sellaisia asioita, mitkä olisivat joskus kannustaneet häntä opiskeluun. Hän mainitsi onnistumisen kokeissa sekä opettajien henkilökohtaisen avun tunneilla rohkaiseen ja saamaan yrittämään paremmin.

”No siis ihan yleisesti nii, sehän oli ihan älyttömän positiivinen ajatus jos sai kokeesta... Siis mulle oli iso juttu jos mä sain kutosta paremman, ni se anto niinku sen pikku potkun perseelle että mä onnistuin. Ja sitte muistan että yläasteella ne muutamat opettajat ku ne huomasi että jos jollakin, ihan sama kuka se oli, että jos oli vähänkään sellasta just oppimisvaikeutta et se ei mee ihan perille asti se asia, ni ne jakso panostaa siihen että ne tuli ihan henkilökohtaisesti avustamaan että hei, ymmärrätkö nyt tämän tästä ja haluatko että selitän tämän erillä tavalla tai. Niin kyllä se autto. Ne oli niitä pikkupotkuja perseelle.” Nainen, 26

Pääasiassa opiskeluun motivoi kuitenkin tulevaisuus. Haastatellut yhtä lukuun ottamatta mainitsivat tavoitteen opiskelupaikasta tai ammatista motivoivan tai motivoineen opiskeluun peruskoulussa.

7.8 Musiikki ja kulttuuri-identiteetti

7.8.1 Mitä romanina olo merkitsee?

Kysyessäni haastatelluilta, mitä heille merkitsee se, että he ovat romaneita, nousi kaikkien vastauksissa päällimmäisenä esiin arvot, joista erityisesti vanhempien ihmisten kunnioittaminen koettiin tärkeäksi. Haastatellut olivat ylpeitä siitä, että heidät oli opetettu kunnioittamaan vanhempia ihmisiä. Yksi haastatelluista toi esiin myös luonteen ”tulisen” temperamenttisuuden. Myös tunne yhteenkuuluvuudesta nousi esille asiasta kysyttäessä, ja lisäksi yksi haastateltu

mainitsi olevansa ylpeä siitä, että myös vieraiden lapsista pidetään romanikulttuurissa huolta ja omasta annetaan toisille.

”Se vaikuttaa mun tapoihin ja miten mä käyttäydyn, miten mä... Tai, vähän kaikkeen. Elämään. Silleen käytännössäki. - - Ohan ne jotku asiat ihan... Paskaa suoraan sanoen. - - Mut sit kuitenkin tiäks ku tsiigaa tätä muuta maailmaa miten menee, ni sit aattelee et ei tää oo ehkä niin kauheeta. Kattoo joku menee miten tykkää, tekee silleen.” Poika, 15

”Siis mä oon ihan hirveen ylpee siitä että mulla on tavallaan erilaiset arvot kun valkolaisilla, ja se et no, vaikka nyt on eläny niinku on eläny ja tehny mitä on tehny, mutta se että tavallaan että ku kotona on jo opetettu se miten vanhempia arvostetaan ja kuinka käyttäytytään tämmösissä tilanteissa.” Nainen, 26

”No esim kohdatessa täysin tuntematon mustalainen niin siinä on aina semmonen sisäinen tunne jota ei voi saada valtaväestöä kohdatessa ja se on yhteenkuuluvuuden ymmärtäminen.” Mies, 20

Toisaalta kaikki haastatellut myös kyseenalaistivat joitakin romanikulttuurin ulkoisia sääntöjä. Vaatetusta kritisoi noin puolet haastatelluista, naisen asemaa kaksi haastateltua ja puhumattomuuden kulttuuria kaksi haastateltua.

”Joo siis ikään en oo kuullu meiän isän suusta, että ois selitetty jotakin. Että miks tämä asia pitää tehdä näin tai miks tää näin, vaan asia on näin. Ja se on tullu meiän äitin suusta. Meiän äiti on selittäny sen että miks pitää pestä ne käet viien minuutin välein ja miks sitä ruokakassia ei saa laittaa lattialle tai mikset sä voi syödä olohuoneessa. Faijalta tuli vaan se että ei, näin sä et tee. Mut miks mä en tee ku kavereilla saa tehdä näin, et miks meillä on erilailla.” Nainen, 26

”-- ja sitten joskus sellanen, että asioista on vaikea puhua niin se vois olla hieman toisenlaista... Just niinku ne asiat, mistä ei eri ikäiset puhu, en tarkota että kaiken pitäis muuttua.. mutta esim. tunteiden näyttäminen voisi muuttua... Siis kun eihän monesti vanhempia halailla romanikulttuurissa.” Nainen, 25

Myös isän perinteisesti etäinen suhde tyttäreen sai kritiikkiä yhdeltä haastatelluista. Hänen mukaansa isän ja tyttären suhteessa on erittäin harvoin minkäänlaista syvyyttä romanikulttuurissa sen jälkeen, kun tyttö on tullut murrosikänsä. Käytännössä perheessä voi olla isä, mutta välit tyttäreen ovat yleensä niin etäisen viileät, ettei isän läsnäoloa käytännössä huomaa ainakaan positiivisessa merkityksessä.

Pukeutumisen pakkoa kritisoivat katsoivat arvojen olevan tärkeämpi osa romanikulttuuria kuin pukeutumisen. Yksi haastatelluista kiteytti asian hyvin seuraavasti:

”Sit oon vaan heittäny palloo takasi et entä jos mulla ois suorat housut jalassa ja olis lakerikengät ja kauluspaita, mut mä käyttäytyisin aivan toisella tavalla. Et niinku, tiäkkö en kunnioittais vanhempia tai sitte justii pyyhkisin rätillä lattiaa tai mitä näitä puhtaussääntöjä onkaa. Toimisin ihan niit vastaan, et... Kuulunks mä silti siihen kulttuuriin niinku vaikka mulla on ne vaatteet ku. Mä ehkä nään sen kulttuurin just... Ne arvot.” Mies, 19

Lisäksi yksi haastatelluista painotti sitä, että lopulta maailmaa havainnoi kuitenkin oman itsensä kautta, ei ainoastaan opituista romanitavoista käsin. Lisäksi haastateltu toi esille romani-identiteetin henkilökohtaisena voimavarana.

”Niin ja vaikka omaa erilaisen tapakulttuurin niin siltikin katsoo maailmaa ja elämää omasta näkökulmasta. Siis ettei sitä itse ajattele, että kun mä oon romani niin ajattelen näin.. Itse koen sen tärkeäksi, että vaikka omaa erilaista niin on siltikin tuikitavallinen ihminen, joka on ”normaalissa” elämässä kiinni. Siis erilainen kulttuuri-identiteetti ei mulle merkitse sitä, ettenkö voi tavoitella sitä mitä muutkin. Romani-identiteetti on myös sellainen voimavara, että löytyy sisua ja halua näyttää, että minä pystyn erilaisuudesta huolimatta. Siis monesti ympäröivälle maailmalle.” Nainen, 25

Kaiken kaikkiaan romanitausta oli kaikille haastatelluille positiivinen osa itseä, joka merkitsi toisille enemmän, toisille vähemmän. Moni koki romanitaustan itsestään selvänä osana elämää, jonka ei välttämättä kuitenkaan koettu vaikuttavan arkeen erityisellä tavalla. Useimmilla haastatelluilla romaninuorilla oli enemmän ystäviä pääväestöstä kuin romanipuolelta, ja he kokivat itsensä pitkälti samanlaisiksi kuin muutkin suomalaiset, vaikka kantoivatkin kulttuuritietoutta mukanaan. Häpeän tunteita omasta taustasta oli toisinaan kokenut vain yksi haastatelluista.

7.8.2 Musiikki vapaa-ajalla ja kotona

Haastatelluista valtaosa harrasti musiikkia vapaa-ajalla joko itse laulaen ja/ tai kitaraa soittaen. Lisäksi yksi haastatelluista kertoi laulavansa paljon karaokea valtaväestöön kuuluvien ystäviensä kanssa.

Kukaan haastatelluista ei tuntenut romanimusiikkia erityisen hyvin. Analysoin romanimusiikkiin liittyvät osuudet tyttöjen ja poikien haastatteluista erikseen, koska sukupuolella vaikutti olevan merkitystä sille, kuinka romanilauluja oli opittu kotona.

Kaikki haastatellut tytöt olivat kuulleet molempien tai toisen vanhempansa soittavan kitaraa ja / tai laulavan kotona. Yli puolet heistä kertoi kotona laulettujen laulujen olleen hengellisiä, yksi muisteli isänsä laulaneen sekä hengellisiä lauluja että romanilauluja ja yksi muisti vanhempiansa kyllä laulaneen ”vähän jotain totta kai”, mutta muistikuvat esimerkiksi romanilauluista olivat hyvin hataria. Vaikka yksi tytöistä olikin kuullut isänsä laulaneen romanilauluja, ei hän ollut oppinut niitä itse. Lisäksi eräs toinen mainitsi, ettei ollut oppinut romanilauluja kotoaan, koska ”aika useinhan niitä laulaa päähtyneet miehet”.

Samoin kaikki pojat olivat kuulleet molempien tai toisen vanhempansa soittaneen kitaraa ja / tai laulaneen kotona. Puolessa tapauksista kotona laulettu laulut olivat olleet pääosin hengellisiä, mutta silloin tällöin vanhemmat olivat laulaneet myös romanilauluja. Toisten kotona oli laulettu yhtä lailla sekä hengellisiä lauluja että romanilauluja. Yhden pojan kotona isä oli soittanut kitaraa ja laulanut romanilauluja opettaen tällekin joitakin lauluja kitaralla.

“Kyl faija on soittanu mulle pari, opettanu, ja aika montaki. Ei se oo niinku silleen kädestä pitäen opettanu, mä oon kattonu miten se soittaa ja siitä sitte.” Poika, 15

7.8.3 Romanilaulut ja kulttuuri-identiteetti

Sekä tytöillä että pojilla oli yleisesti ottaen melko etäinen suhde romanilauluihin, eivätkä he olleet juuri oppineet niitä kotona. Valtaosa haastatellusta suhtautui romanimusiikkiin etäisen neutraalisti, yksi oli oppinut muutamia romanilauluja kotoaan ja kolmannes kuunteli romanilauluja usein tai silloin tällöin.

2/3 haastatellusta ei pitänyt romanimusiikkia heille tärkeänä musiikin alueena tai merkittävänä osana identiteettiään romanina. Kolmannes puolestaan piti romanilauluja tärkeänä tai melko tärkeänä osana identiteettiään, vaikka eivät välttämättä itse osanneet kovin monia lauluja.

“On todellaki (romanimusiikilla väliä) koska jos sä oot vaikka, joku kaveri kysyy ku tietää et oon romani ja näin, ni kyllä sun pitää sille, niinku tietää et meilläki on romanilauluja ja näin. Sit se on siistii osata kitaralla niitä ja laulaa niitä, ni kyl se tuo sitä omaa identiteettiä silleen esiin.” Poika, 15

Niille haastatelluille, jotka kokivat romanimusiikin osana kulttuuri-identiteettiään, hengellinen musiikki oli kuitenkin useimmiten romanimusiikkia tärkeämpää.

“Toki romanilauluissa on ihan hienojakin mutta monesti kun niitä laulavat humalassa niin se vaikuttaa... Mutta onhan ne jollain lailla osa. Etenki se Hilja Grönfors osaa laulaa niitä kuten kuuluisi, mutta hengellinen musiikki on merkityksellisempää kyllä.” Nainen, 25

Romanilauluista keskusteltaessa kolmannes nosti esiin romanilaulut osana tuleville sukupolville siirrettävää kulttuuria. Heistä yksi halusi opettaa romanilauluja tulevaisuudessa omille lapsilleen, ja kaksi muuta olisivat halunneet osata opettaa romanilauluja lapsilleen.

“Ennen niinku nuorempana, joskus kolmetoist, kakstoist vee ei voinu vähempää kiinnostaa, mut nytte ku on tullu vanhemmaks, on ruvennu sille arvostaa ja kiinnostaa enemmän, koska ei oo enää niin paljon mustalaiskulttuuria, nii se on jääny vähän vähemmälle, ni haluis niinku rikastaa sitä enemmän ja itekki oppia paljon enemmän, et vois sitte omalle lapsellensa kertoa ettei se ihan jää unholaan.” Poika, 15

“En mä ite oo niitä oppinu kyl laulamaan enkä kyllä oo ikää oikee ees yrittäny, ei ne mulle oo niin hirveen tärkeitä mut oisha niitä ihan kiva osata nii sais joskus omalle pojalle laulaa.” Mies, 18

Yksi haastateltu sen sijaan suhtautui hyvinkin kriittisesti romanimusiikkia kohtaan. Hänestä romanilaulut olivat vanhanaikaisia kiertolaisaiheineen eivätkä enää kosketa nykypäivän tavallisessa yhteiskunnassa eläviä romaneja. Lisäksi haastateltu mielsi monet romanilaulut hyvin leimaaviksi niin valtaväestöä kuin romaneitakin kohtaan ja kritisoi niiden stereotypioita ylläpitäviä sanoituksia. Hän oli tyytyväinen, etteivät nykyajan romaninuoret enää suuressa määrin tunne romanilauluja.

“Mä inhoon. Mä en vaan voi... Mä en oikeesti keksi niistä mitään sanottavaa, niinku hyvää sanottavaa. Et lauletaan vankiloista ja puukoista ja pyssyistä ja... Must ne on rasistisia. Et varsinki tää, tää mikä onkaan tää... Olen mustalainen. Se biisi. Mua ärsyttää niin paljon. Siis sillä ruokitaan niin paljon sellasia stereotyyppisiä ajatuksia ja sitte niinku kauheen rasistinen laulu. Et siinä on jotenki että jossain kohti et ”on suomipoika luotu tekeen töitä ja meikäläiset juhlii öitä... Ja sit on

just jotain tiäkkö tämmöstä et "sossu kyllä pitää huolen" ja... Siis aivan järkyttäviä. Et onneks nykypäivän nuoret ei enää osaa niitä." Mies, 19

Nuorten haastatteluiden lisäksi haastattelin romaniväestöön kuuluvaa 50-vuotiasta miestä romanimusiikista saadakseni asiaan näkökulmaa vanhemman sukupolven edustajalta.

Haastattelun kotona laulettiin todella paljon sekä perinteisiä romanilauluja että hengellisiä lauluja. Hän kertoi Jumalan olleen romaneille tärkeä voimavara kautta aikojen, ja siksi romanien keskuudessa on "aina laulettu hengellisiä lauluja". Romanilaulut puolestaan heijastelivat elämän kovuutta: laulut olivat useimmiten surumielisiä ja kertoivat esimerkiksi kuolemasta, juurettomuudesta tai vaikkapa sukulaisesta vankilassa.

Haastateltu pahoitteli sitä, ettei romaniperheissä enää lauleta yhtä paljon television ja pelikonsolien myötä. Hän muisti laulun olleen luonnollinen osa arkea ja yhdessäoloa omassa lapsuudessaan: äiti saattoi esimerkiksi laulaa kotitöitä tehdessään. Miesten kesken saatettiin laulaa niin kutsuttuja rekilauluja (mahtilauluja), jotka olivat aiheiltaan ilakoivia ja maskuliinisuutta korostavia. Laulujen melodia ja sanat saattoivat vaihdella asuinkunnasta riippuen. Haastateltu harmitteli, ettei nykyinen sukupolvi enää osaa juurikaan romanilauluja. Vaikka hän tästä syystä kokikin nykyaikana tehdyt nuotinnukset hyödyllisiksi, niin toisaalta niiden myötä katoaa hänen mukaansa yksi rikkaimmista romanilaulujen piirteistä, nimittäin laulun periytyminen korvakuulolta.

7.8.4 Musikaalisuus, laulu ja kulttuuri-identiteetti

Haastatellut yhtä lukuun ottamatta arvelivat monien romanien olevan musikaalisia ja mielsivät musiikin ja erityisesti laulamisen tärkeäksi osaksi romanikulttuuria.

"Ainaki vanhempi sukupolvi, ne osaa soittaa yleensä montaa eri sointinta. Nuoremmilla on ehkä harvinaisempaa, että osataan soittaa... Laulu on kuitenkin ehkä semmoinen asia, jota romanit tekee aika paljon jokainen." Mies, 19

2/3 haastatelluista koki myös itse olevansa musikaalisesti lahjakas ja erityisesti hyvä laulamaan. Puolet heistä lauloivat, mutta puolet myös soittivat jotakin instrumenttia tai instrumentteja. Kitara oli kuitenkin vahvin soitin.

2/3 haastatellusta koki musiikin olevan osa identiteettiään romaneina ja musikaalisuuden olevan yhteydessä romanijuuriin. He pitivät laulamista paljon, mutta moni koki myös musiikin kuuntelun yhtä tärkeänä.

”Joo mulla on toi sama mä en tykkää niist hameist tai mitään muutakaan, enkä todellakaan oo laittamas semmosta ikinä... Mut siis se musiikki just. Se varmaan tulee just sieltä. Mä laulan kotona koko ajan tai mul on kuulokkeet korvissa.” Tyttö, 13

”Joo kyllä se kuitenkin osa omaa identiteettiä kuitenkin on, siis onhan sitä rytmiä veressä... Siis just, että rytmikäs musiikki mieleen. Ja tykkään romanilaulajia kuunnella vaikka toki kuuntelen muutakin. Ja kyllä mä uskon siihen, että se musiikki tulee ns jostai syvempää, että sieltä verestä.” Nainen, 25

”No siis pelkästään se että niinku... Et niinku on se oma tyyli. Mäki jos vaikka laulan ja soitan, ja otetaan vaikka joku valkolainen kuuntelemaan. Mä vaikka äänitän sen. Ja joku valkolainen kuuntelee. Ni se kuulee heti et se on mustalainen, et siinä on mustalainen soittamassa ja laulamassa.” Mies, 19

Haastatellut yhtä lukuun ottamatta olivat lisäksi erityisen ylpeitä siitä, että romaneilla on oma ”soundi”, joka erottuu valtaväestöstä.

”Onhan se (musiikki) tärkeätä. Et varsinki nää uskovat ihmiset ni nehän laulaa. Ja kyllähän sen nyt... Tai ainakin niinku ite huomaa et jos jotain kuuntelet niin, onhan sillä oma aksentti tai semmonen niinku et sen kuulee heti, aika usein ku mustalainen laulaa.” Mies, 19

Yksi haastatellusta ei ollut koskaan ajatellut musiikin tai laulun merkitystä identiteetilleen tai romanikulttuurille laajemmin, eikä laulaminen ollut hänelle erityisen tärkeää. Kaksi ei puolestaan kokenut laulamista ja musiikista pitämisen olevan yhteydessä romanijuuriin, vaan olevan ennemminkin osa heitä ”muuten vain”. Lisäksi kaksi vitsaili, että romaneille usein ominainen laulutaito oli ikään kuin hypännyt heidän ylitseen.

”Mä uskon että mun suhde musiikkiin on vaan mua ja että romanijuurilla ei oo sen kaa tekemistä... Oon aina kuunnellu niin laidasta laitaan ja muutenki ennen nukkumaan menoaki on joskus pitäny saada kuunnella ne pari tiettyä biisiä että tulee uni.” Nainen, 18

”No mä oon taas sitä mieltä että mut on jollain kierolla tavalla kirottu siitä koska tuntuu että kaikilla mustalaisilla on ihan hirveen hyvä lauluääni, ja mä en ole yksi niistä. Että mulla on heränny hyvin monta kertaa kysymys että missä meni vikaan.” Nainen, 26

7.8.5 Musiikintunnit ja kulttuuri-identiteetti

Kaksi haastatellusta uskoi musiikintunneilla laulamisen vahvistaneen heidän kulttuuri-identiteettiään. He mainitsivat varsinkin yhteislaulun olevan tai olleen itselle tärkeää.

”Onhan se kivaa ku siel pääsee esiin ja saa laulaa. Jotenki se on kuitenkin itelle aika tärkeää, vaikei ny kotona enää sillee laulettaskaa, mut et koulus sit pystyy laulaa paljon. Kyl se vahvistaa sitä ajatusta siitä et kuka on.” Poika, 15

Yksi vastaajista ei osannut sanoa, olivatko musiikintunnit tukeneet hänen kulttuuri-identiteettiään. Hän ei ollut tullut asiaa juuri ajatelleeksi, mutta arveli laulamisen voineen tukea jollakin lailla omaa identiteettiä.

Hieman yli puolet haastatelluista oli kuitenkin sitä mieltä, ettei musiikintunneilla ole ollut kulttuuri-identiteettiä vahvistavaa tai tukevaa vaikutusta. Kahden haastatellun tapauksessa tämä johtui siitä, ettei musiikista ja laulamisesta pitämisen katsottu kumpuavan romanijuurista, vaan olevan osa yksilön henkilökohtaista identiteettiä. Yksi haastateltu ei osannut eritellä syytä sille, miksi hän ei ollut kokenut musiikintuntien vahvistaneen kulttuuri-identiteettiä. Kaksi haastateltua taas eivät osanneet ottaa kantaa musiikintuntien ja kulttuuri-identiteetin väliseen suhteeseen, sillä he eivät joko olleet osallistuneet yläkoulun musiikinopetukseen kotiopetuksen vuoksi tai mahdollisuudet osallistua tekemiseen musiikintunneilla oli koettu heikoiksi.

Yksi haastatelluista oli kokenut ylpeyttä siitä, että musiikinopettajan sijainen oli kehottanut toisia oppilaita ottamaan hänen laulamisestaan tunneilla mallia. Tapahtumalla oli ollut rohkaiseva vaikutus, mutta ei ensisijaisesti siksi, että

haastateltu oli romani (ns. kulttuuri-identiteetin kannalta) vaan siksi, että oli mukava kuulla osaavansa oppilaana jotakin hyvin.

7.8.6 Mielopiteitä romanimusiikista musiikintunneilla

Kaksi haastatelluista suhtautui erittäin tai melko positiivisesti ajatukseen romanilaulujen laulamista tai käsittelemistä musiikintunneilla. Toinen heistä perusteli näkemystään muiden kulttuurien ymmärtämisen tärkeydellä.

Haastateltu itse opiskelee kasvatustieteitä avoimessa yliopistossa, joten hän kykeni ehkä siksi ajattelemaan asiaa laajemman perspektiivin kautta.

Sen sijaan noin puolet haastatelluista olisi mieltänyt romanilaulujen käsittelemisen ja laulamisen musiikintunneilla noloksi ja kiusalliseksi tai vastaavasti aihealueeksi, joka ei kuulu ”kaajeille” (valtaväestöön kuuluville) sillä romanilaulut ovat jotakin ainoastaan romaneille kuuluvaa. Kansainvälisellä tasolla käsiteltynä romanimusiikkia olisi kuitenkin voinut kahden haastatellun mielestä sisällyttää musiikintunneille, mutta ”kaaleenlaulut” (romanilaulut) kuuluivat heidän mielestään ainoastaan romaneille.

”En mä tiiä... Mun mielestä niinku kaaleenlaulut, ei ne sovi kaajeille. Ei se kuulu niinku jotenki niille. - - Musta kaaleenlaulut kuuluu kaaleille, niin antaa kaaleitten laulaa keskenään niitä. Sanotaan näin et mä niinku pystys niinku jonkun suomalaisen kaa rupee vetään jotain korkeareunasta reki... Yhtäkkiä. Ku se on niinku... Ei ei ei niinku ei se vaan jotenkin niinku käy. Ei se vaan käy. Mut sit musta vois käydä läpi kansainvälistä romanimusiikkia noin niinku et millaisia rytmejä on ja noin, teorian pohjalta ja niitä sit laulaa ja soittaa.” Mies, 20

Kolmannes haastatellusta ei osannut sanoa, olisiko romanimusiikin käsitteleminen musiikintunneilla hyvä vai huono asia. Ajatus herätti kuitenkin pohtimaan asiaa. Periaatteessa haastatellut uskoivat eri kulttuurien käsittelemisen musiikin kautta olevan tärkeää, mutta samalla henkilökohtaisen alueen jakaminen omasta kulttuurista arvelutti.

”Tää on vähän vaikee. Mä en oikeen tiiä. Koska... Se on vähän miten ne suhtautuis siihen ja sitte ois varmaan ittellekki vähän semmosta arkaa ja noloo ku muka opetettas sitä muille ja. Toisaalta se ois ihan kiva et muukki tietäis meidän kulttuurista enemmän, sitte muutki tietäis ettei se jää ihan pois.” Poika, 15

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSHAASTEET

8.1 Johtopäätökset tutkimustuloksista

Tutkimukseen haastatelluista romaninuorista valtaosa kertoi viihtyvänsä tai viihtyneensä hyvin koulussa. Myös Opetushallituksen lukuvuonna 2010-2011 tekemän selvityksen mukaan suurin osa romanioppilaista viihtyy koulussa (Rajala & al 2011, 34). Päällimmäiseksi syyksi siihen, että koulussa on mukava olla, mainittiin koulutoverit, mutta myös taito- ja taideaineet, itselle mielenkiintoiset tietoaineet, musiikintunnit, kannustavat opettajat, oma motivaatio ja mielenkiinto opiskeluun sekä vanhempien tuki saivat mainintoja. Haastatteluissa esiin nousseet kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät olivat siis hyvin samansuuntaisia Soinisen ja Konun listaamien tekijöiden kanssa: kaiken kaikkiaan kouluviihtyvyys osoittautui moniulotteiseksi kokonaisuudeksi, johon vaikuttivat oppilas itse, suhteet koulutovereihin ja opettajiin, kodin tuki, opettajan toiminta ja ominaisuudet, opiskelun mielekkyys, koulumenestys ja oppilaan ajatukset opiskelusta peruskoulun jälkeen (Soininen 1989, 150; Konu 2002, 64).

Haastattemieni nuorten kouluviihtyvyys korreloi suurelta osin koulumenestyksen kanssa: koulussa hyvin menestyvät oppilaat usein myös viihtyivät koulussa hyvin ja heikosti menestyvät puolestaan huonosti. Joukossa oli kuitenkin myös niitä, jotka viihtyivät koulussa hyvin heikosta koulumenestyksestä huolimatta. Yleisesti ottaen kouluviihtyvyys oli kuitenkin yhteydessä positiiviseen kouluasenteeseen ja motivaatioon (Soininen 1989, 152-153).

Tekemissäni haastatteluissa selvisi, että vastaajat yhtä lukuun ottamatta mielsivät musiikin koulunkäyntiä elävöittäväksi aineeksi, joka muiden taito- ja taideaineiden ohella toi opiskeluun vaihtelua ja salli hengähtää koulupäivän keskellä. Valtaosa piti laulamista paljon, koki olevansa siinä hyvä ja lauloi mielellään sekä kotona että musiikintunneilla - tosin myös soittamisesta musiikintunneilla pidettiin lähes yhtä paljon. Myös Aaltonen (2008, 81; 83) havaitsi tutkimuksessaan romanioppilaiden pitävän musiikintunteja tärkeänä osana

koulunkäyntiään, olevan motivoituneita musiikintunneilla sekä mieltävän musiikilliset taitonsa hyväksi. Mitä tulee musiikintuntien vaikutukseen romanioppilaiden kouluviihtyvyyteen, musiikki ei tutkimuksessani noussut haastatteluissa sellaiseksi tekijäksi, joka olisi yli muiden – kavereiden ja itselle mielenkiintoisten aineiden – edistänyt tai ylläpitänyt kouluviihtyvyyttä. Kuitenkin kaksi haastateltua kokivat musiikintuntien parantavan tai parantaneen kouluviihtyvyyttä merkittävästi toiminnallisuutensa tai terapeuttisuutensa ansiosta. Tulokset osoittavat, että vaikka romanioppilaat usein kokevatkin olevansa musikaalisesti lahjakkaita tai ainakin pitävät laulamista, eivät musiikintunnit yksin välttämättä korreloi kouluviihtyvyyden kanssa, vaan kouluviihtyvyys muodostuu musiikin ohella monista erilaisista tekijöistä siinä missä valtaväestöönkin kuuluvien oppilaiden kohdalla.

Kysyessäni haastatelluilta, mitkä aineet motivoivat heitä eniten koulussa, olivat vastaukset samansuuntaisia kuin Opetushallituksen lukuvuoden 2010-2011 kyselyssä. Toisin sanoen ne olisivat voineet olla minkä tahansa oppilasryhmän kertomia, sillä hajontaa oli paljon. Vaikka taito- ja taideaineet olivat sekä Opetushallituksen kyselyssä että omassa tutkimuksessani suosittuja, saivat lukuaineet kuitenkin kokonaisuutena enemmän mainintoja. (Rajala & al 2011, 34.)

Poissaolot, jotka ovat yhä keskeisimpiä haasteita romanioppilaiden koulunkäynnissä, koskivat merkittävästi kahta haastattelemani nuorista. Nämä haastatellut olivat samaa mieltä Opetushallituksen selvitykseen vastanneiden rehtoreiden kanssa siitä, että romanivanhemmat ovat usein ylisuojelevia lapsiaan kohtaan, minkä seurauksena lapsen annetaan mieluummin nukkua sen sijaan, että hänet patistettaisiin väsyneenä kouluun. Poissaoloihin vaikuttivat myös matkustaminen sukulaisten luokse ja toistuva muuttaminen, mitkä mainittiin myös Opetushallituksen selvityksessä (Rajala & al 2011, 47-48).

Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, että perheen koulutustasolla ja sosioekonomisella asemalla ei ole merkitystä, mikäli vanhemmat kokevat lapsen koulunkäynnin tärkeäksi, ovat kiinnostuneita siitä, miten lapsella menee koulussa ja kannustavat tätä koulutyöhön. Saman ovat aikaisemmin havainneet myös Kangasniemi ja Saari (Kangasniemi 1979; Saari 1983; viitattu teoksessa Peltonen & Ruohotie 1992). Olkinuora ja Lehtinen uskovat vanhempien koulutustason ja

sosioekonomisen aseman vaikuttavan lapsen koulunkäynnin kokemiseen syvemmin (Olkinuora & Lehtinen 1984; viitattu teoksessa Peltonen & Ruohotie 1992). Ehkä onkin tavallisempaa, että vanhemmat, joilla itsellään on matala koulutustaso, eivät anna lapselleenkaan koulunkäyntiä arvostavaa mallia. Romanivanhempien kohdalla oma heikko koulutustaso vaikuttaisi kuitenkin johtaneen myös erityiseen koulunkäynnin arvostamiseen; lapselle teroitetaan koulunkäynnin tärkeyttä ja sitä, ettei nyky-yhteiskunnassa selviä ilman koulutusta. Olkinuoran ja Lehtisen mukaan oppilaita motivoivatkin koulunkäyntiin ennen kaikkea jatko-opiskelu ja ammatilliset tavoitteet (Olkinuora & Lehtinen 1984; viitattu teoksessa Peltonen & Ruohotie 1992, 83).

Kuten Peltonen ja Ruohotie (1992, 39) ovat todenneet, oppilaan itseluottamus ja tavoitteet ovat tärkeä osa oppimista. Niillä haastattelemillani nuorilla, jotka menestyivät hyvin koulussa, oli myös hyvä itseluottamus opiskelijana ja sitä kautta usko omaan osaamiseen ja potentiaaliin. Vastaavasti ne haastatellut, jotka menestyivät heikosti koulussa, eivät uskoneet omaan kykyynsä oppia ja toinen heistä arvelikin huonon itseluottamuksen johtaneen alisuorittamiseen. Toisaalta joukossa oli niitäkin, jotka heikosta koulumenestyksestä huolimatta kertoivat tietävänsä, että pystyisivät halutessaan opiskelemaan ja oppimaan samat asiat kuin muutkin – kyse oli ennemminkin opiskelumotivaation kuin itseluottamuksen puutteesta.

Kun Opetushallitus (2004, 6) lukuvuonna 2001-2002 kysyi romanivanhemmilta heidän lastensa koulunkäynnistä, kertoi moni vanhempi lastensa olevan vahvoja nimenomaan taito- ja taideaineissa tai kokevan ne ainakin mieluisiksi aineiksi, jotka motivoivat myös muuhun koulutyöhön. Myös työhöni haastatellut nuoret kokivat taito- ja taideaineet mieluisiksi aineiksi, ja kolmannes haastatelluista koki niiden edistävän oppimismotivaatiota myös muissa aineissa. Syynä oli joko musiikintuntien akut lataava vaikutus tai kuvataiteen tunneilla saadut onnistumisen kokemukset ”olinhan mä noissakin hyvä, niin miksen tässäki”. Muut kertoivat itselleen mielenkiintoisten aineiden kyllä motivoineen opiskeluun kyseisissä oppiaineissa, mutta motivaatio ei ikään kuin ”siirtynyt” muihin aineisiin, vaikka motivoivista aineista olisikin saatu hyviä arvosanoja ja onnistumisen kokemuksia.

Musiikki (laulaminen, soittaminen, kuunteleminen) oli merkittävä haastateltujen kulttuuri-identiteettiin vaikuttava tekijä: 2/3 haastatelluista kokivat olevansa musiikillisesti lahjakkaita, ja he myös kokivat tuon lahjakkuuden olevan peräisin romanijuurista. Vaikka suurin osa haastatelluista lauloi paljon itseksensä ja 2/3 koki laulamisen, soittamisen tai romanilaulujen kuuntelemisen vahvistavan omaa identiteettiä, ei enemmistö kokenut koulun musiikintunneilla olleen samaa vaikutusta. Sen sijaan kaksi vastaajista arveli musiikintunneilla laulamisen vahvistaneen ajatusta omasta identiteetistä.

Noin puolet haastatelluista olisi kokenut romanimusiikin käsittelyn ja laulamisen musiikintunneilla joko kiusalliseksi tai sopimattomaksi. Ne, jotka katsoivat romanilaulujen laulamisen olevan musiikintunneilla sopimatonta, perustelivat kantaansa sillä, ettei ”kaaleenlauluja” ole tarkoitettu valtaväestön laulettavaksi, vaan ne ovat jotakin ainoastaan romaniyhteisölle kuuluvaa. Kuitenkin kaksi niistä, jotka vastustivat romanilaulujen sisällyttämistä musiikintunneille, olisi ollut valmis romanimusiikin laajempaan, kansainväliseen tarkasteluun musiikintunneilla. Kansainvälinen näkökulma tarjoaisi esimerkiksi mahdollisuuden tarkastella, kuinka romanimuusikot muualla Euroopassa ovat muokanneet valtaväestön esittämää musiikkia omaan kulttuuriinsa sopivaksi. Romanimusiikin tutkija Svanibor Pettanin mukaan romanimuusikot ovat olleet enemmän esittäjiä ja sovittajia kuin säveltäjiä. Valtaväestöön kuuluvan muusikon pyrkiessä imitoimaan mahdollisimman hyvin alkuperäistä kappaletta melodioineen ja tulkintoineen, romanimuusikko etsii tapoja tehdä kappaleesta entistäkin parempi, omaa sekä yleisönsä korvaa miellyttävä versio. (Pettan 1992.) Lukiolaisten tai yläkoululaisten kanssa voisi kokeilla omien ”romanitulkintojen” tekemistä erilaisista tunnetuista melodioista. Musiikinopettajalta tämä vaatisi kuitenkin melko syvällistä perehtymistä erilaisiin romanimusiikin lajeihin Euroopassa.

Haastateltujen omat vanhemmat eivät aina olleet käyneet peruskoulua loppuun. Monet haastatellut arvelivatkin vanhempien tietämättömyyden koulumaailmasta haittaavan romanioppilaiden koulunkäyntiä yhä nykyäänkin. Kuten muutama haastateltu asian ilmaisikin, on totta, että paljon on itsestä kiinni. Tosiasia kuitenkin on, etteivät kaikki romanioppilaat selviä koulunkäynnistä ilman vanhempien tukea. Ehkä erilaiset persoonat ovat alttiimpia esimerkiksi

luovuttamaan tai lannistumaan, kun taas toiset päättävät taistella – vaikka yksin. Yhtä totta on sekin, että historiassa saadut haavat kestävät useiden sukupolvien yli – tämä voidaan todeta niin romanien kuin esimerkiksi saamelaistenkin kohdalla. Välillä itselläni - romanikulttuuria koko ikäni seuranneena - on kuitenkin osin ristiriitaiset tunteet siitä, miten pitkälle historialla voidaan selittää romanien koulutuksen nykytilannetta Suomessa. Suunta näyttäisi kuitenkin olevan koko ajan paranemaan päin. Vaikka muutos tuntuisikin hitaalta, yhä useampi romaninuori haluaa hakeutua jatkokoulutukseen (Rajala & al 2011, 58).

Suomen romaneilla on ollut mahdollisuus koulutukseen vain noin kolmekymmentä vuotta (Suomen romanifoorumi ry 21.4.2014). Jo tämän historiallisen tosiasian valossa on selvää, että romaneilla on vielä sopeutumisvaikeuksia koulussa etenkin, kun suuri osa lapsista jää ilman vanhempien tukea. Vastuu lapsen koulunkäynnistä kuuluu ensisijaisesti vanhemmalle. Haastatteluissa tuli kuitenkin moneen kertaan esille se tosiasia, että romanivanhemmille koulumaailma on vielä hyvin vieras. Ei ole esimerkiksi itsestään selvää, että nuori oppija ymmärretään laittaa ajoissa nukkumaan, jotta hän jaksaisi aamulla herätä kouluun. Kun lasta sitten aamulla väsyttää, ajatellaan romaniperheessä lapsen henkilökohtaisten tarpeiden menevän koulun edelle. Myös Opetushallituksen lukuvuonna 2010-2011 tehdyn selvityksen mukaan poissaolot ovat yhä merkittävä ongelma romanioppilaiden koulunkäynnissä (Rajala & al 2011, 47). On kuitenkin vaikea ymmärtää, miksi Suomessa, jossa oppivelvollisuus on lakisääteinen, romanilapsi voi melko helposti pudottautua koulusta. Romanien kohdalla tilanne saattaa usein olla se, ettei romaniperheiden asioihin uskalleta tai tahdota puuttua liikaa. Myös koulun ja asuinpaikkakunnan vaihtaminen usein saattaa johtaa siihen, että romanilapsesta tulee ”väliinputoaja”, josta mikään kunta ei voi pitää huolta loppuun asti.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Vaikka tutkimuksissa pyritään välttämään virheiden syntymistä, tulosten luotettavuus ja pätevyys voivat silti vaihdella. Siksi kaikissa tutkimuksissa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa tulosten toistettavuutta; toisin sanoen tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimus on reliabeli esimerkiksi silloin, jos kaksi

arvioijaa päätyy samaan tulokseen, tai jos samaa henkilöä tutkitaan eri tutkimuskerroilla ja saadaan sama tulos. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216.) Näiden vaatimusten puitteissa tutkimukseni täyttää luotettavuuden kriteerit, sillä aikaisemmat romanien koulunkäyntiä tutkineet tahot ovat päätyneet monelta osin samoihin tuloksiin. Vaikka musiikinkintuntien merkitystä romanien kulttuuri-identiteetille ei ole tutkittu aikaisemmin, musiikin merkitystä laajemmin on. Lisäksi osaa tutkimukseeni haastatelluista henkilöistä olin haastatellut myös muutamaa vuotta aikaisemmin samasta aiheesta pienimuotoista tutkielmaa varten, ja haastatteluista saatiin silloinkin samanlaisia tuloksia.

Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven mukaan laadullisen tutkimuksen arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Sen sijaan he painottavat tutkimuksen kokonaisuuden johdonmukaisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 135.) Samoin Jari Eskola ja Juha Suoranta (1998, 211) uskovat, että tutkimuksen tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, jolloin luotettavuuden arviointi ulottuu koko tutkimusprosessiin.

Hirsjärven & al (2004, 217) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkija kertoo tutkimuksen toteuttamisesta tarkasti. Haastattelututkimuksessa tulisi kertoa olosuhteista ja paikoista, joissa haastattelut toteutettiin. Myös haastatteluihin käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät ja virhetulkinnat haastattelussa tulisi raportoida. Myös tutkijan oma itsearviointi tilanteista on tärkeä. Koska laadullisen aineiston analyysissä keskeistä on luokittelujen tekeminen, lukijalle olisi kerrottava luokittelun perusteet. Olen pyrkinyt menettelemään näiden suositusten mukaisesti.

Eskola ja Suoranta (1998, 216-217) painottavat analyysin kattavuuden tärkeyttä ja sitä, ettei tutkijan tule perustaa tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Tutkijan kirjaukset ja perustelut luokitteluperusteille parantavat laadullisen aineiston analyysin luotettavuutta. Analyysin arvioitavuus tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa sitä, että lukijan on mahdollista seurata, kuinka tutkija on päättelmänsä tehnyt. Myös Hirsjärven & al (2004, 217) mukaan vastausten punnitseminen ja niiden saattaminen teoreettiselle tasolle vaatii tarkkuutta: lukijalle on kerrottava, mihin tutkija perustaa päätelmänsä. Suorat haastatteluoitteet tai muut autenttiset dokumentit paitsi rikastavat

tutkimusselostusta, myös auttavat lukijaa seuraamaan tutkijan päätelmiä. Näin ollen käytin työssäni suoria haastatteluotteita tuodakseni esille analyysiprosessin kulkua. Muutenkin pyrin raportoimaan tulokset lukijalle mahdollisimman tarkasti.

Toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on validius, mikä tarkoittaa tutkimuksen pätevyyttä. Se tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata. Esimerkiksi kyselylomakkeiden vastaajat saattavat käsittää tutkijan kysymykset eri tavalla kuin on alun perin tarkoitettu. Jos tutkija tällöin käsittelee vastauksia alkuperäisen tarkoituksen mukaisesti, ei tuloksia voida pitää pätevinä. (Hirsjärvi & al 2004, 216-217.)

Laadullisesta tutkimuksesta puhuttaessa validius Wolcotin, Holsteinin ja Gubriummin mukaan käsitteenä hieman epäselvä. Esimerkiksi tapaustutkimuksen tekijä voi Wolcotin mukaan perustellusti ajatella, että kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutkertaisia eikä kahta samanlaista tapausta ole; tällöin perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arviointeja ei voi luontevasti soveltaa. On kuitenkin selvää, että jokaisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi voida arvioida jollakin tavalla, vaikka tiettyjä käsitteitä ei haluttaisikaan käyttää. Janesickin mukaan laadullisen tutkimuksen ytimessä ovat henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaukset. Hänen mukaansa tutkimus on validi, mikäli kuvaus ja siihen liitetty selitys ja tulkinta sopivat yhteen. (Wolcot 1995; Holstein & Gubrium 1995; Janesick 2000; viitattu teoksessa Hirsjärvi & al 2004, 217.)

Hirsjärven & al mukaan tutkimuksen etiikan kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että plagiointia vältetään ja asianmukaisista lähdemerkinnöistä ja viittauksista huolehditaan. Tutkimuksen raportoinnin ei niin ikään tule olla harhaanjohtavaa tai puutteellista (Hirsjärvi & al 2004, 27-28).

Samoin on ensiarvoisen tärkeää, että tutkija ymmärtää jokaisen yksilön ihmisarvon ja loukkaamattomuuden tutkimusta tehtäessä (Soininen 1995, 130). Tietojen käsittelyssä kaksi keskeistä käsitettä ovat Eskolan ja Suorannan (1998, 56-59) mukaan luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Tämän on mielestäni tutkimuksessa kuin tutkimuksessa oltava kaiken perusta, ja koen, että romaneita haastatellessa luottamuksellisuudesta ja anonymiteetistä on pidettävä kiinni myös

kulttuurisista seikoista johtuen. Koska haastatteluissa puhuttiin välillä sellaisistakin asioista, joista haastateltu ei voisi puhua vanhempien romanien läsnä ollessa, on tärkeää pitää haastatellun henkilöllisyys anonyyminä. Näin ollen olen työssäni jättänyt mainitsematta tunnistamiseen liittyviä seikkoja, kuten haastateltujen koulutuksen, ammatin tai asuinpaikkakunnan mainitsematta.

Koen puolistrukturoidun teemahaastattelun menetelmänä tässä tutkimuksessa onnistuneeksi valinnaksi. Sen avulla minun oli mahdollista saada haastateltavilta heidän näköistään tietoa, ja haastattelutilanteessa oli liikkumavaraa sen mukaan, mitä asioita haastateltu koki merkityksellisiksi ja mistä aiheista syntyi keskustelua. Kyselylomakkeessa moni näkökulma olisi saattanut jäädä kertomatta, kun taas teemahaastattelun keskusteleva luonne mahdollisti syvällisenkin pohdinnan asioista. Haastavinta ja samalla mielenkiintoisinta haastatteluissa olikin se, että vaikka käsittelin samat teemat kaikkien haastateltujen kanssa, saattoi joissakin haastatteluissa nousta esille asioita, joista halusin jälkikäteen kysyä myös muilta haastatelluilta. Otinkin kerran uudelleen yhteyttä haastateltaviin puhelimitse tietoa täydentääkseni.

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastattelun vahvuus on sen joustavuudessa. Haastattelussa on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa ja kysyä sellaisia asioita, joita ei olisi osattu suunnitella etukäteen. Hirsjärvi ja Hurme mieltävät haastattelun vahvuudeksi myös muun muassa sen, että haastatellulla on mahdollisuus vastata kysymyksiin omin sanoin sekä sen, että aineistoa on mahdollista tarvittaessa täydentää jälkikäteen. (Hirsjärvi & Hurme 1995; viitattu teoksessa Vuorela 2005, 52.) Haastattelun käytössä metodina on kuitenkin myös haasteensa. Niin haastattelukysymysten laadintaan, haastattelutilanteeseen, haastattelijaan, haastateltavaan kuin haastattelun toteutumiseenkin liittyy monia haasteita. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastattelukysymysten tulee antaa haastateltavalle mahdollisuus vastata oman mielipiteensä mukaisesti, eivätkä ne saa olla johdattelevia. Haastattelutilanteeseen puolestaan voi liittyä jännitteitä, ja esimerkiksi keskeytys voi vaikuttaa haastattelun onnistumiseen negatiivisesti (Hirsjärvi & Hurme 2001; viitattu teoksessa Vuorela 2005, 42). Haastattelijaan kohdistuu monenlaisia vaatimuksia haastattelun onnistumiseksi: Nielsenin mukaan omien mielipiteiden ei saisi antaa tulla esille vaan neutraali asennoituminen on tärkeää. Lisäksi tutkimustulosten tulkinta on suuri haaste

haastattelijalle, ja riski tahattomaankin asioiden väärin tulkitsemiseen on olemassa. Haastateltavakaan ei ole ongelmaton osa prosessia. Nielsen muistuttaa, että haastateltava voi yrittää antaa itsestään epätodellisen kuvan, hän voi yrittää antaa ”hyväksyttäviä” vastauksia todenmukaisten sijaan ja voi myös ymmärtää kysymyksen väärin. Näin ollen kaikkiin haastatellun antamiin vastauksiin ei voida täysin luottaa. (Nielsen 1997; Nielsen 1993; viitattu teoksessa Vuorela 2005, 42-43.)

Vaikka tutkimukseni ei laadullisena yhdeksän romaninuoren haastattelututkimuksena voi antaa kattavaa kuvaa musiikintuntien vaikutuksesta Suomen kaikkien romanioppilaiden kouluviihtyvyyteen ja opiskelumotivaatioon, uskon sen musiikkikasvatuksen näkökulmasta tehtynä tutkimuksena olevan silti merkityksellinen. Vaikka Opetushallituksen vuoden 2004 selvityksessä käsiteltiin taito- ja taideaineita romanioppilaiden vahvuusalueina ja monessa kehittämissuunnitelmassa mainitaan musiikin hyödyntäminen romanioppilaiden opetuksessa, on aikaisempi musiikkikasvatuksellinen näkökulma jäänyt silti melko vähäiseksi. Ennen tätä tutkimusta ainoastaan Aaltonen (2008) on tutkinut romanioppilaiden koulunkäyntiä musiikkikasvatuksen näkökulmasta tutkiessaan romanioppilaiden motivaatiota peruskoulun musiikinopetuksessa. Åberg (2002) on sen sijaan tutkinut romanimusiikin merkitystä romanien kulttuuri-identiteetille, mikä antoi hyvän pohjan selvittää musiikintuntien ja ylipäätään kaiken musiikillisen toiminnan (laulaminen, soittaminen, kuunteleminen) merkitystä romaninuorten kulttuuri-identiteetille.

8.3 Jatkotutkimushaasteet

Aaltonen (2008, 87) arvioi tutkimuksessaan, että musiikin integroinnilla muiden oppiaineiden tunneille saatettaisiin voida vaikuttaa romanioppilaiden yleiseen koulunkäyntimotivaatioon. Hypoteesi on hyvä jatkotutkimusaihe ja harkitsin itsekin siihen tarttumista, mutta siinä on omat toteutukselliset haasteensa: ensin tulisi etsiä sellaisia kouluja, joissa musiikin integrointia käytettäisiin opetuksessa paljon, ja toiseksi koulujen tulisi olla sellaisia, joissa opiskelisi romanioppilaita.

Lisäksi itseäni kiinnostaisi tutkia alueellisten erojen vaikutuksia romanioppilaiden kouluviihtyvyyteen ja oppimismotivaatioon, sillä esimerkiksi Pohjanmaan romaninuorilla vaikuttaisi olevan ainakin jonkin verran vähemmän koulunkäyntiin liittyviä ongelmia eteläsuomalaisiin romaninuoriin verrattuna. Tästä kertoo jo sekin, että yksi pohjanmaalaisista romaninuorista kertoi haastattelussa kuulleensa vasta lukioikäisenä, että monilla romanioppilailla Suomessa on merkittäviä poissaolo- ja keskeyttämisiongelmiä. Myös Junkala ja Tawah (2009, 30) havaitsivat tutkimuksessaan, että pienellä paikkakunnalla ja sen tiiviillä romaniyhteisöllä oli positiivinen vaikutus romanioppilaiden koulunkäyntiin.

Mielelläni myös laajentaisin tutkimusta, jotta musiikintuntien merkityksestä romaninuorten kulttuuri-identiteetille saataisiin enemmän tietoa. Tämä laadullinen tutkimus voisi antaa hyvän pohjan määrälliselle tutkimukselle aiheesta. Vaikka tutkimukseni perusteella musiikilla vaikuttaisi olevan huomattava merkitys niin poikien kuin tyttöjenkin kulttuuri-identiteetille, olisi lisäksi mielenkiintoista tarkastella sukupuolten välisiä eroja.

Oma tutkimukseni ja Åbergin tutkimus romanilaulujen merkityksestä romanien kulttuuri-identiteetille ovat hienoisessa ristiriidassa keskenään siinä mielessä, että Åbergin (2002, 8) tutkimuksen perusteella itäsuomalaiset romaninuoret tuntevat romanien lauluperinnettä hyvin, kun taas omassa tutkimuksessani vain pieni osa haastatelluista tunsi joitakin romanilauluja. Eroa pohtiessa täytyy tietenkin ottaa huomioon tutkimusten laajuudellinen ero, ajallinen ero sekä mahdollisesti myös alueellinen ero. Joka tapauksessa tutkisin mielelläni syvemmin nykyromaninuorten lauluperinteen osaamista.

9 LÄHTEET

- Aaltonen, H. (2008). *Romanilasten ja –nuorten motivaatio peruskoulun musiikinopetuksessa*. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän Yliopisto. Musiikin laitos.
- Amabile, T. & Collins, M. (1999). *Motivation and Creativity*. Teoksessa *Handbook of Creativity*. R. J. Sternberg (toim.) Cambridge University Press.
- Anttonen, M. (2010). *Menetetty koulunkäynti. Norjan valtion hyvitykset saamelaisille ja kveeneille*. Siirtolaisuusinstituutti. Tutkimuksia A 33. Turku.
- Bayman, Z. (1996). *From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity*. Teoksessa *Questions of Cultural Identity*. S. Hall & P. D. Gay (toim.) SAGE Publications.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Florin, K. (2010). Luento. Romanivanhempien seminaari. Pietarsaari.
- Hall, S. (1996). *Who Needs Identity?* Teoksessa *Questions of Cultural Identity*. S. Hall & P. D. Gay (toim.) (toim.) SAGE Publications.
- Henkilökohtainen tiedonanto Eetu Svart 8.11.2012.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Jalkanen, P. (2006). *Suomen mustalaisten musiikista*. Teoksessa K. Åberg & R. Blomster (toim.) *Suomen romanimusiikki*. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura. 9.
- Junkala, P. & Tawah, S. (2009). *Enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Romanilasten ja –nuorten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2009:2.

Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). *Re-thinking sami education*. *Linguist. Cult. Educ.* 1 (2012), No. 1, 12-41.

Konu, A. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. (2002). *Acta Universitatis Tamperensis* 887. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print.

Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2012). *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC-study)*. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Jyväskylän yliopisto.

Liikanen, H-L. (2010). *Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia. Ehdotus toimintaohjelmaksi 2010-2014*. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1.

Markkanen, A. (2003). *Romaninuorten elämää Suomessa*. Teoksessa P. Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 38, 33-62.

Malmberg, L.-E. & Little, T.D. (2002). *Nuorten koulumotivaatio*. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 127-144.

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

Nikkinen, R. (2006). *Mustalaisten kulttuurista ja taiteesta*. Teoksessa S. Friman & A-M Mäki (toim.) *Romanit toimijoina yhteiskunnassa. Romaniasiain neuvottelukunta 50 vuotta –juhla-julkaisu*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:5.

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

Opetushallitus. (2010). *Romanilapsen kohtaaminen esi- ja perusopetuksessa*. 2. painos. Oppaat ja käsikirjat 2010:5.

Palkkaisinko romanin? Opas romanien kouluttajille, koulutuksen järjestäjille ja työvoimaviranomaisille. (2011) Työ- ja elinkeinoministeriö. ESR valtakunnallinen Väilyömarkkinat-kehittämishanke.

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

Pettan, S. (1992). "Lambada" in Kosovo: A Profile of Gypsy Creativity. *Journal of the Gypsy Lore Society*, 5(2): 117-130.

Rajala, S., Salonen, M., Blomerus, S. & Nissilä, L. (2011). *Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010-2011 ja toimenpide-ehdotukset*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:26. Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.

Romanilapsen ja –nuoren elämää, tapoja ja kulttuuria. (2007). Opettajille ja kouluttajille. Ovet Auki –projekti. KalevaPrint.

Romanilasten perusopetuksen tukemisen kehittämissuunnitelma. (2010). Helsingin kaupunki. Opetusvirasto. Perusopetuslinja.

Romanilasten perusopetuksen tukemisen kehittämissuunnitelma. (2009). Vantaan kaupunki. Sivistystoimi 2009.

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

Soininen, M. (1989). *Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä*. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiuhonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 149-166.

Soininen, M. (1995). *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turku: Painosalama Oy.

Suomen romanit. Finitiko romaseele. (2000). Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 14:1999. Helsinki.

Suomen romanit. Finitiko romaseele. (2004). Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 2004:2.

Syrjä, H. & Valtakari, M. (2008). *Romanien pitkä matka työn markkinoille. Tutkimus romanien työmarkkinoille sijoittumisen edistämisestä 2008.* Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 22/2008.

Söderman, J. (2006). *Läpimurron aikaa.* Teoksessa S. Friman & A-M Mäki (toim.) *Romanit toimijoina yhteiskunnassa. Romaniasiain neuvottelukunta 50 vuotta – juhla* julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:5.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.

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

Vuorela, Suvi. (2005). *Haastattelumenetelmät.* Teoksessa Ovaska, S., Aula, A. & Majaranta, P. (toim.) *Käytettävyystutkimuksen menetelmät,* 37-52. Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1.

Välimäki, S. (2000). *Romanilapsi opintiellä. Opettajien näkemyksiä romanilasten koulunkäynnissä ilmenevistä ongelmista ja miten niihin reagoidaan.* Pro Gradu – tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän Yliopisto.

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. (2003). *Romanilauluja Itä-Suomesta.* Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 938. Saarijärven Offset Oy.

Åkerlund, T. (1999). *Suomen romaniväestö: Unohdettu kulttuuriryhmä*. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) *Suomen kulttuurivähemmistöt*. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja no. 72. Helsinki: Yliopistopaino, 171-175.

Mujunen, V. (toim.) (1970) *Rotusyrjintää Pietarsaaressa. Kaupunginjohtaja Hans Finnen haastattelu*. Yle Elävä arkisto.

Viitattu 15.10.2013

http://yle.fi/elavaarkisto/artikkelit/rotusyrjintaa_pietarsaaressa_45891.html#media=45893

Viitattu 21.4.2014

<http://www.romanifoorumi.fi/romanit-suomessa/romanien-yhteiskunnallinen-asema/koulutus/>