

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Pikkarainen, Merja; Hakala, Juha; Kykyri, Virpi-Liisa

Title: "Ulkopuolisuuden olo" : tapaustutkimus peruskoulun keskeyttäneiden romaninaisten koulukokemuksista

Year: 2019

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Kirjoittaja, 2019.

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Pikkarainen, M., Hakala, J., & Kykyri, V.-L. (2019). "Ulkopuolisuuden olo" : tapaustutkimus peruskoulun keskeyttäneiden romaninaisten koulukokemuksista. *Kasvatus*, 50(2), 120-135.

”Ulkopuolisuuden olo” — Tapaustutkimus peruskoulun keskeyttäneiden romaninaisten koulukokemuksista

Pikkarainen, Merja – Hakala, Juha T. – Kykyri, Virpi-Liisa. 2019. ”ULKOPUOLISUUDEN OLO” – TAPAUSTUTKIMUS PERUSKOULUN KESKEYTTÄNEIDEN ROMANINAISTEN KOULUKOKEMUKSISTA. *Kasvatus* 50 (2), xxx–xxx.

Artikkelissa tarkastellaan kolmen peruskoulun keskeyttäneen, vapausrangaistusta suorittavan romaninaisen kertomuksia koulukokemuksistaan. Tutkimusta varten toteutettiin jokaisen osallistujan kanssa kertomushaastattelu, johon sisältyi kolme tapaamiskertaa. Haastattelija kirjoitti kertomusluonnokset, joiden sisällöistä keskusteltiin osallistujien kanssa.

Kertomuksista etsittiin haastateltavien nimeämiä koulun keskeyttämisen syitä sekä näiden tekijöiden yhteisvaikutuksia intersektionaalisuuden näkökulmasta. Lisäksi tarkasteltiin yhteenkuuluvuuden kokemuksia sekä tapoja, joilla osallistujat asemoivat itseään koululaisina. Koulun keskeytymisen osasyiksi osallistujat nimesivät muiden muassa syrjivän kohtelun, yksin jäämisen koulun vertaisryhmässä ja omien vanhempien puutteellisen tuen koulunkäynnille. Osallistujat asemoivat itsensä koululaisina ulkopuoliseksi, mutta samalla koulu yhteisön hyväksyntää ja yhteenkuuluvuutta tavoitteleviksi. Koulun oppilaana olemiseen liittyi tasapainoilua aktiivisen osallisuuden ja ulkopuolisuuden kokemuksen välillä.

Asiasanat: ennakkoluulot, koulupudokkaat, intersektionaalisuus, eriarvoisuus, romanit, sosioekonominen asema

Johdanto

Koulu-uran katkeaminen on merkittävä syrjäytymisen riskitekijä, jonka taustalta on tunnistettu useiden yksilöllisten ja yhteisöllisten haavoittuvuustekijöiden ketjuuntumista ja kasautumista. Koulupudokkuutta aiheuttavien tekijöiden yhteisvaikutuksia tunnetaan kuitenkin vielä puutteellisesti etenkin haavoittuvimmissa asemassa olevien ryhmien näkökulmasta. Etnisistä vähemmistöistä Suomen romanien koulutustilanne on jäänyt näissä

keskusteluissa vähälle huomiolle. Vaikka suomalainen romanikulttuuri on säilynyt elinvoimaisena sulauttamispyrkimyksistä ja jopa suoranaisesta syrjinnästä huolimatta, kielteisiä asenteita ja romanikulttuuriin kohdistuvaa tietämättömyyttä ilmenee edelleen eri elämäntilanteilla. (Anttonen 2009; Erilaisena arjessa: Selvitys romanien syrjintäkokemuksista 2014; Friman-Korpela 2014; Pulma 2005; Viljanen 2012.) Tutkimuksellisesti romanit ovat haastava kohde, sillä äidinkieleltään suomen- tai ruotsinkielisinä he eivät erotu Suomen virallisissa tilastoissa. Esimerkiksi heidän koulutautumisastettaan ja työllisyystilannettaan ei voida kattavasti selvittää nykyisistä tilastoista (Nieminen 2013). Myöskään romaneihin kohdistetuissa haastatteluselvityksissä kaikkein huono-osaisimmat eivät ole useinkaan valikoituneet mukaan tutkimusjoukkoon (Rajala, Salonen, Blomerus & Nissilä 2011).

Yleisesti yhteiskunnassa ilmenevät, huono-osaistumiseen liittyvät mekanismit vaikuttavat myös romaniyhteisössä. Ryhmän sisäiset samanlaisuuden, erilaisuuden ja eriarvoisuuden dynaamiset jännitteet näyttäytyvät myös tämän tutkimuksen kontekstissa: osallistujat edustavat Romanin (2018) nimeämiä kulttuurien väliin jääviä ryhmiä, koska he ovat olleet kasvuvuosinaan osittain irrallaan laajemman romaniyhteisön välittömästä yhteydestä joko perheen valintojen tai lastensuojelun toimien seurauksena. Leimaaville ja syrjäyttävälle prosesseille erityisen alttiilta ihmisryhmiltä voidaan olettaa saatavan tärkeää, aiemmin vähälle huomiolle jäänyttä tietoa. Tämä artikkeli valottaa peruskoulun keskeytymiseen liittyviä tekijöitä ja niiden yhteisvaikutuksia kolmen vapausrangaistusta suorittavan romaninaisen kertomuksen avulla.

Suomalaiset romanit ja koulutus

Suomalaisia romaneja arvioidaan olevan noin kymmentuhatta. Romanien historia maassamme on kulkenut karkotusuhasta irtolaisuuden, eriateisen syrjinnän ja sulauttamispyrkimysten kautta oikeuksien tiedostamiseen ja aktiiviseen yhteiskunnalliseen toimintaan. (Friman-Korpela 2014; Pulma 2005.) Yhteiskunnan ja ympäröivän yhteisön romaneihin kohdistama kielteisyys on vuosisatojen aikana saanut aikaan romaniyhteisön sulkeutumista, mutta myös suoranaista epäluuloa valtiollisia instituutioita, myös koulua, kohtaan (Grönfors 1979, 1981; Syrjä & Valtakari 2008). Yhteiskunnan muutos on kuitenkin vaikuttanut myös romanien elintapoihin ja toimeentulon keinoihin (Tervonen 2012; Viljanen 2012). Samalla integroituminen ja toisaalta erottautuminen pääkulttuurista on tuottanut uusia,

myös yksilöllisiä ratkaisuja korostavia toimintatapoja, jotka hakevat muotojaan kulttuurien välisessä tilassa, esimerkiksi romanien suhteessa koulutukseen ja ammatinvalintaan (Roman 2018).

Opetushallitus on todennut koulutuksen arvostuksen romanien parissa viime vuosina nousseen (Opetushallitus 2016). Huolimatta asenteiden muutoksesta ja romanien koulutustason kohentumisesta koulu keskeytyy romaninuorilla yhä selvästi muuta väestöä useammin: 18–24-vuotiaista romaneista ilman perusopetuksen päättötodistusta on edelleen noin 16 prosenttia, kun vastaava osuus koko väestöstä jää alle yhden prosentin (Rajala & Blomerus 2016; Suomen virallinen tilasto 2014). Rajala ja Blomerus (2016) sekä Jeskanen (2014) ovat esittäneet romanien koulun keskeyttämisen syiksi muissa ulkopuolisuuden tunteen, kokemukset syrjinnästä, köyhyden, muutot, varhaisen perheen perustamisen ja – edelleen – epäilyn koulutuksen hyödyttömyydestä.

Kuten yleisemminkin rikoskäyttäytymisen yhteydessä, vankilaan joutuneilla romaninaisilla huono-osaisuuden tekijät näyttävät kasautuvan ja ketjuuntuvan (Kivivuori 2013). Berlin (2015b) tuo esiin myös eron koko romaniyhteisön ja syrjäytymisriskissä olevien romanien välillä. Syrjä ja Valtakari (2008) pohtivat romaniväestön selviytymistä ja syrjäytymistä sekä pääkulttuuriin että omaan vähemmistökuultuuriin integroitumisen näkökulmista.

Pääkulttuuriin vahvasti integroituneita, hyvin menestyviä romaneja leimaavat mukanaolo työelämässä ja lasten koulutuksen pitäminen välttämättömänä, toisaalta myös vahva integroituminen omaan kulttuuriin suojaa syrjäytymiseltä. Haavoittuvimpaan asemaan jäävät Syrjän ja Valtakarin (2008, 37) mukaan ne romaniperheet, jotka jäävät erilleen omasta kulttuuristaan, eivätkä myöskään integroidu pääväestön kulttuuriin. Pääkulttuuriin integroitumisessa ja kouluttautumisessa romanit ovat siis jakautuneet hyvin ja heikosti menestyviin. Iso-Britannian sekä Keski- ja Etelä-Euroopan romanien parissa on havaittu saman suuntaista eri tekijöiden yhteisvaikutuksena syntyvää eriarvoistumista muun muassa kulttuurissa, koulutuksessa, terveydenhoidossa ja naisten oikeuksissa (Hamilton 2018; Schultz 2012). Kansainvälistä tutkimusta Suomen romanien kouluttautumisesta ei ole saatavilla. Koko Euroopassa on kuitenkin todettu tarve selvittää romanien omaa kokemusta koulutuksesta (esim. Bhabha ym. 2017; Lauritzen & Nodeland 2018).

Yhteenkuuluvuus ja erilaisuus romanityttöjen koulumaisemassa

Tämä tutkimus asemoituu itsemääräämisen teorian (Self Determination Theory, SDT) viitekehykseen (Deci & Ryan 1985, 2012). Tulkinnassa sovelletaan mallia psyykkisistä perustarpeista ja keskitytään erityisesti yhteenkuuluvuuden kokemuksen merkitykseen. Menetelmältään laadullisena ja narratiivisena tämä tutkimus poikkeaa kuitenkin SDT:n viitekehyyksessä yleisimmin toteutetusta tutkimuksesta, joka on pääosin määrällistä (Stroet, Opendakker & Minnaert 2013). Toisena tulkinnallisena viitekehyyksenä toimii intersektionaalisuus, jonka laajasta merkitysalueesta tarkasteluun on valittu erityisesti sekä ryhmien välinen että ryhmän sisällä muodostuva eriarvoistuminen (Cho, Crenshaw & McCall 2013, 785–787; Collins 2015). Intersektionaalisuuden avulla jäsennetään samanlaisuuden, erilaisuuden ja eriarvoisuuden kokemusten dynamiikkaa.

Yhteenkuuluvuuden kokeminen koulu yhteisössä on tärkeää erityisesti niille lapsille ja nuorille, jotka taustansa vuoksi kohtaavat ennakkoluuloja. Ryan ja Deci (2000a) sekä Vansteenkiste ja Ryan (2013) ovatkin todenneet, että jos yhteenkuuluvuuden kokeminen tietyssä ympäristössä tuntuu epävarmalta tai jopa estyy, yhteenkuuluvuuden kokemusta suuntaudutaan etsimään muista elämämpiireistä. Costa, Ntoumanis ja Bartholomew (2014) havaitsivat, että tarkoitukselliseksi koettu poissulkeminen, jota myös kulttuuritaustaan perustuva syrjintä on, aiheuttaa vetäytymistä sosiaalisesta kanssakäymisestä. Cousikin (2015) mukaan opettajan osoittama kiinnostus oppilaan erilaisuutta kohtaan sekä opettajan tapa puhua muista kulttuureista vaikuttivat oppilaiden asenteisiin. Jussim ja Harber (2005) ovatkin esittäneet, että opettajan oppilaaseen kohdistamat odotukset voivat toimia itseään toteuttavien ennustusten tavoin. Erityisen vahvasti ne vaikuttivat kielteisesti leimautuneisiin ryhmiin kuuluviin oppilaisiin.

Romanikulttuurissa yhteisöllisyys ja suvun elämässä mukana oleminen ovat aina olleet tärkeässä roolissa (ks. Grönfors 1979; Viljanen 2012). Etnisesti muista erottuviin ryhmiin kuuluvat ottavat kuitenkin vaikutteita sekä perheensä kulttuurista että valtakulttuurin piiristä (Benjamin 2014). Romanilapset kasvavat tietoisuuteen oman perheensä, sukunsa ja kulttuurinsa tavoista olemalla mukana suvun arjessa, mutta myös juhlissa, esimerkiksi hautajaisissa. Samalla he elävät osallisina ympäröivässä kulttuurissa ja tutustuvat siihen, kohdaten myös heihin itseensä romaneina kohdistuvat ennakkoluulot. Romanityttöjen portti aikuisuuteen on perinteisesti ollut romaninaisen vaatetuksen käyttöön ottaminen. Päättyessään käyttää romanivaatetusta nuori valitsee tietoisesti ja näkyvästi romani-identiteetin ja sen mukanaan tuomat vahvuudet, kuten yhteisöllisyyden, mutta toisaalta myös ympäristön

ennakkoluuloihin liittyvän haavoittuvuuden. (Huttu 2009; Markkanen 2003; Roman 2018; Stenroos 2012; Viljanen 2012.)

Romanikulttuuriin liittyy myös ihmiskehon, ruokatavaroiden ja astioiden symboliseen puhtauteen liittyviä arvoja ja merkityksiä, jotka ohjaavat romanien arjen rakentumista muun muassa terveydenhoidossa, synnytyksissä, ruokailussa ja asumisessa (esim. Berlin 2015a, 2015b; Niemenmaa & Suomilammi 2009; Roman 2018; Viljanen 2012). Markkanen (2003, 108–111) kuvailee romaniperinteiden mukaisten tapojen oppimista arjessa aikuisten toimintaa seuraten sekä työnjakoa, jossa naisten ja tyttöjen tehtävät sijoittuvat kodin piiriin. Suuri osa romanioppilaista on koulujensa ainoita romaneja (Rajala ym. 2011). Tämä voi osaltaan aiheuttaa kulttuurista yksinäisyyttä ja korostaa tarvetta kuulua omaan sukuun ja kulttuuriryhmään. Intersektionaalisuuden näkökulmasta voidaan havaita, että yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää etsiessään romaniperheiden tytöt kohtaavat haasteita sekä yleisellä tasolla ilmenevien ennakkoluulojen vuoksi että lähiyhteisön ja koulun vuorovaikutustilanteissa. Perheiden elämänhallinnan ongelmat voivat edelleen vaikeuttaa yhteenkuuluvuutta tarjoavan ryhmän löytymistä ja viedä erilleen sekä koulusta että romaniyhteisöstä.

Tässä artikkelissa tarkastellaan kolmen peruskoulun keskeyttäneen, vapausrangaistusta suorittavan romaninaisen koulukokemuksia. Heidän kertomuksensa lisäävät ymmärrystä romanien, mutta myös muiden syrjintää kohtaavien lasten koulun keskeytymisen syistä. Aiemman tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että romaneihin kohdistuvat yleiset ennakkoluulot ja perhekohtainen huono-osaisuus voivat altistaa koulutuksesta syrjäytymiselle. Artikkelissa vastataan seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten tutkimukseen haastatellut nuoret naiset asemoivat itseään koululaisina?
2. Millaisia tekijöitä haastateltavat tunnistavat ja nimeävät koulun keskeytymisen syiksi?
3. Millaisia eri tekijöiden yhteisvaikutuksia koulun keskeytymiselle aineistosta voidaan tunnistaa?

Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tämän tutkimus noudattaa fenomenologis-hermeneuttista traditiota ja sen aineiston keruussa keskityttiin tutkittavien kokemuksiin. Kokemus nähdään tässä tutkimuksessa alun perin

Deweyn (1997, 2004) ja myöhemmin Clandininin (2013) muotoilemalla tavalla jatkumona, jota reflektointi ja uudet kokemukset muuntavat. Kokemukset kiinnittyvät ja saavat kielellisen muotonsa kerronnan kautta. Kertomuksen hermeneuttinen tulkinta puolestaan edellyttää, kuten Bruner (1996) ja Polkinghorne (1988) ovat esittäneet, kertomuksen kokonaisuuden ja sen merkityksiä kantavien osien vuorovaikutusta. Aineiston analysoinnissa tutkija voi käyttää kerronnallista lähestymistapaa, mutta myös itse kertomusten tulkintaa. Tutkija voi siis tarkastella esimerkiksi asiasisältöjä ja merkitysten suhteita sen tunnistamiseksi, miten kertoja asemoi itsensä kertomuksen muihin elementteihin nähden. (Heikkinen 2002; Hyvärinen 2010.)

Aineiston keruun menetelmänä on ollut kertomushaastattelu (engl. narrative interview), jossa korostuu tutkijan ja kertojan keskusteleva yhteistyö (Clandinin 2013; Hyvärinen 2017). Syrjälä, Estola, Uitto ja Kaunisto (2006) muistuttavat, että tutkijan ja kertojan välinen valtasuhde ei kuitenkaan ole yhteistyöhön perustuvissakaan tutkimuksissa tasa-arvoinen, vaan tutkijalla on aina kertojaa aktiivisempi rooli tulosten esille tuojana. Haavoittuvassa elämäntilanteessa olevien ihmisten tutkimisessa on erityisen tärkeää tiedostaa ja huomioida luottamuksellisuus, kerrottujen asioiden mahdollinen sensitiivisyys, anonyymiys ja tilanteen tutkijalle tarjoama valta (Josselson 2007). Crimmins (2015) esittääkin, että valtasuhteen tasapainottamiseksi tutkimusprosessi olisi rakennettava niin, että tutkija puhuu osallistujan kanssa, ei hänen puolestaan tai hänestä. Tutkijalla on myös tekstin kirjoittajan rooli, jolloin hän välittää keskustelussa reflektoitua kokemusta lukijalle (Josselson 2007).

Kertomushaastattelun yhtenä elementtinä on myös haastateltavan elämäntilanne. Kertomisen hetki elämäkulussa vaikuttaa paikan ja inhimillisen tutkimussuhteen lisäksi kertomuksen sisältöön. (Hyvärinen 2017, 175.) Vapausrangaistusta suorittavat on katsottu otolliseksi tutkimuksen kohderyhmäksi, koska heillä voidaan olettaa olevan koulun keskeytymiseen liittyneiden syiden selvittämisen kannalta tärkeää kerrottavaa. Vankilassa oloinen irrottaa normaaliarjesta, joten se tarjoaa henkistä tilaa reflektoida omaa elämää ja tehtyjä valintoja erityisesti syrjäytymisen näkökulmasta, johon koulun keskeytyminen liittyy (Granfelt 2017). Vaikka vankila sinänsä muodostaa askeettisena ja ahdistavanakin ympäristönä haasteen tutkimushaastattelulle, tässä tutkimuksessa kiinnitettiin haastattelujen toteutuksessa erityistä huomiota sellaisen tilan löytämiseen, jossa kokemuksia voi turvallisesti jakaa. Tutkimuksen osallistujat kommentoivat haastattelukokemustaan positiivisena mahdollisuutena purkaa ajatuksiaan, jopa terapeutisena keskusteluna. Tämä artikkeli nostaa esille kertojan

näkökulman. Jotta myös lukija voi peilata esille nostettuja asioita haastateltujen elämän kontekstiin, kertomuksista on tuotu esille myös kokonaisuutta valottavat tiivistelmät sekä merkityssisältöjä kantavia suoria lainauksia haastatteluista.

Haastattelut ja aineiston analysointi

Tämän artikkelin tutkimusaineisto on osa laajempaa, neljäntoista koulu-uransa keskeyttäneen henkilön haastatteluaineistoa. Haastatteluja varten haettiin Rikosseuraamuslaitokselta tutkimuslupa. Osallistujat ilmoittautuivat mukaan koulun keskeyttäneiden koulukokemuksia tarkastelemaan tutkimukseemme vankilan nimeämän yhteyshenkilön heille välittämän, tutkimuksen kohdentumista lyhyesti avanneen informaation perusteella. Isompaan aineistoon kuuluu kantasuomalaisia naisia ja miehiä sekä romanimiehiä.

Aineistosta valittiin tarkasteluun kolme peruskoulun keskeyttänyttä romaninaista, Saara, Johanna ja Ritva (nimet muutettu) kertomuksineen. Haastateltavat olivat 20–30-vuotiaita, joten he olivat käyneet peruskoulua 1990-luvun lopussa ja 2000-luvun alkupuolella. Haastatteluhetkellä he olivat suorittamassa lyhyehköä vapausrangaistusta. Artikkeleihin valitut haastateltavat edustavat koko aineistossa keskenään toisiaan vastaavinta ikäryhmää sekä koulun keskeytymisen ajankohtaa, ja he ovat aineiston ainoat romaninaiset. Heidän kohdallaan myös haastattelujen toteutus oli keskenään yhteneväinen, kolmen tapaamisen kokonaisuus. Sen sijaan osalla haastatteluista romanimiehistä voitiin toteuttaa vain yksi tai kaksi tapaamista osan heistä päästyä koevapauteen kesken haastatteluprosessin. Laajemman aineiston käsittely artikkelissa vaatisi toisenlaisen, yksittäistä kertomusta suppeammin esille tuovan esitystavan, joka ei mielestämme olisi tehnyt oikeutta romaninaisten kertomuksille ja niissä havaituille ilmiöille.

Kertomushaastattelut toteutti tämän artikkelin ensimmäinen kirjoittaja, 25 vuotta alakoulussa työskennellyt tutkiva erityisopettaja. Haastattelut tehtiin vuoden 2016 aikana siten, että haastattelijat tapasi jokaisen osallistujan vankilan osoittamissa tiloissa kolme kertaa, muutaman viikon välein. Kukin haastattelu kesti noin tunnin. Haastatellut antoivat sekä suullisesti että kirjallisesti suostumuksensa aineiston käyttöön. Heille myös kerrottiin aineiston käsittelyn tavoista, ja he saivat katsottavakseen aineiston käsittelyyn liittyvien kertomusluonnosten tekstit. Anonymiteetin varmistamiseksi henkilöiden nimien lisäksi myös paikkakuntien nimet on muutettu. Osa yksityiskohdista on häivytetty muuttamalla kuvauksien sanamuotoa yleisemmälle tasolle.

Tutkimussuhteen eettisessä tarkastelussa korostui välittämisen etiikka: kunnioittava suhtautuminen ja ihmissuhteisiin yleisesti sovellettavat periaatteet. Herkkyys reagoida kertojan tunnetiloihin ja mahdolliseen tarpeeseen vetäytyä osallistumisestaan tutkimukseen oli tarpeen luottamuksellisen tutkimussuhteen onnistumiseksi. Eettisen tarkkaavaisuuden tärkeys ei rajoittunut vain tilanteisiin, joissa tutkija ja osallistujat kohtasivat toisensa ihmisinä, vaan eettisyys oli läsnä koko prosessissa. Yleisten eettisten periaatteiden ohella huomioitiin kertojan näkökulman esille tuominen sekä se, ettei julkaistulla tekstillä aiheuteta haittaa osallistujille, heidän ihmissuhteilleen eikä ryhmille, joita he edustavat. (Ks. Clandinin 2013; Josselson 2007; Syrjälä ym. 2006.)

Haastattelut toteutettiin siten, että ensimmäisessä tapaamisessa kerronta oli vapaata. Toisessa ja kolmannessa tapaamisessa keskustelun pohjana oli haastattelijan litteroimastaan nauhoituksesta työstämä kertomusluonnos, joka oli molempien keskustelijoiden nähtävillä ja ulottuvilla. Haastatteliija otti esille kertomusluonnoksista ilmenneitä aiheita, avoimeksi jääneitä kysymyksiä sekä tarkennuksia. Jokaisella haastattelukerralla annettiin tietoisesti tilaa kertojan esiin nostamille uusille aiheille. Haastateltavien kertomat asiat käytiin läpi viimeisellä tapaamiskerralla tutkijan laatimien kertomusluonnosten muodossa.

Haastateltaville tarjottiin myös mahdollisuus muuttaa tai poistaa asioita tekstistä.

Kerronnallinen työskentely jatkui siten, että tutkija tiivisti kertomukset lukijalle esitettävään muotoon. Kertomusten analysoinnissa merkityksiä kantavia yksikköjä etsittiin aineistosta luokittelemalla ja nimeämällä keskusteluista löytyviä asiasisältöjä. Erityisesti nostettiin esille asioita ja aiheita, jotka kertojat itse nimesivät keskeisiksi koulun keskeytymisen syiksi. Lisäksi tarkasteltiin, miten haastateltavat kuvailivat suhdettaan koulumaailman ihmisiin ja ihmisryhmiin sekä romaneihin ja romanikulttuuriin. Aineiston hallinnan työkaluna käytettiin manuaalisten merkintöjen lisäksi ATLAS.ti-ohjelmiston versiota 7. Aihepiiriä koskevan aiemman tutkimuksen vähäisyyden vuoksi romanikulttuuriin liittyvänä teoreettisena viitekehystenä käytettiin myös opinnäytetöitä ja selvityksiä, joissa romanikirjoittajat kuvailevat kulttuurinsa tapoja.

Yhteiset kontekstit ja kertomusten tiivistelmät

Tässä artikkelissa laajempaa taustamaisemaa edustavat suomalainen romanikulttuuri sekä institutionaalisenä kontekstina suomalainen perusopetus ja koulujen käytännöt. Kaikki haastateltavat olivat peruskoulun keskeyttäneitä ja kaikilla oli myös omia lapsia, kahdella

alakouluikäisiä. Haastateltavat kertoivat sekä omista että lastensa koulukokemuksista. Lisäksi haastateltaville oli yhteistä vapausrangaistus sekä se, ettei heillä ollut kouluajaltaan omia kokemuksia oppimisvaikeuksista. Jokainen haastateltava oli myös päättänyt toimia siten, että heidän omat lapsensa suorittaisivat koulunsa loppuun. Kaikkien taustaan liittyi myös romaniyhteisöstä irrottavia tekijöitä, kuten sijoittumista lastensuojelun laitoksiin tai sukujen pidättäytymistä yhteydenpidosta haastateltavan ydinperheeseen. Seuraavaksi esitellään osallistujien kertomukset tiivistelminä, joihin suorat lainaukset nivoutuvat.

Ensimmäisen kertomuksen päähenkilö Saaran tarinassa korostui lapsuudessa koettu ulkopuolisuuden tunne: ”Ulkopuolisuuden olo oli aika ratkaiseva mun lapsuudessa”. Saara muutti äidin ja sisarustensa kanssa kuusivuotiaana kaupungista maalle, satojen kilometrien päähän. Uudella kotipaikkakunnalla ei asunut muita romaneja, joskin siellä asui muuhun kielivähemmistöön kuuluvia perheitä suomenkielisen väestön lisäksi. Saara tuli usein ensimmäisen luokan aikana kotiin kesken koulupäivän ja päätyi kertaamaan ykkösluokan. Alkuvaiheessa Saaralla oli ollut hankaluuksia kavereiden saamisessa romaneihin kohdistuneiden ennakkoluulojen vuoksi. Kiusaaminen oli loppunut isompien sisarusten puolustettua Saaraa. Hän kertoi myös itse olleensa aktiivinen ja sosiaalinen ja saaneensa itseensä kohdistuvan torjuvan suhtautumisen loppumaan nopeasti.

Kun Saara oli käynyt alakoulun, perhe muutti takaisin kaupunkiin. Koulunkäynti ei kiinnostanut enää Saaraa. Hän alkoi liikkua päivisin romaninuorten porukassa, jonka koulunkäynti oli epäsäännöllistä. Saaralla oli murrosiässä vahvaa uhmaa, eikä mikään sellainen kiinnostanut, mihin hän koki pakkoa. Saaralla oli kavereita myös koulussa, mutta elämä koulun ulkopuolella vei kuitenkin voiton kiinnostavuudessa. Saara kertoi itsellään menneen ”niin lujaa”, että hänet otettiin huostaan. Saara kävi kolmessa eri koulukodissa peruskoulun lähes loppuun, mutta täysi-ikäiseksi tultuaan hän lopetti koulunkäynnin.

Toisen kertomuksen päähenkilö Johanna kuvasi lapsuudessa kokemansa yksinäisyyden vaikutusta koulunkäyntiinsä: ”Olin mustalainen ... ei ollu kavereita sen takia.” Johannan lapsuudessa perhe asui paikkakunnalla, jossa ei asunut muita romaneja. Perhe piti poikkeuksellisen vähän yhteyttä muihin romaneihin; edes suvun hautajaisissa ei käyty. Johanna aloitti koulunsa kyläkoulun 1.–2.-yhdysluokalla. Kahden ensimmäisen vuoden opettajansa Johanna muistaa lämpimänä aikuisena, joka piti huolta siitä, että Johannakin sai puheenvuoron. Ensimmäisen ja toisen luokan aikana Johannalla oli useita kavereita. Kolmannen ja neljännen luokan opettajasta Johannalle oli jäänyt ikävä muistikuva. Hän ei

pitänyt opettajan tavasta vitsailla romaneista ja kommentoida poissaoloja tai tekemättömiä läksyjä romaneille tyypillisiksi tavoiksi. Koulukaverit sanoivat, etteivät he saa leikkiä Johannan kanssa, koska tämä oli romani. Johanna olikin välitunneilla yksin. Kolmannella luokalla Johanna alkoi jättäytyä pois koulusta. Hän ei muistanut, että koulussa olisi kysely hänen poissaoloistaan, vaan selitykset ”kipeänä olemisesta” riittivät opettajalle. Neljännen luokan kuluessa Johanna jäi kotiin tekemään kotitöitä ja huolehtimaan pienemmistä sisaruksista. Hän kertoi, ettei muista neljännessä luokasta paljonkaan. Viidennellä ja kuudennella luokalla Johanna kertoi käyneensä koulussa ehkä muutaman päivän.

Kolmannen kertomuksen päähenkilö Ritva korosti perheen vaikutusta koulunkäynnin keskeytymiseen: ”Rupes siellä kotityöt olemaan jo, meidän kulttuurissa”. Ritva kävi aluksi pientä maalaiskoulua, jossa oli muitakin romanilapsia. Hänellä oli kavereita eikä hän kertonut tulleen syrjityksi romanitautansa vuoksi. Kaikki koulun oppilaat leikkivät yhdessä.

Kolmannella luokalla Ritva alkoi olla yhä useammin pois koulusta. Hän kertoi, että heidän perheessään noudatettu ”vanhoillinen” näkemys edellytti hänen osallistumistaan kotitöihin. Hän kertoi vastustaneensa kodin sääntöjä lapsena ja kokeneensa koulussa olonsa vapaammaksi tiukoista kulttuurisista säännöistä. Ritva kertoi valinneensa romanikulttuurin mukaisen elämäntavan kapinavaiheensa jälkeen, noin 13-vuotiaana. Ritvan kouluvuosien aikana perhe muutti paikkakunnalta toiselle useita kertoja.

Neljännellä luokalla Ritva siirrettiin erityisluokalle. Erityisopetukseen siirtämisen syiksi hän kertoi keskittymisvaikeudet ja sen, ettei tullut muiden oppilaiden kanssa toimeen. Ritva oli erityisluokan ainoa romanioppilas. Erityisluokassa vallitsi hyvä yhteishenki. Ritva kuvaili itseään villiksi nuoreksi. Hänet otettiin huostaan 13-vuotiaana. Hän sai suorittaa tenttimällä ala-asteen oppimäärän, josta selviytyikin muutamassa kuukaudessa. Ritva asui pienryhmäkodissa ja kertoi ”kaiken” lopahtaneen hänen alettuaan odottaa lasta 16-vuotiaana. Ritva kertoi miettineensä, onko hänestä suorittamaan peruskoulua loppuun aikuisena ja päättäneensä, että hänestä on siihen.

Haastateltujen kokemuksia koulussa

Seuraavassa esitellään yksityiskohtaisemmin haastateltujen kertomia tapahtumia ja kokemuksia koulunkäynnistään. Haastatellut korostivat eri asioita koulukokemuksistaan, mutta myös samanlaisia kokemuksia nousi esiin. Jokainen haastateltava mainitsi omat sisaruksensa. Koulussa sisarukset olivat tukiverkostona, kavereina ja puolustajina. Kotona

korostui sisarusten välinen huolenpito. Seuraavaksi haastateltujen koulukokemuksia ja niiden yhteisvaikutuksia tarkastellaan kulttuuriseen vähemmistöön kuulumisen, kasautuvan huonosuorituksen sekä syrjinnän kohtaamisen näkökulmista.

Haastatellut kertoivat olleensa jo koulun alkaessa tietoisia kuulumisestaan kulttuuriseen vähemmistöön, romaneihin. Erillisyys pääkulttuurista tuli esille myös toisten lasten lausumista rajauksista. Johanna kertoi, että kaverisuhteet katkesivat kolmannella luokalla: ”...kaverit rupes ole sillee et he ei oikee voi olla mustalaiten kans ja vanhemmat ei antanu olla.” Alakoulun kavereiden vanhemmat olivat suhtautuneet torjuvasti myös Saaraan: ”... oli ennakkoluuloja, mustalaiset varastaa ja mustalaisilla on puukko ja tämmöstä...” Tietoisuus kuulumisesta muista erilliseen ryhmään ilmeni myös toteamuksina siitä, miten ennakkoluuloista oli selvitty joko oman sosiaalisuuden tai sisarusten tuen avulla. Ritvan vertaisryhmään kuului myös muita romanilapsia, ja hän kertoi koulun kaikkien oppilaiden leikkineen yhdessä. Kysymykseen syrjivistä asenteista hän vastasi kuvaillen selviytymistään niistä: ”Ei... se on käyny aika nopeesti, ennakkoluulot on lähteny.”

Kaikki haastatellut kokivat romanikulttuurin ja koulun toisistaan erillisiksi elämänalueiksi. Koulu ei ollut haastateltujen perheissä tärkeysjärjestyksessä keskeisellä sijalla, vaan se jäi arjessa sivurooliin. Saara kertoi: ”...mulle tehtiin vähä pakon omaiseksi se koulu, että ku mä oon itse romani, niin sei oo ollu niin tärkeetä se koulunkäynti niinkään.” Muutto uudelle paikkakunnalle aiheutti omat haasteensa koulun alkuvaiheessa. Saara kertoo: ”Mulla oli se että ku mä olin ainut romani siellä koulussa, se ei oikee sujunut hyvin, että jäin ensimmäiselle luokalle... mä lintsasin niin paljo... et sitte ku tutustuin niihin muihin lapsiin, niin sit se alko mennä paremmin. Se oli niin semmosts uutta ja sit ku siellä ei asunu ketään muita mustalaisia, nii se oli ehkä se alku vähä semmonen.” Saaran tapauksessa syrjäyttävien tekijöiden yhteisvaikutus näkyy sekä kulttuurisena yksinäisyytenä että uuteen vertaisryhmään mukaan pääsyn haasteina.

Myös perheen kouluperinteen ohuus vaikutti koulunkäynnin sujumiseen. Johannan äiti oli toivonut lapsensa menevän kouluun, mutta asia ei ollut perheessä erityisen merkittävä: ”Kyllä äiti yritti ja halus että mä oisin menny kouluun, mutta mä en suostunu meneen sinne, ei se ollu sillä tavalla hirveesti tapetilla, koulu.” Ritva kertoi, että tyttöjen osallistuminen kodin töihin kouluun menemisen sijasta oli tavanomaista. Suvun aikuiset eivät reagoineet tilanteeseen erityisemmin: ”Se oli jotenki niin tavanomaista ... se oli ihan tapa.” Suhtautuminen koulunkäyntiin oli positiivista, mutta koulun käymistä ei kuitenkaan pidetty niin tärkeänä, että

säännöllistä läsnäoloa olisi vaadittu. Kuten Markkanen (2003) kuvailee, tyttären osallistuminen kodin töihin kuului luonnollisena osana perheiden arkeen.

Haastatellut kertoivat myös asioista, jotka liittyivät romanikulttuurin puhtauskäsitteeseen ja erityiseen tarkkuuteen astioiden käsittelyssä. Saara kuvaili tilanteita kotitaloustunnilla: ”... ku ois joku ihminen ketä voi selittää ja sitte ei tulis semmosta ulkopuolisuutta, oloa, että en haluu mennä tuonne ku ne ei ymmärrä mua.” Romanikulttuurissa vallitseva häveliäisyys tietyistä aihepiireistä puhumisessa oli aiheuttanut koulutehtävien salailua kotona. Saara kertoi: ”... jotkut asiat on meille tabuja, et silloin voi olla tosi vaivautunu olo, ihmisen anatomia ja nää.” Saara toivoi, että koulussa käsiteltäisiin myös asioita, joista ei kotona omien vanhempien kanssa voi keskustella.

Osa haastateltujen ja heidän lastensa poissaoloista liittyi romaniyhteisössä mukana elämiseen, esimerkiksi hautajaisten yhteydessä. Johannan miehen suvussa useita ikäihmisiä oli kuollut saman talven aikana. Johanna kuvaili, miten toiset koululaiset olivat reagoineet hänen lapsensa poissaoloihin, jotka olivat perheen näkökulmasta välttämättömiä: ”... meillä mustalaisilla on hirveen tärkeätä olla aina hautajaisissa ...se on mejän kulttuuris tosi iso juttu. Nythän me oltii sit sielä ja hän oli paljo pois koulusta ...et ongelma tuli siinäki ku hän oli pois ja sit siinä ku lapset oli häntä ruvennu haukkuu mustalaiseks, ...mä tiedä, tai manneks.”

Oman perheen erilaisuus kavereiden perheisiin verrattuna oli aiheuttanut myös häpeän tunnetta. Ritva kertoi tasapainoilustaan kaveripiirin ja kodin välillä: ”Siinä 10, 11, 12 iässä, käyny sen oman kapinan läpi, hävettää kaverit, et kehtaa sanoa että oot mustalainen... et kehtaa tuoda kavereita kotii, ku se kulttuuri, se ero, on nii erilainen näkymä.” Tilanteessa, jossa perheen yhteys romanisukulaisiin oli poikki, painottuivat muiden aikuisten, erityisesti opettajien julkituomat käsitykset romaneista (vrt. Cousik 2015; Jussim & Harber 2005). Johanna kuvailikin tutustuneensa romanikulttuuriin suurelta osin sen perusteella, mitä hän kuuli romaneista puhuttavan. Koulussa ja lähiyhteisössä kohdattu torjuva käyttäytyminen ja irrallisuus laajemmasta romaniyhteisöstä kietoutuivat näin yhteen aiheuttaen kasautuvaa ulkopuolisuuden kokemusta, jossa sekä lähiyhteisöön että romaniyhteisöön integroituminen oli hyvin vaikeaa tai jopa mahdotonta.

Kasautuvaa huono-osaisuutta

Haastateltavat kuuluivat paitsi suomalaiseen kulttuurivähemmistöön myös ihmisryhmään, jota yleisesti pidetään huono-osaisena: ongelmia oli kasautunut heidän ajaututtuaan rikoksiin. Haastateltavien lapsuus- ja nuoruusajan tukiverkosto oli puutteellinen, koska he elivät erillään romaniyhteisöstä joko asumiseen liittyvien ratkaisujen tai lastensuojeluun liittyvien sijoitusten sijoittelujen vuoksi. Seuraavat lainaukset ilmentävät syrjäyttävien tekijöiden yhteisvaikutusten monikerroksisuutta, eli niiden kasautumista ja ketjuuntumista haastateltavien elämäntilanteissa (Collins 2015).

Haastateltavat toivat esille, että rikollisuus tai varastaminen ei kuulu romanikulttuuriin. Johanna kertoi: ”...se ei oo kulttuuri, et se on ihan väärin... nykyään se on mejjän kulttuurissa, se on jotain noloa, ne on vähä alkukantasia ne ketkä varastaa.” Johanna kuvaili myös elämäntilanteen heijastumista lapsiin ja heidän koulunkäyntiinsä: ”...mun rikollinen tausta ...totta kai se vaikuttaa, kun itekki oot vähä hakoteillä, ni lapsetki on.” Jokapäiväiset rahahuolet veivät perheiden huomiota pois koulunkäynnistä sekä osallistujien omassa lapsuudessa että heidän aikuistuttuaan. Samalla köyhyys näyttäytyi lasten kouluelämään vaikuttavana tekijänä. Johanna kuvaili varusteiden puuttumista: ”...omat sukset, tai luistimet... meille koskaa ollu varaa semmosii.” Johanna liitti välineiden puutteen myös ulkopuolisuuden tunteisiin: ”Ni et se (lapsi) saa olla siellä, ku muillaki on, ni hänelläki on, ettei oo semmonen erkaantunu olo, et mä oon ainut kellei oo sisäpelikenkiä.” Johannan kohdalla myös perheen köyhyys kietoutui yhteen edellisessä luvussa mainittujen yhteisöistä syrjäyttävien tekijöiden kanssa. Edellisten lisänä oli vaikuttamassa kodin melko salliva suhtautuminen koulusta pois jäämiseen ja sen myötä mahdollisuus saada yhteenkuuluvuuden ja arvostuksen kokemuksia kouluelämän ulkopuolella.

Oppivelvollisuusiän loppupuolella itsenäistyminen ja oman elämän aloitus toivat haastateltaville mukanaan vastuuta ja haasteita. Koulun tukitoimilla ja lastensuojelulla oli pyritty vaikuttamaan osallistujien tilanteeseen, mutta peruskoulun loppuun saattaminen ja ammattiin opiskelu eivät olleet toteutuneet. Ritva kuvaili omaa aikuistumistaan: ” Mä olin tommoses pienryhmäkodissa itse ja mä olin aika villi nuori... sit ku mä aloin oottaa nii mulla oli niinku kaikki menny,... lopahti siihen.” Ritva oli irrallaan perheen ja suvun tuesta ja koki, ettei saanut tukea lapsen kanssa elämiseen myöskään pienryhmäkodin henkilökunnalta. Kulttuuritaustasta riippumaton huono-osaisuus näyttäytyy Johannan ja Ritvan arjessa selviytymisen lisähaasteena etniseen ryhmään kuulumiseen kiinnittyvien ympäristön paineiden lisäksi. Lapsesta huolehtiminen romaniäitinä korosti sisarusten antaman tuen tai sen puutteen merkitystä, ja kulttuuritavat rajasivat lähintä tukiverkostoa synnytykseen liittyvien

häveliäisyyskäsitysten vuoksi (ks. Niemenmaa & Suomilammi 2009).

Kamppailua yhteenkuuluvuudesta

Ilmaisu ”ko mä oon romani” toistui usein haastateltujen kertoessa kouluajastaan. Perheen tapakulttuurin lisäksi ilmaisu liittyi tilanteisiin, joissa haastateltuihin tai heidän lapsiinsa oli kohdistunut nimittelyä tai sulkemista pois vertaisryhmästä. Ulkopuolisuuden tunteeseen liittyi myös kokemus, ettei koulussa tiedetty romanikulttuurista. Saara kertoi pohtineensa identiteettiään suhteessa paikkakunnalla asuneisiin muihin ryhmiin: ”... siellei ollu mitään tietoo, siellähän oli toinen vähemmistöryhmä ...sitä käy miettiin et mihin mä kuulun et... se ulkopuolisuuden olo on aika ratkaiseva omasta lapsuudesta.” Muuttaminen uudelle paikkakunnalle vaikeutti oman paikan löytämistä koulun vertaisryhmässä.

Romanikavereiden merkitys yhteenkuuluvuuden tunteen lähteenä oli läsnä haastateltujen kertomuksissa. Omat sisarukset koettiin tärkeinä kavereina, mutta myös muiden romanilasten läsnäolo ryhmässä vähensi kielteisten ennakoasenteiden vaikutusta. Ainoana erilaisena olemien koettiin haastavaksi. Saara toi esille ulkopuolisuuden kokemuksen jouduttuaan erotetuksi romanikaveristaan: ”...jos koulussa on muita romaneja niin samalle luokalle, ettei erotettais niitä ...että just se on se ulkopuolisuuden olo, et sais olla sen toisen kanssa, yhteenkuuluvuutta siihen, ettei ois vaa ainut.” Yläkouluun siirtymisen vaiheessa Saaran perhe muutti uudelleen. Saara kertoi elämän rakentumisesta murrosiässä: ”Piti sit solmia uusia (kaverisuhteita) ja sit ku siellähän on romaaneit enemmän, mun kaveripiiri oli enemmänki heidän kanssaan ja... sit se koulu vähä niinku jäi. Mut sit, sithän sen jälkeen ku ... mulla meni niin lujaa, nii mut huostaanotettii ja mää jouvui koulukotii.”

Johanna liitti koulun keskeytymisen selkeimmin kaverisuhteiden puuttumiseen: ”Se oli mun koulunkäynnin este, koska mä olin mustalainen, ja mulla ei ollu kavereita sen takia.” Johanna kuvaili lapsena kokemaansa häpeää yksin olemisesta: ”Hävettäki se et sä oot yksin, mut sit sä yrität vaan niinku näyttää siltä et sulla ei oo yksinäistä ja sitte sä oikeesti oot ihan yksin, kuitenkin.” Johanna kertoi yksittäisestä uudesta oppilaasta, josta hän oli saanut kaverin. Yhteisleikki loppui, kun kaveri oli saanut tietää, että Johanna on romani: ”Mä sit kävin kouluu innoissani ku mää tiesin et se oli mun kaveri. Sit se yhtenä päivänä sanoki mulle, että emmä saa leikkii sun kans, mun äiti sano et mä en saa leikkii mustalaisten kans ... sit mä vaa, loppu seki into.” Yhteyksiä romanikulttuurin ulkopuolisiin ikätovereihin ei mainittu kertomuksissa koulun keskeytymisen jälkeen.

Johannan kokemus 1.–2.-luokkien opettajasta oli myönteinen, ja hän oli kokenut saaneensa osakseen huolenpitoa. Tuohon ajankohtaan sijoittuivat myös muistot yhteisistä leikeistä ja toisten lasten hyväksynnästä. Johannan kuva 3.–4.-luokkien opettajasta oli kielteisesti väritynyt. Johanna muisteli omia tuntemuksiaan ja opettajan toimintaa sekä sen vaikutuksia omaan koulunkäyntiinsä:

Hän oli mulle jotenki semmonen ... vastenmielinen aikuinen, ...se hänen puhetyylinsä mua kohtaan... että eihän teillä muutenkaan käy hirveesti koulua eikä opetella mitää ja eihä teillä nyt muutenkaan tehdä läksyjä. Jossain vaiheessa mä jäin ite koulusta pois ... mun vanhemmat ei ees tienny että mä en käy koulua ja mä olin vast kuitenkin kolmasluokkalainen. Mä jäin johonki sit vaan istuu sen aikaa, menin sit sen jälkee vasta kotii, koulu ku ois pitäny päättyä.

Poissaoloja alkoi kertyä, mutta kodissa tai koulussa ei tehty riittäviä toimenpiteitä Johannan koulunkäynnin jatkumiseksi. Poissaoloihin liittyi myös jääminen jälkeen opetetuista asioista. Johanna kertoi koulukavereiden huomautuksista, joissa poissaoloista johtuva osaamattomuus liitettiin romaneihin ihmisryhmänä: ”Sitte ei oo enää mielenkiintookaa ees, et se että ku sitte muut: eksä totakaa osaa... no ei tietenkää ku se on mustalaine.” Sekä Saara että Johanna hakeutuivat ympäristöön, jossa he löysivät koulua paremmin vastetta yhteenkuuluvuuden tarpeelleen (vrt. Ryan & Deci 2000a; Vansteenkiste & Ryan 2013). Kumpikin myös vetäytyi epätydyttävästä vuorovaikutuksesta (vrt. Costa ym. 2014). Erityisesti Johannan haastatteluissa tuli esiin usean syrjäyttävän tekijän yhteisvaikutus: sekä kodin että koulun toimet jäivät puutteellisiksi hänen koulunkäyntinsä toteutumiseksi, ja lähiyhteisön aikuiset, kuten kaverien vanhemmat sekä koulun vertaisryhmä, käyttäytyivät torjuvasti. Lisäksi poissaolojen seurauksena jääminen opinnoissa jälkeen yhdessä leimaavan suhtautumisen kanssa vaikeuttivat kouluyhteisöön liittymistä entisestään.

Haastatellut kertoivat kielteisten asenteiden tuottaneen haasteita myös omille lapsilleen. Ritvan haastattelun aikaan hänen kahdeksanvuotias tyttärensä oli kertonut, ettei kehtaa koulussa sanoa olevansa romani, koska toiset eivät sitten leiki hänen kanssaan. Ritva pohti ilmiötä ja sen vaikutuksia lasten kehittyvään identiteettiin ja kuvaan maailmasta: ”...pitäs pitää lapset lapsina ja ymmärtää ja luoda semmosta tasa-arvoa myös mustalaisten kohdalta, ... niille tulee pienenä se, että valkolaiset sitä, valkolaiset tätä.” Johanna oli huomannut omalla lapsellaan samantyyppistä reagointia kuin hänellä itsellään oli alakoululaisena ollut: ”... rupes itkemään, että mä en mee kouluun... no se opettaja tuntu hänen mielestä inhottavalta ... hänelle oo kavereita välitunneilla enää ollenkaa.” Pelko siitä, että myös oma lapsi kieltäytyy

menemästä kouluun, kuten Johanna itse oli tehnyt, kuvastui Johannan kerronnassa. Johanna ilmaisi myös oletuksensa, ettei romanilapsen koulunkäynti ole nykyäänkään helppoa: ”En halua tehdä samaa virhettä mun lasten kans vaan mä haluan et ne kävi ne koulut... vaikka verikyynelillä, mutta ne on käytävä!”

Ulkopuolisuus kouluelämästä eri tekijöiden yhteisvaikutuksena

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin koulukokemuksia ja koulusta syrjäytymiseen liittyneiden tekijöiden yhteisvaikutuksia kolmen peruskoulun keskeyttäneen, nuorehkon romaninaisen kertomusten avulla. Tutkimus tuotti merkityksellistä uutta tietoa nostamalla esiin tämän aiemmin vaille tutkimuksellista huomiota jääneen ihmisryhmän näkökulmaa. Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota myös siihen, miten osallistujat asemoivat itseään koululaisina. Haastateltavien kokemuksissa nousi esiin keskeisenä koulusta pois jäämiseen vaikuttaneena tekijänä koulussa koettu, jokapäiväiseksi muodostunut ulkopuolisuuden tunne. Ulkopuolisuus liittyi hyljeksityksi tulemisen kokemukseen, mutta myös siihen, että oma kulttuuri koettiin pääväestölle vieraaksi. Näin tutkimus valotti myös sitä, miten kulttuurinen yksinäisyys heijastui koululaisen kokemuksena.

Osallistujien kertomuksissa havaittiin eritasoisia intersektionaalisuuden ilmentymiä. Yleisellä tasolla haastateltavien elämään vaikuttivat yhteiskunnassa ja lähiyhteisössä vallitseva ennakkoluulon ilmapiiri sekä taloudellinen ja elämänhallintaan liittyvä huono-osaisuus. Kulttuuriseen yhteenkuuluvuuteen puolestaan vaikutti oman kulttuuriryhmän ja sen ulkopuolisen yhteisön odotusten erilaisuus romanitytön valintoja kohtaan. Toisaalta näissä odotuksissa oli myös asenteellista samankaltaisuutta, sillä molemmat ilmaisivat romanitytön poissaolon koulusta tavanomaisena tilanteena, johon ei koulussakaan reagoitu, vaikka poissaoloihin puuttuminen yleisesti on kouluissa vahva institutionaalinen perinne. Lisäksi yksilötasolla tulivat esille ainoana erilaisena oleminen ja elämäntilanteeseen liittyvinä haasteina köyhyys, muutot ja nuorena toteutunut äitiys. Näiden tekijöiden yhteisvaikutuksena osallistujien arjen painopiste ja yhteenkuuluvuuden kokemus suuntautuivat koulun sijaan kotiin ja perheeseen sekä niin ikään koulutuksen ulkopuolella olevaan ystäväpiiriin. Oletus haavoittavien tekijöiden yhteisvaikutuksesta suomalaisten romaninaisten koulun keskeytymisen taustatekijänä sai näin vahvistusta.

Varhaisen koulun keskeytymisen syiksi haastateltavat nimesivät heihin romaneina kohdistuneet ennakkoluulot koulussa ja laajemmin lähiyhteisössä, yksin jäämisen koulun vertaisryhmässä ja omien vanhempien puutteellisen tuen koulunkäynnilleen. Lisäksi tuli esille perheen köyhyyteen liittynyt irrallisuuden tunne. Peruskoulun oppilaana oleminen näyttäytyi elämän osa-alueena, jota määrittivät yhtäältä romanikulttuurin, toisaalta pääväestön reunaehdot. Osallistujien kertomuksissa ilmeni pyrkimys ja toive osallistua tasavertaisena samoihin asioihin kuin muutkin koululaiset. Romaniperheeseen ja -sukuun kuuluminen esitettiin yhteenkuuluvuuden tarjoajana. Hyvät suhteet muihin romaneihin ilmaistiin voimavarana, jonka puuttuminen toi mukanaan haavoittuvuutta. Samalla jo koulun alkuvaiheessa tuli esille tietoisuus romanitaustasta johtuvasta erillisyydestä muihin lapsiin.

Haastatelluilla oli ollut perheen ja suvun lisäksi kasvuympäristönään koulun ohella myös lasten- ja nuorisokoteja. Kuten Benjamin (2014) ja Roman (2018) kuvailevat, osallistujat olivat eläneet sekä perheensä kulttuurin, että pääkulttuurin vaikutuspiirissä. Kamppailu kulttuurivaikutteiden yhteensovittamiseksi heijastui myös omaan taustaan liittyneinä häpeän tunteina. Osallistujat tasapainoilivat romaniyhteisön ja kouluyhteisön asettamien odotusten ja ennakkoluulojen sävyttämän suhtautumisen ristiaallokossa. Koulussa koettu hyväksyntä tai torjunta vaikutti sekä osallistumiseen oppitunneilla että poissaolojen määrään koulun alkuvaiheesta lähtien. Koulukavereiden vanhempien sekä opettajien suhtautuminen kulttuuriseen erilaisuuteen korostui ulkopuolisuuden kokemusten yhteydessä. Cousik (2015) korostaakin, että koulussa on tärkeää huomioida kulttuuriset piirteet positiivisella tavalla.

Haastateltavat kokivat sekä koulun vertaisryhmän että ympäristön aikuisten suhtautuneen heihin torjuvasti. Myös opettaja saattoi puheteoillaan osallistua leimaavan prosessin syntyyn. Puheteolla viitataan tässä siihen, että puhuja toteamisen lisäksi saa puheellaan aikaan muutosta vallitsevassa tilanteessa. Johannan opettajan kommentin ”eihän teillä muutenkaan tehdä läksyjä eikä opetella mitään” voi nähdä torjuvan asenteen syntymiseen vaikuttavana tekona, joka Johannan kertomuksessa tulee esiin ainakin siinä, että luokkatoverien puheissa alkoivat toistua samanlaiset ilmaukset. Johannan reaktio kuvastaa suuntautumista pois ympäristöstä, jossa yhteenkuuluvuuden toteutuminen koetaan tarkoituksellisesti estetyksi (ks. tarkemmin Costa ym. 2014; Ryan & Deci 2000a; Vansteenkiste & Ryan 2013.)

Kouluyhteisöstä irrottavina tekijöinä tulivat esille myös kuuluminen kielteisillä ennako-odotuksilla leimattuun ryhmään sekä opettajan ääneen lausumat odotukset, joihin ovat aiemmin viitanneet myös Jussim ja Harber (2005). Tässä osallistujien kokemukset vastasivat myös muiden, koulussa ennakkoluuloja kohtaavien lasten ja nuorten tilannetta. On kuitenkin

huomattava, että romaninaisten kertomuksissa esiin tulleet tuen puutteen kokemukset poikkeavat Lyyran, Välimaan, Leskisen, Kannaksen ja Heikinaro-Johanssonin (2016) havainnosta, että yksinäiset oppilaat yleensä saavat koulussa opettajiltaan sosiaalista tukea. Pienestä aineistosta huolimatta tutkimuksemme tulos on merkittävä havainnollistaessaan sitä, että koulun tarjoama arjen tuki ei tavoita kaikkia oppilaita. Aineistomme antaa aiheen olettaa, että koulunkäynnin varhaisessa vaiheessa käytösongelmilla, kuten luvattomilla poissaoloilla oireilevat romanitytöt voivat jäädä muita oppilasryhmiä useammin ja herkemmin koulun tukitoimien ulkopuolelle samalla kun kodin tuki koulun käynnille on ohutta tai se puuttuu kokonaan. Tämä haastaa erityisesti koulujen oppilashuoltoa kehittämään tapoja, joilla ennakkoluuloja kohtaaviin ryhmiin kuuluvien lasten tuen tarpeet voidaan tunnistaa aiempaa tehokkaammin ja joilla heidän yhteenkuuluvuuttaan ja osallisuuttaan kouluyhteisöissä voidaan parantaa. Olisi myös selvitettävä laajemmalla aineistolla ja riittävän moniaineksisella asetelmalla, miten koulunkäynnin tuki tavoittaa vähemmistöihin kuuluvat lapset.

Romanit ovat aiempaa koulumyönteisempiä. Omien lasten itseä parempi kouluttautuminen oli myös tähän tutkimukseen osallistuneille tärkeää. Toisaalta havaittiin asioita, jotka eivät ole juuri muuttuneet viime vuosikymmeninä. Rajalan ym. (2011, 49) mukaan romanioppilaiden poissaolojen määrä on pysynyt runsaana, mikä ilmeni myös osallistujien kertomuksissa. Tähän tutkimukseen haastateltujen lapset kohtasivat kouluissaan edelleen, ollessaan perusopetuksen alaluokkien oppilaina vuonna 2016, etniseen taustaan perustuvaa torjuntaa tai nimittelyä. Havainto on yhdenmukainen niiden selvitysten kanssa, joissa on tarkasteltu romaneihin kohdistuvia asenteita yleisemminkin (mm. Anttonen 2009; Berlin 2015a; Erilaisena arjessa – – 2014; Sime, Fassetta & McClung 2018). Myös havainto romaniväestön sisäisestä polarisoitumisesta sekä huono-osaisuuden kasautumisesta ja kärjistymisestä (Erilaisena arjessa – – 2014; Syrjä & Valtakari 2008) sai vahvistusta osallistujien kertomuksista. Erityisesti omien vanhempien vähäinen aktiivisuus koulun suuntaan ja irrallaan oleminen romaniyhteisöstä näyttäytyivät haavoittavina tekijöinä. Romaniyhteisöstä irralleen joutuminen huono-osaisuuden yhtenä aiheuttajana haastaakin pääväestön toimijoiden lisäksi erityisesti tahoja, joiden mielipidettä kuullaan ja arvostetaan romaniyhteisön sisällä.

Aineisto-otteet antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida analyysin ja johtopäätösten osuvuutta. Analyysin ja siinä tehtyjen tulkintojen luotettavuutta lisäsi haastattelutapaamisten yhteydessä toteutettu kertomusluonnosten yhteinen tarkastelu haastateltavien kanssa. Yhteinen pohdinta vahvisti samalla osallistujien näkökulman nostamista esiin.

Tämän tutkimuksen rajoitteena voidaan pitää tarkastelun kohdentumista koulussa koettuihin epäkohtiin. Laajempi elämänpiiri ja positiiviset kokemukset jätettiin vähemmälle huomiolle, jolloin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyneitä onnistumisia jäi mahdollisesti havaitsematta. Tutkijoiden ulkopuolisuus romanikulttuurista näytti avaavan mahdollisuuden keskustella myös romanien kesken aroiksi koetuista aiheista. Romani tutkijaryhmän jäsenenä mahdollistaisi kuitenkin merkitysten ja niiden taustojen tulkintaa ulkopuolista tarkastelua syvemmällä tasolla.

Yleisemmin koulumotivaatioon liittyen Ryan ja Deci (2000b) ovat esittäneet, että syrjäytymiskehityksen taustoja tarkasteltaessa olisi kiinnitettävä huomiota yhteenkuuluvuuden, autonomian ja kompetenssin kokemuksiin. Itsemääräämisen toerian viitekehityksessä tässä aineistossa havaitut ulkopuolisuuden kokemukset edustavat koetun yhteenkuuluvuuden jatkumon negatiivista ääripäätä ja siten tarkentavat kuvaa motivaation kadottamiseen liitetystä kokemusmaailmasta. Jatkossa selvitämme laajemman haastatteluaineiston avulla, millä tavoin koulu-uran keskeyttäneiden kertomukset heijastavat autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia.

Tutkimusjoukon pienuus rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Haastateltujen pieni määrä on kuitenkin leimallista osallistujien kokemusta korostavalle laadulliselle tapaustutkimukselle (Hirsjärvi & Hurme 2014). Tutkitun ryhmän kertomukset antavat viitteitä siitä, että syrjäytymiseen liittyvää jatkotutkimusta olisi kohdennettava paitsi koulukontekstissa myös laajemmassa lähiympäristössä koettuihin irrallisuuden, erilaisuuden ja eriarvoisuuden kokemuksiin. Jatkotutkimusta tarvitaan myös romanikulttuuriin liittyvien suojaavien tekijöiden, kuten yhteisöllisyyden, merkityksestä laajentamalla tarkastelua myös koulun suorittaneisiin ja hyvin koulussa menestyneisiin romaneihin sekä molempiin sukupuoliin.

Tässä tutkimuksessa poissaolojen määrän lisääntyminen oli välivaihe kohti koulun keskeytymistä. Osaan poissaoloista liittyi omassa perheyhteisössä arvokkaaksi koettuja elämänsisältöjä. Myös lasten läsnäoloa suvun kohtaamisissa arvostetaan. Tämä luo koulun näkökulmasta tarpeen pohtia, millainen poissaolon syy on painoarvoltaan riittävä, jotta se voitaisiin hyväksyä. Koulunkäynnin järjestäminen poissaolojen aikana on tuotu esiin muun muassa oppaassa romanioppilaiden kohtaamisesta (Lillberg & Opetushallitus 2013). Koulun toiminnassa olisikin tärkeää tunnistaa kulttuurisesta arvomaailmasta nousevia valintoja ja toimintamalleja sekä ottaa romaniperheet aktiivisesti mukaan keskusteluun, etsien ratkaisuja kaikkia tyydyttävien käytäntöjen löytämiseksi (esim. Flecha & Soler 2013; Wauters, Van

Mol, Clycq, Michielsen & Timmerman 2017). Toteutuakseen tämä edellyttää opetushenkilöstöltä kuuntelevaa ja arvostavaa yhteydenpitoa romaniperheisiin sekä kulttuuritietoisuuden lisäämistä opettajankoulutuksen eri vaiheissa.

Koululla on tärkeä rooli syrjäytymisriskissä olevien lasten pitämisessä mukana koulu yhteisössä ja ohjaamisessa kohti vastuullista osallisuutta yhteiskunnassa. Lähtökohtaisesti kielteiset asenteet romaneihin, kuten muihinkin ennakkoluuloja kohtaaviin lapsiin, haastavat kasvatuksen ja opetuksen ammattilaiset tarkastelemaan sekä omaa ihmiskuvaansa että ammatillista toimintaansa. On tarpeen tutkia tapoja, joilla kommunikoimme haavoittuvassa asemassa olevien oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa, sekä etsiä keinoja, joilla hyväksynnän viesti tavoittaa kohteensa. Samalla on havainnoitava koulun tasapuolisuutta tukitoimien tarjoajana marginaaliryhmiin kuuluville lapsille. Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, että oppilaat, joiden elämässä on nähtävissä useita riskitekijöitä, saavat riittävästi ohjausta ja tukea. Tässä tutkimuksessa haastateltujen romaninaisten kertomukset haastavat tunnistamaan herkästi etenkin ne tilanteet, joissa koulussa poiketaan tavanomaisista ongelmatilanteisiin puuttumisen tai tukitoimien käytännöistä.

Lähteet

Anttonen, R. 2009. "Manne takaraivossa": Ennakkoluulot ja syrjintä suomalaisten romaniyrittäjien kokema: Fenomenografinen tutkimus. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 79.

Benjamin, S. 2014. Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatusta: Kulttuuriperintökasvatusta kotoutumisen tukena*. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatusta seuran julkaisuja 8, 56–105.

Berlin, J. 2015a. Assimilated individuals and segregated communities: A comparative study of housing and living related well-being of Finnish Roma and housed Gypsies and Travellers in England. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies* 101. Itä Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1737-9/urn_isbn_978-952-61-1737-9.pdf. (Luettu 5.5.2017.)

Berlin, J. 2015b. The moving-permit custom of the Finnish Roma. *Romani Studies* 25 (2), 151–166.

Bhabha, J., Fuller, A., Matache, M., Vranješević, J., Chernoff, M. C., Spasić, B. & Ivanis, J. 2017. Reclaiming adolescence: A Roma youth perspective. *Harvard Educational Review* 87 (2), 186–224.

- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cho, S., Crenshaw, K. W. & McCall, L. 2013. Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38 (4), 785–810.
- Clandinin, D. J. 2013. *Engaging in narrative inquiry*. *Developing Qualitative Inquiry* 9. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Collins, P. H. 2015. Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology* 41, 1–20.
- Costa, S., Ntoumanis, N. & Bartholomew, K. J. 2014. Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion* 39 (1), 11–24.
- Cousik, R. 2015. Cultural and functional diversity in the elementary classroom: Strategies for teachers. *Journal for Multicultural Education* 9 (2), 54–67.
- Crimmins, G. 2015. Speaking *with* others involves placing ourselves explicitly as authors in the research text. *Narrative Inquiry* 25 (2), 301–315.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. *Perspectives in Social Psychology* 1. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2012. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. Teoksessa R. M. Ryan (toim.) *The Oxford handbook of human motivation*. Part two: General theories of human motivation. Oxford Library of Psychology. New York, NY: Oxford University Press, 85–107.
- Dewey, J. 1997. *Experience & education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York, NY: Touchstone.
- Dewey, J. 2004. *Democracy and education*. Mineola, NY: Dover.
- Erilaisena arjessa: Selvitys romanien syrjäntäkokemuksista. 2014. Julkaisusarja 15. Helsinki: Vähemmistövaltuutettu.
[https://www.syrjinta.fi/documents/10181/10850/52878_romaniselvitys_verkkoon+\(1\).pdf/584516fc-d3a7-4f88-8ecc-c8b2271ebf41](https://www.syrjinta.fi/documents/10181/10850/52878_romaniselvitys_verkkoon+(1).pdf/584516fc-d3a7-4f88-8ecc-c8b2271ebf41). (Luettu 2.2.2017.)
- Flecha, R. & Soler, M. 2013. Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education* 43 (4), 451–465.
- Friman-Korpela, S. 2014. Romanipolitiikasta romanien politiikkaan: Poliittisen asialistan ja toimijakonseption muutos 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 513.
- Granfelt, R. 2017. Vankeuden värittäjä haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 378–397.

Grönfors, M. 1979. Ethnic minorities and deviance: The relationship between Finnish gypsies and the police. Helsingin yliopisto. Oikeussosiologian julkaisuja 1.

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

Hamilton, P. 2018. School books or wedding dresses? Examining the cultural dissonance experienced by young Gypsy/Traveller women in secondary education. *Gender and Education* 30 (7), 829–845.

Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research: Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, 13–28.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Huttu, H. 2009. Silke, spets, sammet: Historien bakom de finländska romernas klädel. Teoksessa J. Jäppinen (toim.) *Se upp, zigenare! Missupfattningens historia: Romernas historia och kultur i Finland*. Helsinki: Helsingfors Stadsmuseum, 64–82.

Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 90–118.

Hyvärinen, M. 2017. Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 174–192.

Jeskanen, I. 2014. Romaninaisena vankilassa. Naisten vuoro -projektin selvitys. Helsinki: Rikosseuraamuslaitoksen monisteita 1/2014.

Josselson, R. 2007. The ethical attitude in narrative research: Principles and practicalities. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 537–566.

Jussim, L. & Harber, K. D. 2005. Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review* 9 (2), 131–155.

Kivivuori, J. 2013. *Rikollisuuden syyt. 2. uudistettu laitos*. Helsinki: Nemo.

Lauritzen, S. M. & Nodeland, T. S. 2018. “What is the problem represented to be?” Two decades of research on Roma and education in Europe. *Educational Research Review* 24, 148–169.

Lillberg, E. & Opetushallitus. 2013. *Romanilapsen kohtaaminen esi- ja perusopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2010:5. 3. painos*. Helsinki: Opetushallitus.

Lyyra, N., Välimaa, R., Leskinen, E., Kannas, L. & Heikinaro-Johansson, P. 2016. Koululaisten yksinäisyys. *Kasvatus* 47 (1), 34–47.

- Markkanen, A. 2003. Luonnollisesti: Etnografinen tutkimus romaninaisten elämäkulusta Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 33.
- Niemenmaa, M-A. & Suomilammi, A. 2009. Romaniäiti synnyttäjänä – kätilöiden kokemuksia. Opinnäytetyö. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu, hoitotyön suuntautumisvaihtoehto. <http://www.theseus.fi/handle/10024/5710>. (Luettu 18.1.2019.)
- Nieminen, J. 2013. Etnisyystiedon merkitys kasvaa maahanmuuton lisääntyessä. Artikkelit. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/artikkelit/2013/art_2013-09-23_003.html. (Luettu 15.6.2017.)
- Opetushallitus. 2016. Suomen romanien koulutustaso ja koulumyönteisyys nousussa. Opetushallituksen lehdistötiedote 16.3.2016. http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/suomen_romanien_koulutustaso_ja_koulumyonteisyys_nousussa. (Luettu 27.5.2017.)
- Polkinghorne, D. E. 1988. Narrative knowing and the human sciences. SUNY Series in Philosophy of the Social Sciences. Albany, NY: State University of New York Press.
- Pulma, P. 2005. Ongelmavähemmistöstä vähemmistöongelmaksi: Suomen romanipolitiikka 2. maailmansodan jälkeisellä ajalla. Teoksessa A. Häkkinen, P. Pulma & M. Tervonen (toim.) Vieraat kulkijat – tutut talot: Näkökulmia etnisyyden ja köyhyyden historiaan Suomessa. Historiallinen Arkisto 120. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 369–401.
- Rajala, S. & Blomerus, S. 2016. Katsaus aikuisten romanien koulutustaustoihin. Raportit ja selvitykset 2015:8. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/julkaisut/2016/katsaus_aikuisten_romanien_koulutustaustoihin. (Luettu 03.02.2017.)
- Rajala, S., Salonen, M., Blomerus, S. & Nissilä, L. 2011. Romanoppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010–2011 ja toimenpide-ehdotukset. Raportit ja selvitykset 2011:26. Helsinki: Opetushallitus.
- Roman, R. B. 2018. "Neither here, nor there": Belonging, ambiguity, and the struggle for recognition among "in-between" Finnish Kaale. *Romani Studies* 28 (2), 239–262.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000a. The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry* 11 (4), 319–338.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000b. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Schultz, D. L. 2012. Translating intersectionality theory into practice: A tale of Romani-*gadže* feminist alliance. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 38 (1), 37–43.
- Sime, D., Fassetta, G. & McClung, M. 2018. 'It's good enough that our children are accepted': Roma mothers' views of children's education post migration. *British Journal of Sociology of Education* 39 (3), 316–332.

Stenroos, M. 2012. Aatteet ja vaatteet. Teoksessa P. Pulma (toim.) Suomen romanien historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1372. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 426–429.

Stroet, K., Opendakker, M. & Minnaert, A. 2013. Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review* 9, 65–87.

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2014. Koulutuksen keskeyttäminen. Liitetaulukko 2. Peruskoulun koulupudokkaat lukuvuosina 1999/2000–2014/2015. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/kkesk/2014/kkesk_2014_2016-03-17_tau_002_fi.html. (Luettu 9.2.2017.)

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

Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181–202.

Tervonen, M. 2012. Romanit ja suuri muutos. Teoksessa P. Pulma (toim.) Suomen romanien historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1372. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 166–197.

Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. 2013. On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration* 23 (3), 263–280.

Viljanen, A. M. 2012. Romanikulttuurin muuttuvat muodot ja pysyvät rakenteet. Teoksessa P. Pulma (toim.) Suomen romanien historia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1372. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 375–425.

Wauters, J., Van Mol, C., Clycq, N., Michielsen, J. & Timmerman, C. 2017. Involving Roma parents: Analysing the good practice of a primary school in Ghent. *British Journal of Sociology of Education* 38 (3), 287–306.

*Saapunut toimitukseen 26.9.2017
Hyväksytty julkaistavaksi 10.3.2019*

¹ Ensimmäinen kirjoittaja on saanut tämän tutkimuksen tekemiseen kuuden kuukauden apurahan Keski-Pohjanmaan kulttuurirahastolta. Opetushallituksen asiantuntijat Satu Blomerus ja Susanna Rajala ovat perehdyttäneet ensimmäistä kirjoittajaa koulukeskeyttämiseen romanikulttuurissa elävien naisten näkökulmasta.

