

TAMPEREEN YLIOPISTO

Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

MERTANIEMI, SANNA-MARI:

Koulutus hyvä, ammatti parempi.

Haastattelututkimus nuorten romaninaisten jatkokoulutusvalinnoista.

Pro gradu -tutkielma, 73 s., 6 liites.

Sosiologia

Lokakuu 2005

Kiitän Hebe-säätiötä apurahasta, jonka avulla tutkielman tekeminen oli mahdollista.

Kiitos kaikille kannustajille ja tukijoille.

TAMPEREEN YLIOPISTO

Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

MERTANIEMI, SANNA-MARI: Koulutus hyvä, ammatti parempi.

Haastattelututkimus nuorten romaninaisten jatkokoulutusvalinnoista.

Pro gradu -tutkielma, 73 s., 6 liites.

Sosiologia

Lokakuu 2005

Tutkielmassa käsitellään nuorten romaninaisten peruskoulun jälkeistä kouluttautumista ja ammatinvalintaa. Tarkoituksena on selvittää, miten romaniperinteen vaaliminen sekä kotoa ja koulusta annettu opintoihin ohjaus vaikuttaa naisten ammatinvalintaan ja koulutustavoitteisiin. Tutkielmassa esitellään myös lyhyesti, miten perinteiset romaniammatit vaikuttavat nykyisin valittaviin ammattialoihin sekä koulukokemusten merkitys kouluttautumishalukkuuteen.

Tutkimusmateriaali koostuu seitsemästä teemahaastattelusta, jotka on tehty vuonna 2000. Informantit ovat 14-19 -vuotiaita Länsi-Suomen läänissä asuvia romaninaisia.

Tutkimuksessa tarkastellaan haastatteluaineistoa sisällönanalyysin avulla. Jatkokoulutusvalintoihin vaikuttavia tekijöitä ovat perinteisiin romanitapoihin kuuluva vanhempainkunnioitus, kodin kannustaminen koulutuksen hankkimiseen, koulussa annettu ohjaus ja koulutuksen avulla tavoiteltavat hyödyt. Lisäksi tarkastellaan naisten kodin ulkopuolella työskentelyn vaikutuksia romanikulttuurin vaalimiseen ja romani-identiteettiin.

Nuorille romaninaisille on muodostunut tapa toimia kahden kulttuurin välissä kompromissien kautta. Kouluttautuminen ja palkkatyön tekeminen on tullut osaksi myös romaninaisten elämäntapaa. Koulutuksella tavoitellaan ensisijaisesti ammattia ja kykyä toimia yksityisyrittäjänä. Kouluttautuminen ja oman tulon ansaitseminen nähdään myös romanien nykyaikaistumisena. Koulutuksen ja työnteon avulla pyritään parantamaan valtaväestön käsityksiä romaneista.

Koulussa annetun opintoihin ohjaamisen merkitys nuorten romaninaisten jatkokoulutukseen hakeutumisessa on keskeisessä osassa. Koulussa tarjottujen jatkokoulutusvaihtoehtojen esittelemisen on kodin ohjausta monipuolisempaa mutta silti riittämätöntä. Nuoret romaninaiset haluavat kouluttautua nopeasti ja käytännönläheisiin ammatteihin.

Avainsanat: Romanius, jatkokoulutus, opintoihin ohjaaminen

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO.....	1
1.1. Keskeiset käsitteet.....	1
1.1.1. Romani vai mustalainen.....	1
1.1.2. Identiteetti.....	2
1.1.3. Romanius.....	2
1.1.4. Jatkokoulutus.....	3
2. TUTKIMUKSEN TAUSTA.....	4
2.1. Suomen romanitutkimuksesta.....	4
2.2. Romanien kouluttautumisen tilasta.....	9
2.3. Koulutussosiologinen näkökulma.....	13
2.4. Tutkimuksen muut lähtökohdat.....	15
3. ROMANITUTKIMUKSEN KAANON AMMATTIEN JA ELÄMÄNTAVAN SELITTÄJÄNÄ.....	19
3.1. Alkukodista Eurooppaan.....	20
3.2. Romanit Suomessa.....	23
4. AINEISTO JA SEN KÄSITTELYTAVAT.....	27
4.1. Haastattelutavat ja haastattelutilanteet.....	27
4.2. Haastatteluaineiston työstäminen ja sisällönanalyysi.....	31
5. ROMANITAPOJEN ILMENEMINEN.....	35
5.1. Romanisivistys.....	36
6. OPINTOIHIN OHJAAMINEN.....	43
6.1. Opintoihin ohjaaminen kotona.....	43
6.2. Opintoihin ohjaaminen kouluissa.....	47
7. ROMANIUS KOULUTUKSESSA.....	51
7.1. Romanius peruskoulussa.....	51
7.2. Romanius jatkokoulutuksessa.....	53
8. ROMANIUDEN MERKITYS JATKOKOULUTUKSESSA JA TYÖSSÄ.....	56
9. TUTKIELMAN YHTEENVETO.....	62
9.1. Tärkeimmät tutkimustulokset.....	63
9.2. Huomioita.....	65
LÄHTEET.....	69
Liite I	
Liite II	
Liite III	
Liite IV	

1. JOHDANTO

Tämä opinnäytetyö on haastattelututkimus Suomen teini-ikäisten romaninaisten koulukseen ohjaamisesta, ammatillisista tavoitteista ja romaniuden vaalimisesta. Tutkielmassa esitetään nuorten naisten näkemyksiä siitä, miten mahdollisena he näkevät romaniperinteen ja koulutuksen yhdistämisen. Ensisijaisena kiinnostukseni kohteina ovat nuorten romaninaisten kokemukset kotoa ja koulusta annetusta koulutukseen ohjauksesta sekä romaniperinteen vaalimisen ja palkkatyönteon yhdistämismahdollisuuksista. Haluan selvittää miten kotona on kannustettu opiskeluun ja millaisia koulutuksellisia painotuksia romaninaisten mielestä oppilaan-ohjauksessa ja opiskeluun kannustamisessa tulisi tarjota.

1.1. Keskeiset käsitteet

1.1.1. Romani vai mustalainen

Romani -sanaa on alettu käyttää yhä enemmän *mustalaisen* asemesta. Romanien keskusjärjestö ROMK (ent. Mustalaisasian neuvottelukunta) esitti jo vuonna 1990 *romani* sanan käyttöä virallisessa kielessä. Romanit itse käyttävät useimmiten sanaa *mustalainen*, joka on neutraali viittaus aivan kuten valkolainen valtaväestöstä puhuttaessa. Sana *mustalainen* on tietävästi peräisin ruotsin kielen sanoista *svarta tattare*, joilla viitattiin Ruotsiin valtaväestöä tummempi ihoisiin maahan muuttajiin. (Ollikainen 1995, 67.) Sanaparia *valkolainen* ja *tumma* käytetään useimmiten ulkonäköön ja vaatetukseen viitattaessa. Sanojen *meikäläinen* ja *teikäläinen* käyttö on yleistä kun puhuja haluaa korostaa valtaväestön ja vähemmistöryhmän, etenkin tapojen, eroavan toisistaan. Vanhempien ihmisten kuulee vielä käyttävän sanaa *talonpoikanen* niin ikään valtaväestön edustajista. Tutkielmassani käyttämä nimitys *romani* on peräisin romanikielen sanasta *rom*, joka tarkoittaa sekä ihmistä että miestä (Mustalaisaisain neuvottelukunta 1981, 18).

1.1.2. Identiteetti

Identiteetin käsitteeseen liitetään määritteitä kuten itseys, henkilöllisyys ja sisin olemus. Identiteetin käsitteeseen sisältyy myös ajatus identiteetin rakentumisesta ympäröivään yhteisöön ja tilanteeseen. Identiteetti ilmenee erimuotoisena eri konteksteissa, se kantaa mukanaan ihmisen tai kansanryhmän historian, eikä se näin ollen ole loppuunsaatettu tai johdonmukainen. (Hall 1999, 23.) Tutkimuksessani identiteetin käsite pohjautuu Tuula Kopsa-Schönin yhteenvedoon romani-identiteetin osa-alueiden vastakkainasetteluluokista. Sen mukaan romanien perinteiset tavat, arvot, sukupuolinormisto ja yhteisöllinen hierarkia toimivat pohjana romanien sosiaaliselle identiteetille. (Kopsa-Schön 1996, 17-19.)

1.1.3. Romanius

Romaniuden näkyvin ilmenemismuoto on romaninaisen vaatetus, johon kuuluu samettihame ja silkkinen tai brokadinen pusero eli röijy. Asuun pukeutuminen viestii ympäristölle, että sen kantaja on valmis noudattamaan romaninaiselle kuuluvia tapoja. Hameeseen pukeutuminen tapahtuu nuoren oman valinnan mukaan. (Markkanen 2001, 139-148.) Vaatetuksen sijaan romanitapojen keskiössä ovat vanhempainkunnioitus ja puhtaustavat. Suomen romanien erityistavat ja niiden ylläpitäminen ovat tärkeä ulottuvuus romani-identiteetissä (em. 140).

Tuula Kopsa-Schön on tehnyt yhteenvedon romani-identiteetin osa-alueista. Sen mukaan romanien perinteiset tavat, arvot, sukupuolinormisto, yhteisöllinen hierarkia ja stigma muodostavat synteettiseen tuotteen, joka toimii pohjana romanien sosiaaliselle identiteetille. Sosiaalinen identiteetti vastaavasti pohjautuu käsittepareille mies-nainen, vanha-nuori, köyhä-rikas. Myös käsitteet perinteellisyys-modernisaatio, jotka muodostavat alueellisen identiteetin

ulottuvuuden, käyvät vuoropuhelua sosiaalisen identiteetin kanssa. Alueellisen identiteetin ulottuvuus juontuu uusista arvoista, normeista, tavoista ja perinteen sopeutumisesta. (Kopsa-Schön 1996, 17-19.)

Romanitutkimuksen tunnetuin kenttä löytyy romanien tapa- ja siveysperinteestä. Tapojen määrittäminen on monelle romanille vaikeaa, koska niihin on kasvettu eikä tapoja välttämättä kyseenalaisteta. Perinteiset romanitavat ovat syntyneet aikana, jolloin romaneilla ei ollut vakituista asuinpaikkaa tai suurta kiinteää omaisuutta, ja joita noudattamalla vältyttiin sairauksilta niukoissa olosuhteissa. Nykyinen nuorten romanien sukupolvi on omaksunut romanitavat toisin kuin aiemmat sukupolvet, joille esimerkiksi puhtaustapojen tiukka noudattaminen oli usein elinehto kiertolaiselämää vietettäessä (Markkanen 2001, 139).

Romanitutkimuksessa tapojen kuvaaminen muistuttaa usein tirkistelyä ja yksittäiset romanitavan noudattamistyyliä usein yleistetään koskemaan kaikkia Suomen romaneja. On kuitenkin syytä muistaa, miten monimuotoisena romanikulttuuri esiintyy eri puolella Suomea, niinpä myös tapojen noudattamisessa on alueellisia eroja (ks. esim. Kopsa-Schön 1996, 105-128; Markkanen 2003, 65-66).

1.1.4. Jatkokoulutus

Tutkielmassa kartoitetaan nuorten romaninaisten pyrkimyksiä peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. Tästä koulutuksesta käytän termiä jatkokoulutus, joka kattaa niin ammatillisen koulutuksen kuin lukio-opinnotkin. Jatkokoulutus -termiä ei pidä sekoittaa akateemisiin jatko-opintoihin, sillä sisällöllisesti opinnot eroavat toisistaan. Jatkokoulutus -termiä käytetään muun muassa Opetushallituksen julkaisussa *Romanilasten peruskoulutuksen tila. Selvitys lukuvuodelta 2001-2002*. Peruskoulun jälkeiset opinnot perustuvat

vapaaehtoisuuteen, sillä yleinen oppivelvollisuus päättyy nuoren täytettyä 16 vuotta (Perusopetuslaki 628/1998).

2. TUTKIMUKSEN TAUSTA

Suomalaisen romanitutkimuksen kenttä on pitkälti keskittynyt romanien tapakulttuurin kuvaamiseen ja selittämiseen sekä, viime vuosikymmeninä, romanien aseman tarkasteluun vanhana suomalaisena vähemmistö-ryhmänä (ks. esim. Grönfors 1981; Kopsa-Schön 1996). 1990-luvun aikana on koulutukseen liittyvissä julkaisuissa ja tutkimisissa otettu esille etenkin romanioppilaan asema peruskoulussa (ks. esim. Opetushallitus moniste 24/1997; Koivunen ja Kokkonen 1999). Romanikielen opetuksen turvaaminen on niin ikään viime vuosina ollut esillä Opetushallituksen Romanien koulutusyksikön ja Romaniasiain neuvottelukunnan julkaisuissa.

Tässä luvussa kartoitan aikaisempaa Suomessa tehtyä romanitutkimusta sekä Suomen romanien koulutusta koskevia tutkimuksia ja romaninuorten koulutuksen arvostusta sivuavia artikkeleita. Lisäksi luon silmäyksen koulutussosiologiseen keskusteluun ja esittelen tutkimuksen muut lähtökohdat.

2.1. Suomen romanitutkimuksesta

Romanikulttuuria lähestyttiin vuosikymmenet neljän eri näkökulman kautta. Romaniväestöä tarkasteltiin kesyttöminä luonnonlapsina kollektiivisia luonteenpiirteitä romantisoiden, mystifioiden romanien elämäntapaa ja uskomuksia tirkistelymentaliteetilla, holhoamisasenteella, johon sisällytettiin romaniväestön sääliittelyä ja alentamista sekä vihamielisesti assimilaatiopyrkimyksin (Viljanen-Saira 1986, 22-23). Tällaista paikoitellen asennesävytynyttä romanitutkimusta edustaa esimerkiksi suomalaisen

romanitutkimuksen uranuurtajan Raimo Vehmaan väitös *Suomen romaani-
väestön ryhmäluonne ja akkulturoituminen (1961)* (Kopsa-Schön 1996, 11-12;
Åberg 2002, 18). Vehmas lähestyi 1960-luvun romaniväestöä sosiaalisena
ongelmana, tarkastelemalla romanien ryhmänormeja, romanikulttuurin
instituutioita ja eri elämänaloja, kuten työtä, perheenmuodostusta,
asumismuotoja tai kasvatusta (Vehmas 1961, alkulause; 17-18). Tutkijan
mukaan romanien vaeltavan elämäntavan rinnalla romaniutta vaalittiin
eristäytymällä valtaväestöstä kielellisesti, sivistyksellisesti, uskonnollisesti ja
ammatillisesti kiinteää työpaikkaa ja asuinsijaa kaihtaen (em. 165-166).

1970-luvulla suomalainen romanikulttuurin tutkimus koki kuitenkin käänteen,
kun kansainvälisessä romanitutkimuksessa siirryttiin puhtaus- ja tapasääntöjen
tutkimiseen. Mary Douglasin *Puhtaus ja vaara. Rituaalisen rajanvedon
analyysi (1966)* teoksessa esiteltyjä likaisuuskäsitysten teorioita käyttäen,
romanitutkijat totesivat ihmiskehon olevan keskeinen romanikulttuurin
symboli. Tämän rituaalisen puhtauden ja epäpuhtauden näkökulman, nk.
douglaslaisuuden, toi Suomen romanikulttuurin tutkimiseen Anna Maria
Viljanen vuonna 1974 valmistunut pro gradu – työ *Mary Douglasin
symboliteorian sovellus Suomen mustalaisilta kerättyyn perinteeseen* sekä
lisensoitettuna *Mustalaiskulttuuri ja mustalaiskulttuurin muutos* vuodelta 1979
(Markkanen 2003a, 67-68). Viljanen on Suomen romanitutkijoista kirjoittanut
kenties kriittisimmin Suomen romanitutkimusten kirjoitustavasta. Viljanen
kuvaava artikkelissaan *Järki vai tunteet? Romanitutkimuksen dilemma* (2003)
kuinka romanitutkimuksen ongelmallisuus piilee, kenttätyönteon sijaan,
kirjoittamisen vaikeudessa.

Romanitutkimuksissa romanien taustasta ja alkuperästä kerrotaan usein samoin
sanoin, nämä romanitutkimuksessa usein esiintyvät viitteet ovat muodostaneet
romanitutkimuksen kaanonin. 1970-luvulla alkanut romaninationalismi pitää
kiinni kansainvälisestä romanitutkimuksen kaanonista. Viljasen mielestä
romanitutkimusta pyritään kontrolloimaan tutkijoiden tuottaman tiedon, kuten

kielitieteellisten tutkimusten, pohjalta eikä suinkaan romanien omiin alkuperämyytteihin nojaten. Ristiriitaista kaanonin toistossa on 1700-luvulta alkaen tuotetun romanitutkimuksen puutteet ja epäjohdonmukaisuudet, joista huolimatta nämä tutkimukset on hyväksytty osaksi kaanonia ja niistä poikkeamista on räikeimmillään pidetty pyhänhäväistyksenä. (Viljanen 2003, 66.)

Suomessa romaniaktivismi on politisoitumisen sijaan ansioitunut toimissa romanikielen säilymiseksi ja aseman vahvistamiseksi. Vaikka Suomen romanitutkimuksen ominaispiirteisiin on kuulunut romanien puuttuminen romanikulttuurin tutkijoina, romanikielen tutkimisen ja oppikirjojen tuottaminen on tuonut romanit tutkijan ja tiedon tuottajan osaan. Viljanen kiinnittää huomiota myös toisenlaisiin romanitutkimuksen kielellisiin seikkoihin: valtaväestöä edustava romanikulttuurin tutkija huomaa romanien kielellisen erilaisuuden niin sanojen merkityksessä kuin nonverbaalissa viestinnässä, jolloin yhteinen kieli ei takaa samoja kielellisiä merkityksiä. (Viljanen 2003, 64-68.)

Romanitutkimuksen kielelliseen ilmaisuun kiinnittää huomiota myös Airi Markkanen väitöskirjassaan *Luonnollisesti – Etnografinen tutkimus romaninaisen elämäkulusta* (2003). Markkanen kirjoittaa romanien tavasta ilmaista romanikielellä asioita eufemismein (kiertoilmauksin) tai metaforin (kielikuvin) häveliäisyys- tai vanhempainkunnioitussyistä. Romanikielisen kirjallisuuden puuttuessa romanit ovat käyttäneet suullista kertomusperinnettä kasvatukseen: tarinoiden ja laulujen avulla perinnettä on siirretty eteenpäin sekä rakennettu identiteettiulottuvuutta. (Markkanen 2003a, 60-62.) Markkanen tutkimus kartoittaa romaniuden ilmenemistä romaninaisen elämäkulussa. Hän tarkastelee romaninaisen elämään liittyviä erityispiirteitä ja siinä tapahtuvia muutoksia suhteessa etnisyyden, identiteetin ja romanitapojen noudattamisen keinoihin sekä sukupuoleen, sukupolveen ja ikään. (em. 2003a)

Matti Grönforsin kirjassa *Suomen mustalaiskanssa* (1981) kuvataan romaniyhteisöä, jonka parissa kirjoittaja on suorittanut osallistuvaa havainnointia vuosina 1976-1977. Grönfors kuvaa romaneja talonpoikaisyhteisön negatiiviseksi, sillä kaupankäynti on yhteisön hyväksymää työtä, yhteisön suhde maahan ei ole läheinen eikä ahkeruutta pidetä ensisijaisena hyveenä (em. 45-47). Naisen asema romaniyhteisössä on ollut valtaväestöstä poikkeava, sillä nainen voi yhtä hyvin nousta perheen elättäjäksi ja autoritääriiseen matriarkan asemaan. Autoritääristä asemaa nauttivan, yleensä vanhemman, naisen on kuitenkin perusteltava käskynsä ja niiden tarkoituksenmukaisuus, toisin kuin miesten. Matriarkan asema ei vaikuta siihen romanikulttuurin normiin, jonka mukaan puberteetin ohittanut nainen ei voi olla romanimiehen yläpuolella esimerkiksi asunnon yläkerrassa tai olla kaksin vastakkaista sukupuolta olevan aikuistuvan lapsensa kanssa. (Grönfors 1981, 57-58; 70.) Nämä tavat ovat säilyneet näihin päiviin saakka.

Perinteisten romaniammattien, etenkin miesten ammattien harjoittaminen vaikeutui kasvavan teollistumisen myötä. Kiertelyn vähetessä peruskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen hankkiminen lisääntyi. Grönfors kuvaa 1970-luvun romanien koulutustasoa heikoksi ja etenkin vanhemman väestön luku- ja kirjoitustaitoa puutteelliseksi. Koulun-käynnin ongelmiksi mainitaan koulutuksen toisarvoisuuden perinteisessä romaniyhteisössä, tavan liikkua ja muuttaa paikkakunnalta toiselle kohtuullisen usein. Ongelmia aiheuttaa myös syrjintä, jota romanioppilaat kohtaavat koulussa. Tutkija toteaa perinteisen romaniammattien kaltaisen työn olevan kuitenkin välttämätön romani-identiteetin ulottuvuus. (em. 91-92, 167.)

Tuula Kopsa-Schön on selvittänyt Suomen romanien kulttuuri-identiteettiä ja yhdenmukaistavaa romaniperinnettä sen eri symbolien, merkkien ja koodien kautta väitöskirjassaan *Kulttuuri-identiteetin jäljillä. Suomen romanien kulttuuri-identiteetistä 1980-luvun alussa* (1996). Työ toistaa romanitutkimuksen kaanonin nojaten romanien alkukotiteoriaan ja pohjautuu

ajatukseen romaniuden ilmenemisestä romaniperinteen ja tapojen noudattamisena, vaikka romanitavat ovat muotoutuneet vaelluksen ja eri kulttuurikontaktien vaikutuksesta (vrt. Viljanen 1994a, 152-155; Viljanen 2003, 62-84). 1980-luvun alussa kerätyn haastatteluaineiston ja havaintojen pohjalta tutkija erittelee identiteettiulottuvuuksia vastakkaisten käsiteparien, kuten perinteellisyys ja modernisaatio, näkökulmasta. Suomen romanien reaalisien identiteetin Kopsa-Schön jakaa neljään ulottuvuuteen: sosiaaliseen, alueelliseen, uskonnolliseen ja stereotyyppiseen sekä kansalliseen tai ihanteelliseen identiteettiin (em. 17-19).

Romanitutkimuksissa on puhtaus- ja siveyssäännöistä kirjoitettaessa otettu tutkimuskohteeksi myös oikea ja aito mustalaisuus, tästä esimerkkinä pro gradu -työ *Aito mustalainen on lämmin ihminen* (Huttunen ja Rantala 1993). Opinnäytetyö on noussut osaksi suomalaisen romanitutkimuksen kaanonia, ja siihen viitataan jokaisessa keskeisessä romanitutkimuksessa 1990-luvun alun jälkeen (ks. Kopsa-Schön 1996,12; Suonoja ja Lindberg 1999, 41-42, 44; Markkanen 2001; 2003a, 68; Åberg 2002, 9; myös Forsander ja Ekholm 2001). Huttusen ja Rantalan mukaan romanit rakentavat omaa romaniuttaan periytyvyyden, tapakulttuurin noudattamisen, yhteisöllisyyden, vanhempainkunnioituksen, romania-suun pukeutumisen ja ainakin jonkinasteisen romanikielen hallinnan kautta. Tutkielman saavuttaman hyväksynnän ja aseman vuoksi tarkastelen romaniperinteen vaalimista juuri näistä kriteereistä lähtien. Grönfors oli vuosikymmen aikaisemmin havainnut romaniyhteisön tärkeimmiksi piirteiksi kulkemisen, toimimisen romaniammatissa, romanitavan mukaisen pukeutumisen sekä kulttuurisidonnaisten käyttäytymismallien, puhtaussääntöjen noudattamisen, naisen kunnioituksen miestä kohtaan ja vanhempainkunnioituksen. Romanikielen taito ei ollut välttämätöntä, mutta sen katsottiin vahvistavan romani-identiteettiä ja helpottavan keskinäistä kanssakäymistä. (Grönfors 1983, 165-174.)

Romanitutkimuksissa on jäänyt huomioimatta romanien toimiminen omassa ryhmässä sekä romanien suhtautuminen muihin yhteiskunnan ryhmiin. Markkanen (2003a, 58-59) esittelee romanitutkimuksen kenttää alankomaalaisen romanitutkijan Leo Lucassenin sanoin. Tämän mukaan valtaväestöllä on kaksijakoinen tapa tehdä romanitutkimusta: romaneja tutkitaan ryhmänä, jota valtaväestö on kohdellut hyvin tai huonosti, sekä ryhmänä, joka ei ole noudattanut yhteiskunnan normeja. Myös tutkijoiden näkemykset romaneista työntekijöinä ovat myös olleet ristiriitaisia; toisaalta romanit ovat kierrelleet työn perässä, toisaalta heidät on esitetty työn vieroksujina.

Lapsuuden ja aikuisuuden välisestä siirtymävaiheesta on kirjoitettu niukasti. Markkanen on tutkimusaineistonsa pohjalta kirjoittanut siitä, miten romanitapojen naisen kehoon liittyvät käsitykset ovat ohjailleet nuorten romaninaisten tekemiä valintoja. Markkanen on tarkastellut ajanjaksoa siirtymäriitin kautta, sillä romaninaiset pitävät romaninaisen pukuun pukeutumista tärkeänä aikuistumisen tunnuksena. Hameen pituuden sanotaan olevan raja, joka määrittelee vaateen kantajan lapseksi tai aikuiseksi. Romanit jäsentävät nuoruuden lyhyeksi siirtymäajaksi lapsuuden ja aikuisuuden välillä, eikä tapoihin kuulu, että vanhempi kertoo lapselleen aikuistumiseen liittyviä asioita. (Markkanen 2001, 137-152; 2003a, 122-146; 2003b, 49-54.)

2.2. Romanien kouluttautumisen tilasta

Suomen romanien koulutuskeskustelussa on viime vuosituhannen vaihteessa keskitytty peruskoulun alemmilla vuosiluokilla opiskelevien romanikielen opetustarjonnan lisäämiseen ja aikuistuneiden romanien koulutukseen. Aikuisväestön näkyvin koulutushanke oli Euroopan sosiaalirahaston ja Suomen työhallinnon vuosina 1999-2000 yhdessä rahoittama *Suomen Romako* -projekti. Projekti tarjosi koulutusta peruskoulutustasolta sekä eri ammatillisilta aloilta,

kuten tekstiili- ja vaatetusosalta pääsääntöisesti 25-50-vuotiaille työttömille tai syrjäytymisvaarassa oleville romaneille. (Opetushallitus 2004b; Suonoja ja Lindberg 1999, 76.) Suomen Romanko -projektia pienimuotoisempi koulutushanke on vuodesta 2003 alkaen järjestetty romanikulttuurin ohjaajien näyttötutkintokoulutus. (Opetushallitus 2004c).

Nuorten jatkokoulutusta ja ammattisuuntautuneisuutta on tutkittu verrattain vähän lukuun ottamatta Opetushallituksen Romaniväestön koulutusyksikön keräämien kyselytietoja. Romanien kouluttautumista ja työllistymistä koskevat julkaisut ovat useimmiten monisteita tai tiedotuslehtisiä, eikä aihetta kattavasti käsittelevää tutkimusta ei ole tehty. Kyösti Suonoja ja Väinö Lindberg ovat listanneet Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisussa *Romanipolitiikan strategiat* (1999) romanien koulunkäyntiin kannustamisen ja koulun käynnin tukemisen parannusehdotuksia. Teos on yleiskatsaus Suomen romaniväestön asemaan, kulttuuriin sekä sen erityispiirteisiin ja -tarpeisiin. Katsauksessa käsitellään sosiaali- ja terveydenhuollon, opetuksen ja koulutuksen, asumisen ja työhallinnon piirissä tapahtuneeseen syrjäytymiseen johtaneita tekijöitä. Selvitys pyrkii edistämään romaniasioiden hallinnollisen hoidon tasa-arvoistamista sekä nimeämään romanipolitiikan peruslinjaukset ja syrjäytymisen ehkäisemistoimet. (Suonoja ja Lindberg 1999, esipuhe.) Julkaisussa todetaan, että vähemmistökulttuurin säilymisen edellytyksenä on valtaväestön kanssa tasavertaisen aseman saavuttaminen niin peruskoulutuksessa kuin ammatin hankinnassa. Erityishuomiota tulisi kiinnittää romanioppilaiden perustaitojen hallintaan sekä peruskoululaisten kielenhallintaan, jonka vahvistamiseksi olisi tuotettava lisää romanikielistä kirjallisuutta. Romanioppilaiden mukautettua opetusta tulisi järjestää siten, että romanikielen opiskelu olisi mahdollista. Myös erityisopetuksen tarjoaminen sekä muut opiskelua tukevat toimet tulisi romanien perusopetusta järjestettäessä huomioida entistä paremmin. Romanikielen opettajan tehtäviin todettiin ihanteellisessa tapauksessa sisältyvän myös koulujen romanikulttuuritietoisuuden kasvattaminen sekä romanikotien

koulutustietoisuuden lisääminen. Suonojan ja Lindbergin mukaan romaninuria tulisi kannustaa etenkin opetus- ja sosiaalialan opintoihin sekä tarjota aikuistuneen romaniväestön koulutusta esimerkiksi kansalaisopistoissa. (em. 70-73; 75.)

Sosiaali- ja terveysalan alan opinnot ovatkin nousseet romanien toiveammattien joukkoon ainakin Eine Lillbergin ja Marja Erosen *Romaniväestön koulutustarvekartoitus (1995)* -kyselyssä. Sen mukaan kolmannes vastanneista olisi halukas suorittamaan sosiaali- ja terveysalan opintoja. 174:sta vastaajasta yli puolet kuitenkin arvioi, etteivät he ole saaneet jatkokoulutusmahdollisuuksista kylliksi tietoa. Kielellisten ongelmien lisäksi yläkoulun 7. vuosiluokalle siirtyvillä romaninuurilla ilmeni koulumotivaation puutetta sekä ongelmien kasaantumisesta johtuva identiteettikriisi. Yhdessä nämä johtavat usein koulunkäynnin keskeyttämiseen. Kartoituksessa arvellaan romaninuorten peruskoulun keskeyttämisen syyksi myös romaninuurien varhaista itsenäistymisen ja perheenperustamisen ikää. (Opetushallitus 1997; Suonoja & Lindberg 71; 74.)

Opetushallitus on julkaissut myös *Romanilasten perusopetuksen tila. Selvitys lukuvuodelta 2001-2002* -monisteen (Opetushallitus moniste 11/2004). Julkaisussa selvitetään lukuvuonna 2001-2002 toteutetun romanilasten perusopetuksen kehittämiseen tähtäävää perusopetusprojektia, jonka osana lähetettiin kysely kaikkiin Suomen peruskouluihin. Tämä ensimmäinen romanilasten perusopetusta koskeva selvitys pyrki kartoittamaan romanilasten peruskouluopetukseen osallistumista ja opetukseen vaikuttavia tekijöitä. Kyselytutkimuksen rinnalle on koottu myös romaniperheiden näkemyksiä koulunkäyntiin liittyvistä seikoista. Selvitys paneutuu romanikulttuurin huomioimiseen koulutuksessa, romanikielen- ja kulttuurin opetukseen sekä romanioppilaiden koulumenestyksen. Kartoituksen huomionkohteena on etenkin koulun keskeyttäminen, luokalle jääminen tai erityisopetustarve. Lisäksi julkaisussa käsitellään romanioppilaiden peruskoulunjälkeiseen

jatkokoulutukseen hakeutumista sekä kodin ja koulun yhteistyötä. Selvityksen pohjalta on julkaisun loppuun koottu ehdotuksia koulunkäynnin edellytysten kehittämiseksi.

Kartoituskyselyyn vastanneen 380 peruskoulun vastausten perusteella romanilasten perusopetuksen tilan keskeisiksi tutkimustuloksiksi nousivat romanilasten koulunkäynnin esteet. Koulu-uran vaikeuksiksi mainittiin heikko koulumenestys, poissaolot, sosiaaliset ja emotionaaliset vaikeudet, kulttuuri-identiteetin murrokset, erityisluokkasijoittelun tavanomaisuus ja koulunkäynnin keskeyttämisen runsaus. Romanilasten selkeimmät vahvuusalueet olivat sosiaalisen luonteenlaadun osoituksissa. (Opetushallitus moniste 11/2004, 5-7.) Koulujen antamien arvioiden mukaan peruskoulun 7-9 asteen opetusta tarjonneista kouluista 194 romanioppilasta oli saanut päättötodistuksen edellisen viiden vuoden aikana. Heistä 91 oppilaan arvioitiin hakeutuneen ammatilliseen jatkokoulutukseen ja 30 oppilaan lukioon. 54 prosenttia kouluista arvioi romanioppilaiden kaipaavan muita enemmän ohjausta jatkokoulutuspaikkoihin hakeutumisessa, hieman useampi eli 58 prosenttia ilmoittaa ohjauksen keskittyvän oppilaan opiskelumotivointiin ja opintoihin kannustamiseen. Kodin ja koulun välinen yhteistyö koetaan hyväksi sekä koulun että kodin näkökulmasta, mutta etenkin koulut toivoivat yhteistyön tueksi romaniyhdyshenkilöä. (em. 41-42.) Koulun ja romanikotien näkemykset jatkokoulutukseen hakeutumisen esteistä erosivat ennen kaikkea romanikulttuurin piirteistä. Vertailtaessa jatkokouluttautumisen esteenä olevia tekijöitä erosivat koulun arviot romanilasten huoltajien arvioista enitenkin kulttuuristen seikkojen osalta. Koulujen arvioissa kulttuuristen syiden, kuten vaatetuksen ja nuoremmista sisaruksista huolehtimisen, katsottiin olevan esteenä jatkokouluttautumiselle 53 prosenttisesti, huoltajien vastausten vastaava prosenttiluku oli kuitenkin vain 7. Huoltajat kuitenkin katsoivat perheen vähävaraisuuden vaikeuttavan jatkokoulutukseen hakeutumista 21 prosentissa tapauksissa, kun koulun arvio jäi 9 prosenttiin. (Opetushallitus moniste 11/2004, 39.)

Maahanmuuttajien omaelämäkertoja käsitellyt Laura Huttunen kirjoittaa, kuinka suomalaisen kulttuurin ytimeistä poikkeaminen saa aikaan kulttuurilla selittämistä. Suomalaisuus ajatellaan liittyvän erottamattomasti kansan, paikan ja kulttuurin ominaisuuksiin, joista romanit omaa perinnettään ylläpitäen eroavat. (Huttunen 2004, 134-154) Yhtäläillä kuin maahanmuuttajat, myös romanit ovat edelleen marginalisoituneessa asemassa, josta ei kasvottomana ei-yksilönä ole poispääsyä. *Romanilasten perusopetuksen tila* osoittaa, että romaniväestö on edelleen syrjäytynyt koulutusjärjestelmästä osittain myös koulutusjärjestelmän sisällä. Koulutuksen puute vaikeuttaa työnsaantia, mikä voi johtaa toimeentulon vaikeuksiin ja muusta yhteiskunnasta syrjäytymiseen. Romanien myönteinen suhtautuminen koulutukseen on kuitenkin lisääntynyt vaikka kahden viimeisen vuosikymmenen aikana romanilasten koulunkäynnin tilassa ei juuri ole tapahtunut muutosta. (Opetushallitus moniste 11/2004, 8; 52.)

2.3. Koulutussosiologinen näkökulma

Postmodernin ajan identiteetti ei ole enää annettu syntyperän tai yhteisön mukaan, vaan se elää yhteiskunnan ja kulttuurin modernisoitumis-prosessin mukana. Näin kuvailee saksalainen nuoriso- ja kulttuurintutkija Thomas Ziehe käsitettä, jota hän kutsuu uudeksi sosialisaatiotyyppiä (Ziehe 1989, 171). Tälle tyyppille on ominaista omien ajatusten, tunteiden ja tarpeiden korostaminen samalla kun kokemukset omasta itsestä käyvät yhä ristiriitaisemmaksi. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus (1991)* kuvaa perinteisten kulttuurin kehityslinjojen muuttumista eli kulttuurista eroosioitumista kun traditiot murtuvat ja elämänasenteet teknokratisoivat (Ziehe 1991, 16-33). Nämä muutokset ovat konkretisoituneet Suomen romaniväestön elämässä muun muassa sukupolvivierokkaiden ja auktoriteettisuhteiden muutoksena. Kulttuurimuutosta on tapahtunut etenkin romaniväestön suhtautumisessa työhön, koulutukseen, varallisuuteen ja toisistaan huolehtimiseen. Näistä

teemoista ihmiset myös keskustelevat toistuvasti. (Markkanen 2003a, 13-14; 229-241.)

Elämän teknokratisoituminen on ollut suurimmillaan perinteisistä romaniammateista luovuttaessa, kun työprosessit muuttuivat teknisemmiksi ja automatisoiduiksi, eikä käsillään työskenteleville ollut enää kysyntää. Lisäksi teknokratisoitumista ilmenee yhteiskunnassa yleensä esimerkiksi vapaa-ajan vietossa, joka on välineellistynyt. Perheessä tai koulutuksessa saadut vaikutussuhteet muuttuvat kun nuoret peilaavat opettuja tapoja ja arvoja median antamaan kuvaan. Ziehen kuvaama tradition murtuminen eli eroosiokriisi, ja siitä syntyvä kulttuurinmuutos tuottaa kuitenkin myös vapautumista ja uusia mahdollisuuksia. Perinteestä vapautuminen sallii ne identiteettikokeilut, joille traditionaalisessa elämäntavassa ollut tilaa. (Ziehe 1991, 26-28.)

Ziehen *uuden sosialisatiotyypin* taustana on muun muassa perheen sisäisen auktoriteettiaseman muutos, joka näkyy isän auktoriteettiaseman ja kasvattajaroolin vähenemisenä sekä äidin perhettä yhdistävän ja tunnesiteiden hoitajan roolin korostumisena (Aittola ym. 1999, 124). Perheen auktoriteettitasapainon muuttuminen on heijastunut myös kouluttautumiseen. Perheen sosiaalistavien tekijöiden rinnalle on noussut sosialisatioon yhä laajemmin vaikuttavat nuorten ystäväpiirit, vertaisryhmät ja, yhä enenevässä määrin, koulutusinstituutiot. Kasvatusprosessin toteutumista tarkastellaan esimerkiksi koulutusjärjestelmässä tapahtuvan kasvatuksen kautta. (Takala 1999, 10-13.) Sosialisatioprosessissa koulujärjestelmällä on yksilöitä yhtenäistävä rooli ja koulutuksen eri yhteiskunnallisesti merkittävät tehtäväalueet ovat sidoksissa toisiinsa. Koulutuksella on neljä tehtävää: 1) koulutus tuottaa kvalifikaatioita eli tietoja, taitoja ja tutkintoja, joita osoitetaan tutkintotodistuksilla, 2) koulutus on keino saavuttaa yksilön tavoitteleva taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen asema yhteiskunnassa, 3) koulutuksen tarkoituksena on yhtenäistää yhteiskunnan yksilöitä sekä käytökseltään että

kielellisesti, jotta yhteiskunnallisten rakenteiden vakaus säilyy, ja 4) koulutus toimii työainekseksi vielä kelpaamattoman väestöryhmän säiliönä, varastona. (Kivinen & Rinne 1999, 66-74; myös Ziehe 1991, 49-50.)

Koulutuksen tarkoitusta voidaan tarkastella myös koulutuksen tuottavien vaikutusten näkökulmasta. Osmo Kivinen ja Heikki Silvennoinen kutsuvat *koulutushyväksi* sitä hyvää, mitä oppija uskoo ja opettaja tai kouluttaja sanoo koulutuksen tuottavan (Silvennoinen 2002, 43-48). Koulutuksella tavoiteltavia päämääriä havainnollistan Kivisen ja Silvennoisen ”Koulutushyvän ulottuvuudet” -kaaviolla (liite 3). Koulutuksen hyvä on riippuvainen toimijasta, sillä esimerkiksi peruskoulua yläkoulua käyvälle nuorelle koulutuksella voidaan tavoitella hyvää jatkokoulutuspaikkaa, tietoa ja taitoa. Koulutusalan virkamiehelle koulutus tuottaa asiantuntijuutta ja palkkaa. Perusopetuksen piirissä siirrettäviä *ensi käden hyötyjä* ovat lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Perusopetuksessa lisätään oppijoihin myös tiettyjä valmiuksia, tottumuksia ja asenteita. Opintojen edetessä oppijalla on mahdollisuus saavuttaa *toisen käden hyödyt* eli tutkinnon kautta saavutettavat sosiaaliset ja taloudelliset hyödyt kuten ammatti, asema ja tulot. (Silvennoinen 2002, 45-48.) Koulutuksen tuottavat hyödyt ovat kiistämättömät mutta hyötynäkökohdista huolimatta usean romaninuoren koulunkäynti päättyy peruskoulun suorittamisen jälkeen, jopa aiemmin.

2.4. Tutkimuksen muut lähtökohdat

Romanitutkimukseen tutustuin ensimmäisen kerran vuonna 1999 haastatellessani helluntailaisia romaneja proseminaarityötäni varten. Tuolloin suoritetuissa haastatteluissa informantit puhuivat myös koulutuksen tärkeydestä ja kertoivat yleisinä kouluja käyneistä sukulaisistaan ja tuttavistaan. Useimmissa tapauksissa he myös harmittelivat vähäistä koulutustasoaan. Aineisto herätti ajatuksia, joiden ansiosta päädyin valitsemaan pro gradu -työni

teeman romaninuorten peruskoulun jälkeisen kouluttautumisen piiristä. Tutkimuskohteen kaventuminen teini-ikäisiin romaninaisiin (teini-ikäisillä tarkoitan 14-19 -vuotiaita romaninaisia) perustui kahteen perusajatukseen. Ensinäkin romanityön velvollisuudet kodinhoidosta ja sisaruksista vaativat aikaa ja ovat kenties sitovampia kuin nuorten miesten. Toisekseen katsoin romaninaiset miehiä helpommin lähestyttäväksi ja kenties koulutusorientoineemmiksi. Tutkielmani aineisto perustuu vuonna 2000 suoritettuihin haastatteluihin.

Tammikuussa 2000 vierailin Romaniasiain neuvottelukunnassa (ROMK) sekä Opetushallituksen Romaniväestön koulutuspalvelut -yksikössä etsien näkökulmaa nuoria romaninaisia ja koulutusta koskevaan tutkielmaan. ROMK:n silloisella pääsihteerillä Miranda Vuolasrannalla oli selkeä näkemys romanioppilaiden koulumenestyksestä ja siihen liittyvistä ongelmista, joista kolme teemaa muodostui keskeisimmäksi. Ensimmäinen ongelma on romanikodin ja koulun erilaisuus toimintaorganisaationa ja käsitetasolla. Romanivanhemmat eivät aina osaa vaatia opettajakunnalta kaikkia tarvittavia apukeinoja lastensa koulunkäynnin edistämiseksi tai kyseenalaistaa koulun suorittamia toimia, esimerkiksi eritysluokalle siirtämistapauksessa. Toisena ongelma-kohtana ovat kulttuuriristiriidat romaniväestön ja valtaväestön välillä. Koulun aloittava romanilapsi voi kohdata kulttuurishokin. Romanilasten käyttäytyminen ja arvomaailma eroavat valtaväestöstä, mikä aiheuttaa lapsille ongelmatilanteita niin muiden oppilaiden kuin opetushenkilökunnan kanssa. Kolmas seikka on, että koulun ja kodin välinen vuorovaikutus on riittämätöntä, josta johtuen myös kulttuurin ja tietämyksen ymmärtämisessä on puutteita.

Omaan opettajankokemukseensa nojaten Vuolasranta korosti romanilasten kielellisiä vaikeuksia. Vanhempien suomen kielen käsitteistö on usein rajallinen eikä omaa romanikieltä enää hallita monipuolisesti. Toisaalta romanikulttuuri edustaa oraalista kulttuuriperinnettä, eikä kodista välttämättä löydy kirjoja tai motorisia valmiuksia vahvistavia askartelutarvikkeita.

Sosiaalisessa hierarkiassa lapset kuuluvat yhdessä vanhusten kanssa romanikulttuurin erityisryhmään, josta huolehtimiseen osallistuu sukulaisten yhteisö. Romaniperheessä kasvatus on myös vapaampaa kuin monessa valtaväestön perheessä; erityisasemansa vuoksi lapselle annetaan vapauksia myös käyttäytymissäännöistä. Koulun alkaessa lapsen kokemusmaailma muuttuu olennaisesti, ja esimerkiksi omatoimisuus, koulukirjoista huolehtiminen tai keskittyminen paikallaan istumiseen kokonaisen oppitunnin ajan tuottaa monelle romanilapselle vaikeuksia. Puutteena Vuolasranta mainitsi myös romanivanhempien oman heikon koulutustason, mistä johtuen suomalaisen yhteiskunnan kokonaiskuva ja erilaisten kouluttautumismahdollisuuksien tunteminen on heikkoa. Tiedonjako koulutukseen liittyvissä asioissa on viranomaiselle haasteellista ja tarjotun tiedon ymmärtäminen romaniväestön edustajalle toisinaan vaikeaa. (Vuolasranta, 11.2.2000.)

Opetushallituksen Romaniväestön koulutuspalveluyksikössä Eine Lillberg ja Janette Grönfors auttoivat tutkimusaiheen etsinnässä eteenpäin, esittelivät yksikön toimintaa sekä jakoivat viimeisimpiä tiedotteita ja julkaisuja. Sen hetkiset tutkimuspainotukset olivat aikuisväestön kouluttautumiseen ohjaamisessa ja romanilasten peruskouluopetuksen kartoittamisessa. Sittenkin Romaniväestön koulutuspalveluyksikkö on koonnut ehdotuksia siitä, miten romanien ja koulujen yhteistyötä tuli kehittää:

”Kolmas koulutuksellisesti merkittävä vaihe on jatkokoulutukseen hakeutuminen. Koska romaniperheet ovat usein integroituneet ympäröivään yhteiskuntaan vain osittain, on suurella osalla ammatinvalintaikäisistä romaninuorista hyvin puutteelliset tiedot yhteiskunnan elinkeinorakenteesta ja erilaisista ammateista. Tällainen perusopetuksen päättövaiheessa oleva romaninuori tarvitsee tehostettua ammatinvalinnan ohjausta ja opinto-ohjausta. Tämän päämäärän toteuttamiseksi opinto-ohjaajat tarvitsevat lisää tietoa romanien historiasta ja kulttuurista.” (Opetushallitus moniste 11/2004, 54)

Romanien kouluttautumiseen liittyvää kirjoittelua olen vuosien varrella seurannut Romaniväestön koulutusyksikön Latšo Diives -lehdissä ja Romanimissio Ry:n Romano Boodos -lehdissä. Lisäksi Romaniasiain neuvottelukunnan henkilökunta on vuosien varrella lähettänyt minulle kokoamaansa tutkimusaiheeseen liittyvää materiaalia. Haastattelujen lisäksi olen osallistunut erilaisiin romanikulttuuria ja romanien yhteiskunnallista asemaa käsitteleviin seminaareihin ja koulutustilaisuuksiin vuosina 1999–2005.

Haastatteluaineistoni olen kerännyt jo vuonna 2000. Miranda Vuolasranta oli suureksi avuksi haastattelujeni tematisoinnin ja kiinnekohtien suhteen. Haastatteluiden runko muotoutui pitkälti Vuolasrannan ajatusten jatkeeksi. Haastatteluiden painotukset olisivat kuitenkin olleet toisenlaiset mikäli Opetushallituksen julkaisu *Romanioppilaiden opetuksen tila* (2004) sekä Markkasen väitös *Luonnollisesti* (2003a) olisivat olleet luettavissa ennen työn empiirisen osuuden kokoamista. Viimeisen viiden vuoden aikana valitsemani aihetta ei ole kuitenkaan ole tutkittu, vaikka romaniväestön Latšo Diives ja Romano Boodos -lehdissä koulutuksen hankkimisen tärkeyttä käsitellään toistuvasti. Romanien koulutuksellisen tilan kartoittaminen on levännyt Romanien koulutusyksikön harteilla jo pitkään, eikä yksikön resurssit riitä laajaan haastattelututkimukseen.

Syyt romanien koulutuksellisen tutkimisen vähyyteen juontuvat kaiketi osittain tutkijoiden ajatuksesta romanien lähestymisen vaikeudesta. Romanikielen tutkimus on hyvä esimerkki tutkimuskohteen ja tutkijakunnan kohtaamattomuudesta. Romaniväestön sisältä puuttui vielä 1960-luvulla kielen tutkijat ja kirjallisuuden kirjoittajat, jotka olisivat tallentaneet ja kehittäneet romanikieltä tai opettaneet seuraavia sukupolvia. Valtaväestön keskuudesta halukkaita tutkijoita olisi löytynyt, mutta romaniväestön luottamuspulessa tutkijoille ei annettu aina tutkimuslupaa eikä kieltä haluttu opettaa valtaväestölle. Romanikielen aseman korjaamiseen on kuitenkin perustettu Opetusministeriön alaisuudessa toimiva Romanikielen tutkimuskeskus.

Tutkielmani aihe syntyi kolmen edellä esitetyn aihepiirin pohjalta. Kiinnostuin tarkastelemaan niitä syitä, joita Vuolasranta esitti romanilasten koulunkäyntiongelmien ja opiskeluhaluttomuuteen: miten kodin ja koulun erilaisuus heijastuu kouluttautumiseen. Toisena aihepiirinä on Rantalan ja Huttusen yhteenvedon mukaisen romaniuden vaaliminen vaikutukset kouluttautumiseen: miten romanius huomioidaan kouluttautuessa. Kolmantena näkökulmana on syntynyt romanien kouluttautumisen tilasta kertovien raporttien pohjalta: miten jatkokoulutukseen ohjaamisen tulisi tapahtua, jotta mahdollisimman moni romaninuori jatkaisi opintojaan peruskoulun jälkeen.

Romanien koulutuskeskustelussa viitataan perinteisiin romani-ammatteihin, joiden jatkumista ajanmukaistamisenvaiheen kautta pyritään koulutustarjonnasta päätellen jatkamaan (ks. esim. Suonoja ja Lindberg 1999, 75; Grönfors 1982, 93-94; Ollikainen 1995, 72). Tutkielmassani pyrin kartoittamaan, mitä aloja nuoret romaninaiset pitävät sopivina romaninaiselle ja katsovatko he hyötyvän perinteisistä romanitavoista hankkiessaan koulutusta. Samalla tutkin, mikä on omaisten kannustamisen ja koulussa annettavan oppilaanohjauksen painoarvo romaninaisten opiskelualan valinnassa ja miten kouluun liittyvät kokemukset ovat vaikuttaneet opiskeluhalukkuuteen peruskoulun jälkeen.

3. ROMANITUTKIMUKSEN KAANON AMMATTIEN JA ELÄMÄNTAVAN SELITTÄJÄNÄ

Romanien kiertävän elämäntavan vaikutukset näkyvät edelleen perinteisten romanitapojen noudattamisena. Perinteisissä romaniammateissa toimiminen perustui kiertolaisuuteen eikä koulutuksen hankkiminen ollut aina mahdollista paikkakuntaa usein vaihtaville romaneille. Koulutuksen hankkimista ei välttämättä pidetty tärkeänä, sillä ammatillinen taito siirrettiin sukupolvelta

toiselle. Romanitutkimuksen kaanonissa viitataan usein romanien alkukodista periytyneeseen tapaan toimia tietyissä ammateissa.

3.1. Alkukodista Eurooppaan

Romanien alkuperästä kertoo intialainen legenda, jossa tempuistaan ja kädentaidoistaan tunnettu Gond Sindhu -kansa päätyy vaelluksellaan faaraon maahan. Monet uskovatkin romanien alkukodin olevan Intiassa, Punjabin maakunnassa, josta romaniryhmät aloittivat vaelluksensa, lähteestä riippuen, vuosina 300-1100. Syynä Intiasta levittäytymiselle on pidetty nälänhätää, vainoja, sotaa ja muita levottomuuksia. Siirtyminen tapahtui ainakin kolmessa eri vaiheessa Persiaan, Syyriaan ja Armeniaan sekä Eurooppaan. Ensimmäinen varmana pidetty merkintä on peräisin Kreetalta vuodelta 1322. Kreetan merkinnöissä mainitaan romanien mukanaan tuomat lääkekasvit, joiden alkuperä oli tiettävästi intialainen. Muissa Euroopan maissa romaneja tavattiin 1400-1500 -luvulta lähtien, jolloin myös romanivastainen lainsäädäntö alkoi eri maissa kehittyä. Romanien oma kieli, ulkonäkö ja vaeltaminen herättivät ilmeistä paheksuntaa, ja uusi ihmisryhmä aiheutti pelkoa valtaväestössä. (Grönfors 1981, 17-21; Ollikainen 1995, 16-20; Suonoja ja Lindberg 1999, 1-2; Viljanen-Saira 1986, 23-24.)

Suurimmalle osalle romanitutkijoista romanikansan intialaislähtöisen alkukodin tunnusmerkkejä ovat romanikieli, yhtäläiset tavat ja romanien ulkonäkö. 1800-luvulla alkanut romanikielen tutkimus antoi vahvistuksen oletukselle, että romanien alkukoti on Intiassa. Kielitieteilijät nostivat romanikielen omaksi itsenäiseksi kielekseen, jolla on yhteinen kielipohja sanskritin ja hindin kanssa. Lainasanat turkin ja persian kielestä viittaavat oletetun vaellusreitien aikana vietettyihin aikoihin Anatolian alueella. (Mustalaisasiain neuvottelukunta 1981, 13-16; Markkanen 2003a, 56; Viljanen 1994a, 152-155.) Alkukodissa romanien uskotaan kuuluneen kastittomien

luokkaan ja harjoittaneen ammatteja, joita ei pidetty kunniallisille kansalaisille sopivana. Romanien harjoittamia ammatteja olivat muun muassa hevoskauppa, eläinten kesyttäminen, käsittely ja kaupustelu, ennustaminen ja ammattimainen tanssiminen, laulaminen ja soittaminen. Kaikki edellä mainitut ovat ammatteja, joita romanien keskuudessa ympäri maailmaa pidetään yhä kelvollisina ja säädyllisinä. Romanikulttuuria tutkinut Martti Grönfors hyväksyy ajatuksen, jonka mukaan romanien vaelluksen alku oli vastaus toisten yhteiskuntien työntekijätarpeeseen. Tarpeen toi halveksuttavina tai saastuttavina pidetyt työtehtävät, joiden suorittamiseen yhteiskunnan ulkopuolisina romanit olivat kelvollisia, sillä heidän oma arvojärjestelmänsä oli toisaalla. (Grönfors 1981, 17-21.)

Eurooppaan saapuessaan romaneihin suhtauduttiin suopean alun jälkeen vieroksuen. Romanitutkijat ovat seuranneet romanien kulkua eri Euroopan maissa romanivastaisen lainsäädännön kehittymistä seuraten. Kymmenessä vuodessa huomiot romanien liikkeistä muonitus- ja varustusmerkinnöin muuttuivat vangitsemis- ja karkotusmääräyksiksi. Useammassa Euroopan maassa oli säädetty laki, joka salli romanien surmaamisen. Länsi-Euroopan romanit kohtasivat voimallista vihamielisyyttä ja pakkosulauttamiseen pyrkiviä toimia, Itä-Euroopassa toimet olivat hieman romanimyönteisempiä. Vaikka toisinaan löytyikin suopeamielinen hallitsija, joka saattoi antaa romanipäällikölle ja tämän ryhmälle matkantekoa ja muonitusta helpottavan turvakirjeen, ei romanien kiertolaisuuteen perustuvaan elämäntapaan suhtauduttu missään hyväksyvästi. Valistusaatteen levitessä 1700-luvulla romanivastainen lainsäädäntö hieman lieveni, mutta suhtautuminen romaneihin ei muuttunut. Valtiovallan tavoin kirkko piti romaneja epäilyttävinä, jopa vakoojina. Kirkko paitsi kannatti virkavallan toimia romanien maasta karkottamiseksi tai pakkosulauttamista valtaväestöön, myös syvensi vainoa eväämällä kirkollisia palveluita, kuten romanien lasten kastamisen, avioliittoon vihkimisen ja vainajan maahan siunaamisen. (Grönfors 1981, 17-21; Suonoja ja Lindberg 1999, 1-2; Ollikainen 1995, 23-34.)

Romanitutkijat kuitenkin kiistelevät romanien alkuperästä. Tunnetuimpana alkukotiteorian kritisoijana on brittiläinen Judith Okely, jonka mukaan ainakin Iso-Britanniassa asuvat ihmisryhmät ovat jo ennen romanien oletettua mantereelle saapumista omaksuneet kiertelevän elämäntavan ja myöhemmin romani-nimityksen taloudellisia etuisuuksia saadakseen (Okely 1981, 8-19). Romanit ilmestyivät historiallisiin kirjoituksiin 1400-1500-luvuilla, jolloin Euroopan feodaalijärjestelmä oli murtumassa ja kapitalistinen talousmalli johtamassa työntekijöiden kiertämiseen. Airi Markkanen (2003a, 55-58) mainitsee alankomaalaisten romanitutkijoiden Leo Lucassenin ja Wim Williamsin sekä ruotsalaisen Norma Montesino Parran kritisoivan romanikansan alkukotiteoriaa. Tutkijat viittaavat romanien alkuperäoletusten pohjautuvan Heinrich Grellmannin vuonna 1783 julkaisemiin tutkimuksiin, jotka perustuivat sekundaarilähteisiin. Grellmann ei itse ollut kosketuksissa romaneihin, hän myös käytti nimitystä mustalainen kaikista kiertävää elää viettävistä ulkomaalaisista. Grellmannin tutkimusten jälkeen romaneja pidettiin kuitenkin omana kansanaan oletetun taustan ja alkukodin perusteella. Suomen romanitutkijoista Anna Maria Viljanen on poikennut kaanonista ja kyseenalaistanut nykyisen romanitutkimuksen kentän (ks. Viljanen 2003).

Marketta Ollikainen (1995) on kartoittanut romanien elämää ja kohtelua eri Euroopan maissa. Kirjan esipuheessa todetaan romaniväestön olevan sorretummassa asemassa kuin eräät maahanmuuttaja- ja pakolaisryhmät. Romanien väkivaltainen historia osoittaa, miten romaneja ei ole haluttu hyväksyä yhteiskunnan tasavertaiseksi jäseneksi. 1700-luvulla, kun yritykset päästä romaneista eroon todettiin monin paikoin tehottomiksi, sulauttaminen valtaväestöön aloitettiin julmin keinoin. Kiertolaisuus kiellettiin, elinkeinojen harjoittaminen tehtiin vaikeaksi tai mahdottomaksi, myös romanin ottaminen orjaksi tai lähettäminen siirtomaihin oli tavallista. Euroopan maista muun muassa Espanja kielsi romanikielen ja kansallispuvun käytön ja pyrki esimerkiksi pakkosijoittelun keinoin taivuttamaan romanit maanviljelijöiksi. Alankomaiden romaniväestö katosi vaino- ja karkotustoimien vuoksi 1600- ja

1700-luvuilla miltei kokonaan. Romaniassa ja Moldovassa romaneista tehtiin ruhtinaiden orjia. Orjuuden lakkautumisen jälkeen moni muutti muualle Eurooppaan. Venäjällä Katariina II katsoi romanien olevan ”kruunun orjia”, vaikka tiettävästi romanit saivat olla verrattain rauhassa. 1800-luvulla romanien luokittelu kiertolaisten ja irtolaisten joukkoon jatkui ja liikkumista pyrittiin rajoittamista muun muassa rekisteröinnillä. Viimeisimmät joukkotuhoamiset suoritettiin toisen maailmansodan aikana natsien keskitysleireillä, joissa henkensä menetti virallisesti yli 20 000 romania. Romanit itse pitävät lukua huimasti aliarvioituna, sillä natsien miehittämistä maista Tanska oli ainoa, josta ei lähetetty romaneja keskitysleirille. (Ollikainen 1995.)

Romanien suorittamia työtehtäviä pidettiin paikoin uhkana paikallisille elinkeinoille. Esimerkiksi Alankomaissa romanit nähtiin uhkana käsityöläisten ja kauppiaiden toimeentulolle, ja karkotus- ja painostuskeinot olivat väkivaltaisia ja erittäin tehokkaita. Toisaalta Ollikainen toteaa, ettei monen romanitutkijan mukaan kaikki romanien tuhoamiseen tähtäävien lakien noudattamista ole voimallisesti pantu täytäntöön. Valtaväestö piti romaneja monin paikoin paitsi hyödyllisinä tiedonvälittäjinä siirtyessään paikasta toiseen, myös taitavina seppinä ja käsitöiden harjoittajina sekä tarvittavana apu työvoimana maataloilla. (Ollikainen 1995, 26;137.)

3.2. Romanit Suomessa

Arvioiden mukaan maailmassa on 7-10 miljoonaa romania, joista arviolta 10 000 asuu Suomessa (Friman-Korpela, 8.4.2005). Maailman romanien lukumäärä perustuu arvioihin, sillä useimmissa maissa ei ihmisiä luokitella etnisin perustein eikä romanien elinoloista ole ollut kyllin tietoa lukumäärää tarkempaan arviointiin. Ensimmäiset merkinnät romaneista Suomessa ovat vuodelta 1559 Ahvenanmaalta, mantereelta romaneja tavattiin vasta

parikymmentä vuotta myöhemmin Turussa vuonna 1580. Ruotsi-Suomessa, kuten muuallakin Euroopassa, romaneja vieroksuttiin ja yritettiin karkottaa maasta, ja jopa nuo ensimmäiset maininnat romanien liikkeistä Suomessa kertovat romanien tien johtaneen todennäköisesti vankityrmään. Romanit kulkivat Tanskan ja Ruotsin kautta Suomeen, mutta pidetään myös todennäköisenä, että ainakin joitakin romaniperheitä on saapunut Venäjän rajan takaa sekä Suomenlahden eteläpuolelta. (Ollikainen 1995, 66-67; Grönfors 1981, 29-31.)

Ruotsin kuningaskunnassa Kustaa Vaasa halusi päästä ensisijaisesti eroon Tukholman alueella kiertelevistä romaneista. Juhana III tiukensi tätä määräystä, minkä katsottiin tarkoittavan karkottamista myös Suomeen. Suomen puolella määräys taas tulkittiin siten, että romanit voitiin palauttaa sinne mistä he olivat tulleet. (Ollikainen 1995, 66-67.) Kirkko osallistui myös romanien syrjintään: ensin arkkipiispa Laurentius Petri kielsi vuonna 1560 pappeja suorittamasta kirkollisia toimenpiteitä romaneille, kunnes vuoden 1594 kirkolliskokous sulki romaneilta ovet kaikkiin kirkollisiin toimenpiteisiin. (Mustalasiain neuvottelukunta 1981, 19-22) Vuodesta 1637 alkaen Ruotsi-Suomessa osallistuttiin muun Euroopan tavoin romanien likvidointiin hirttolaille. Yli sata vuotta voimassa ollut laki salli valtaväestön ottaa kiinni ja telottaa karkottamiskäskyä rikkoneen romanin ilman oikeudenkäyntiä. (Mustalaiskomitea 1955, 18). Vehmas (1961, 55-57) mainitsee Suomen kuvernöörin Per Brahen perustaneen romanireservaatteja 1660-luvulla, jolloin romaneille tarjottiin Pielisjärven pitäjistä autiotaloja asumukseksi, rajan puolustamiseen osallistumista vastaan. Maan viljeleminen ja alueella eläminen osoittautui kuitenkin raskaaksi, ja romanit jatkoivat jo kolmen vuoden kuluessa kiertolaiselämää. Kiertolaiselämä kuitenkin vaikeutui entisestään Suomen siirtyessä Venäjän vallan alle. Vanha romanilainsäädäntö jäi pääpiirtein voimaan, mutta vuonna 1852 lisättiin asetus, jolla irtolaiset voitiin tuomita vankilaan tai pakkotyöhön: romaninaiset Turun kehruhuoneisiin ja miehet Viaporin työlaitokseen tai Hämeenlinnan ojennuslaitokseen. (Ollikainen 1995,

26; 66-69.) Romaneita koskevasta lainsäädännöstä luovuttiin vuonna 1883 (Nikkinen 1986, 13).

Vuonna 1900 kokoontui ensimmäinen Sosiaali- ja terveysministeriön mustalaiskomitea, ns. Wallen komitea. Samana vuonna julkaistu komiteamietintö oli ensimmäisen asiakirja, jossa paneudutaan romaniväestöä koskeviin ongelmiin ja niiden ratkaisemiseen. Wallen komitean yhtenä pääkohtana oli puuttua täysi-ikäisten romanien oikeuksien lisäämiseen työnsaantia ja ammatillista koulutusta lisäämällä. Koulutusta varten oli tarkoitus perustaa valtion tukemia työsiirtoloita, ja kuntia velvoitettiin etsimään koulutetulle romanille työpaikka. Wallen komitea kiinnitti huomiota myös romanien siirtämistä henki- ja kirkonkirjoihin, jonka jälkeen kaikilla kiertävillä olisi vuoden kestävä passipakko. Järjestysvallalle haluttiin antaa oikeus takavarikoida passitta kiertävän romanin hevoset, vaikka kiertelyä ei haluttu rajoittaa. Komitea esitti perustettavaksi Mustalaisyhdistystä, joka vastaisi pääkohtien täytäntöönpanosta ja seurannasta. (Mustalaiskomitea 1900, 11-13.) Vaikka ohjelma jäi toteuttamatta, se sai osakseen kritiikkiä vapaamielisyyden johdosta (Vehmas 1961, 62-63). Komitea arvioi vuosisadanvaihteen Suomessa asuvan yli 2000 romanina, mutta komiteaan heitä ei kelpuutettu.

1900-luvun alkuvuosina oli pyrkimys assimiloida romanit osaksi valtaväestöä. Suomen romanien kannalta merkittävin myönteinen tapahtuma oli itsenäistymisen jälkeen vuonna 1919, kun romaneille myönnettiin Suomen kansalaisuus, vaikka tasavertaista kohtelua ei romaniväestölle suotu. (Nikkinen 1986, 16.) Tasavertaisuutta valtaväestöä kohtaan romanit kuitenkin osoittivat rintamalla toisen maailman sodan aikaan. Vuonna 1953 Valtioneuvosto asetti vuosisadan toisen komitean, jonka tarkoituksena oli selvittää:

”mustalaisyhdistystä, erityisesti mustalaisten sopeuttamista normaaliseen yhteiskuntaelämään, heidän työhönsijoittumistaan ja oppivelvollisuuden täyttämistään

sekä laatimaan kysymyksestä ehdotuksensa tarpeellisiksi lainsäädäntö- ja muiksi toimenpiteiksi.” (Mustalaiskomitean mietintö 1955, 5).

Komitea, johon romaniedustajaa ei taaskaan kutsuttu, nimesi itsensä mustalaiskomiteaksi. Komitea kokosi ehdotuksen, jonka tarkoituksena oli sopeuttaa romaniväestöä valtaväestöön lastenkoteja ja nuorille romaneille tarkoitettuja erityiskoteja perustamalla, tehostamalla oppivelvollisuuden valvontaa, lisäämällä työhön ohjaamista ja opastamista sekä perustamalla työsiirtolan tapaan toimivia romanikyliä (Komiteamietintö 1955, 49). Vuonna 1906 perustettu Suomen Mustalaislähetyksen lastenkodit vastaanottivat muun muassa valtionapua, ja toimivat romanilasten huostaanottajina. Ensimmäinen lastenkoti oli avannut ovensa Sipoossa vuonna 1953, kymmenen vuotta myöhemmin laitoksessa oli toista sataa paikkaa. Lastenkotien tavoitteena oli vieroksuttaa romanilapset suvun tavoilta, joita pidettiin haitallisina. Lastenkotien, joiden maine 2000-luvulla on jo toisenlainen, sai toimintansa tehokkuuden vuoksi 1960-luvulla romaniaktivisteilta nimen mustalaishävitys. Panu Pulma toteaa Suomen ja Ruotsin 1950-luvun mustalaiskomiteoiden asenteissa romaneihin olevan perustavan eron: Ruotsissa romanitilannetta pyrittiin tarkastelemaan yksilö- ja perhekohtaisemmin, Suomessa se oli rotukysymys. (Pulma 1999, 182-183.)

Romanien omien etujen valvojaksi perustettiin vuonna 1967 Suomen Mustalaisyhdistys, nykyinen Suomen Romaniyhdistys, joka pyrki toimimaan romanien asuinolojen parantamisen ja romaniperinteen vaalimisen puolesta, syrjinnän poistamista ja ennakkoluulojen hälventämistä tavoitellen (Ollikainen 1995, 71-72). 1970-luvulla, kun romanien elinkeinot eivät enää kuuluneet valtaväestön halveksimien ammattien ryhmään mutta palveluja tarjoavan ja kauppaa käyvän työvoiman käyttö on vähentynyt ratkaisevasti, aloitti moni toimikunta työskentelyn romaniväestön aseman ja elinolojen parantamiseksi (Grönfors 1981, 77). 1950-luvulla 64 prosentilla Suomen romaneista oli jo vakituinen asunto, vaikka asumisen taso oli puutteellinen. Vaikka Suomen

romaneista miltei 70 prosenttia osasi lukea, oli kolmannes saavuttanut taitonsa käymättä koulua. (Vehmas 1961, 129; Pulma 1999, 183; Markkanen 2003, 113.) Myös heidän lastensa koulunkäynti jäi vähäiseksi. Perheet saivat tulonsa käsitöistä, hevoskaupoista ja sekalaisista työtehtävistä. (Pulma 1999, 183.) Koulutuksen alalla Opetushallitus järjesti peruskoulutusta täydentäviä kursseja ja organisoi ammatillista koulutusta perinteisten romaniammattien kaltaisille aloille, kuten hevosenhoitoon, musiikkialalle ja ompelutyöhön (Grönfors 1982, 93-94; Ollikainen 1995, 72). Romanikielen opetuksen mahdollistaminen peruskouluissa 1980-luvun aikana ja romanikielen hyväksyminen yhdeksi vähemmistökieleksi vuonna 1995 ovat olleet askeleita romanien vähemmistöaseman vahvistamiseen. Romanit ovat enenevässä määrin mukana heitä koskevassa päätöksenteossa. (Ollikainen 1995, 73.)

4. AINEISTO JA SEN KÄSITTELYTAVAT

Työn empiirinen osuus pohjautuu haastatteluaineistoon, jota tarkastelen aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Haastattelut rakentuvat kolmen teeman varaan, joiden painotukset vaihtelevat hieman haastattelusta riippuen. Haastattelujen teemoina ovat koulukokemukset, romanikulttuuri ja -yhteisö sekä koulutus- ja ammattitavoitteet. Haastattelurunko (ks. liite II) rakentui Miranda Vuolasrannan kanssa käydyn keskustelun ja aiemman romanitutkimuksen pohjalle.

4.1. Haastateltavat ja haastattelutilanteet

Tutkimus pohjautuu keväällä 2000 tekemiini seitsemään teemahaastatteluun. Haastateltavat olivat tuolloin 14-19 -vuotiaita Länsi-Suomen läänissä asuvia nuoria romaninaisia. Haastateltavien valintaan vaikutti ikä ja syntyperäinen, periytynyt romanius. Viiden informantin vanhemmista molemmat olivat

romaneja, kahden informantin äiti kuului valtaväestöön. Haastatelluista viisi asui vanhempiensa kanssa ydinperheessä, johon kuului äidin ja isän lisäksi sisaruskia. Yksi asui kahdestaan isoäitinsä kanssa, mutta oli miltei päivittäin yhteydessä vanhempiinsa. Yhdellä haastatellulla oli oma perhe, mutta hän oli silti miltei päivittäin yhteydessä ainakin toiseen vanhemmistaan. Seitsemän haastateltavan joukossa oli yksi sisaruspari. Haastatelluista kolme kävi yläkoulua ja kaksi ammattikoulua, heistä toinen oli käynyt vuoden lukiota, mutta vaihtanut ensimmäisen vuoden jälkeen ammattikouluun. Yksi suoritti yhdistettyä ammatti- ja lukiotutkintoa, yksi oli keskeyttänyt peruskoulun jälkeiset kauppakouluopinnot. Useimmat olivat aloittamassa osa-aikatyön tai kävivät työssä opintojen ohella tai osana nykyisiä ammattiopintoja.

Haastateltavien tavoittaminen osoittautui hankalammaksi kuin olin odottanut. Ensimmäisen informantin jäljille auttoi Tampereen romanitoimiston yhdyshenkilö Aila Lundberg, jonka olin tavannut vuonna 1999 Tampereen yliopiston musiikintutkimuksen laitoksen etnomusikologian proseminarityönteon yhteydessä. Seuraavat haastateltavat sain lumipallopomenetelmällä, jolloin informanttini antoivat ystävien, tuttavien tai sukulaistensa yhteystietoja. Yhden haastateltavan sain omien kontaktieni kautta eikä hän tuntenut muita haastateltuja nuoria. Haastattelun jätti toistuvasti väliin yksi haastatteluun lupautuneista. Sitten hän kertoi, ettei ollut kiinnostunut koulunkäynnistä. Haastattelusta kieltäytyi kaksi nuorta naista, joista toinen oli juuri vaihtamassa paikkakuntaa poikaystävänsä kanssa.

Haastatteluista sopiessani olivat haastateltujen äidit suuressa roolissa: useat heistä halusivat tietää tarkalleen mitä tyttäriltä kysytään, mitä tarkoitusta varten haastatteluja nauhoitetaan, mihin materiaalia käytetään ja missä haastattelu suoritetaan. Moni äiti myös harmitteli sitä, etten haastatellut heitä. Kaiken kaikkiaan toivoin saavani enemmän kohderyhmään kuuluvia haastateltavia, mutta halukkaita informanteja en tavoittanut enempää.

Haastattelijaan suhtautuminen oli kaksijakoista. Alussa haastateltavat usein arkailivat oman tietämyksensä kanssa, ja moni kyseli tarkkaan omista yliopisto-opinnoistani sekä arvioi omia mahdollisia kykyjään korkeakouluopiskelijana. Kiinnostusta herätti myös pro gradu -työ ja haastatteluaineiston käyttötarkoitukset. Toisaalta muutama haastateltava oli silminnähden ylpeä ja innostunut siitä, että valtaväestöön kuuluva opiskelija oli kiinnostunut heistä ja heidän kulttuuristaan. Pari haastateltavaa nuorta naista kysyi ennen haastatteluja ”kuinka paljon sää jo tiedät?”, kun keskustelumme kääntyi romanitapoihin ja kotitöihin. Monelle haastatellulle koulukokemusten kertaaminen oli mielekästä ja muistoja herättävää, niinpä tapaamisemme venyivät tuntien mittaisiksi.

Haastatteluissa käytin apunani pientä kasettinauhuria ja haastattelutilanteiden jälkeen kirjoitin haastattelupäiväkirjaa. Haastattelut suoritettiin informanttien kotona (4), kahvilassa (2) tai muussa julkisessa tilassa (1). Mainittujen haastattelujen lisäksi tein vielä yhden haastattelun, jota nauhoituksen huonon laadun vuoksi en kykene käyttämään tässä työssä eikä haastattelun uusiminen ollut mahdollista. Haastateltavien kotona suoritettujen haastattelujen lomassa keskustelin muiden perheen tai suvun jäsenten kanssa, lähinnä koulutukseen liittyvistä asioista. Kotona suoritettujen haastattelut olivat kuitenkin levottomimpia. Keskeytyksiä tuli usein, kun puhelin soi, joku perheenjäsenistä halusi tulla samaan huoneeseen tai haastateltavan lapsi tai sisarus kaipasi huomiota. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta haastateltavat arkailivat vastauksia antaessaan, aiheesta riippumatta, koska viereisessä huoneessa istui vanhempi henkilö. Näissä tapauksissa vaihdoimme haastattelupaikkaa jossakin haastattelun vaiheessa. Kotiympäristö loi kuitenkin haastatteluille lämpimät puitteet, tunteen välittömämmästä vuorovaikutuksesta ja hyväksynnästä. Ennen haastatteluja haastateltavat ja heidän perheenjäsenensä saattoivat olla kohteliaan viileitä, mutta useimpien haastattelujen jälkeen istuimme rupatellen ja kahvitellen, kun jännitys oli lauennut. Muualla kuin kotona suoritettujen

haastattelut jäivät pinnallisemmiksi kohtaamisiksi, vaikka olivatkin kestoltaan kotona suoritettuja haastatteluja pitempiä.

Koulukokemukset ja kokonaisvaltaisemmat tavoitteet ovat vanhemmilla informanteilla vahvemmin puheenaiheena. Haastatteluihin viitattaessa käytän lainauksen perässä numerokoodia, joka viittaa haastattelun ikään. Lähdeluettelossa on merkittynä haastattelupäivämäärät, mutta muutoin olen pyrkinyt häivyttämään kaikki tunnistettavuuteen ja henkilöön viittaavat vihjeet.

Teemahaastattelun runkoa suunnitellessani tutustuin haastattelutekniikkaa ja kysymyksen asettelua koskevaan kirjallisuuteen. Jonkinasteisena ohjenuorana käytin myös Kopsa-Schöinin (1996, 247) kysymyslistaa, joka osoittautui hyväksi rungoksi. Haastatteluissa käytin 45 kysymyksen kysymyslistaa (ks. liite II), jota muokkasin vielä ensimmäisen haastattelun jälkeen. Runkokysymysten lisäksi tein tarkentavia lisäkysymyksiä. Eskolan ja Vastamäen (2001, 34) ohjeistuksen mukaan haastattelu oli parhaimmillaan keskustelua. Oman tilanteen analysoinnissa onnistuin myös useimmissa tapauksissa. Olin yllättynyt miten avoimesti haastateltavat kertoivat kokemuksistaan. Haastatteluaineiston analysointitavan hahmottaminen jo haastattelu-vaiheessa olisi kenties selkeyttänyt haastattelujen purkamista, mutta teemahaastattelun etuna oli kunkin kolmen aihepiirin esiin tuominen kaikissa haastattelutilanteissa. Haastatteluissa kaikki kolme aihepiiriä kuitenkin nivoutuivat toisiinsa ja sisältöä tarkastellessa näkee, kuinka esimerkiksi koulukokemukset liittyivät usein romaniuteen, samoin kuin ammatinvalinta-aikeissa huomioitiin romaniperinteen näkökulma. Haastattelut ovat kukin kestoltaan 1- 1 ½ tunnin mittaisia.

4.2. Haastatteluaineiston työstäminen ja sisällönanalyysi

Haastatteluaineiston käsittelyä on verrattu ylämäkeen tarpomiseen, joka tuntuu pitkältä ja raskaalta, mutta huipun saavutettua koettaa pitkä loiva alamäki (Eskola 2001, 133-135). Aineiston analyysin aloittaminen oli haastattelujen jälkeen vaikeaa ensisijaisesti kahdesta syystä. Haastatteluista syntyi yhdeksän tuntia nauhaa, jonka litterointi eli tietokoneelle sanasta sanaan kirjoittaminen tuotti 110 liuskaa tiivistä tekstiä. Haastattelurungon muotoilun perusajatuksena oli ollut kartoittaa kolme ammatinvalintaan vaikuttavaa näkökulmaa. Todellisuudessa kaikki kolme teemaa risteilivät toistensa lomassa, mikä vaikeutti kokonaisuuden hahmottamista. Toinen analyysin aloittamisen vaikeus oli käsittelytapojen vaihtoehtoisissa. Haastattelutilanteissa haastateltavat polveilivat myös muihin kiinnostaviin aiheisiin, kuten romanien ja valtaväestön välisiin ystävyssuhteisiin sekä työkokemuksiin.

Tutkimusaiheeni ollessa näin kartoittamaton, on teemahaastattelun sisällönanalyysi mielestäni oivallinen keino tarkastella nuoren romaninaisen kouluttautumista koskevia näkemyksiä. Sisällönanalyysin avulla haastatteluaineisto selkeytyy ja yhtenäistää eri haastatteluteemojen alla esiintynyttä informaatiota. Aineiston analyysiosuus on myös valintoja. Eskola (2001, 134-137) sanoo tutkimuksen tulosten muodostuvan tutkijan työstämän analyysin sekä suoritettujen valintojen kautta, jolloin aineistosta ei nouse tuloksia vaan ne ovat tutkijan tuotosta. Valinnan teko oli analyysin teon vaikein vaihe, sillä haastattelemani romaninaisten puheessa toistuvat myös eufemismit ja metaforat, joita ilmehdintä ja kehonkieli säestivät. Kielikuvia eli metaforia käytetään ennen kaikkea uuden tiedot tuottamiseen, jolloin tuttuja asiamerkityksiä siirretään uuteen tuntemattomampaan ympäristöön. Metaforat ovat keskeisiä kielellisen taloudellisuutensa vuoksi ja ne auttavat todellisuuden jäsentelyssä uuteen sopeuduttaessa. (Lehtonen 1998, 28-47.) Perhesuhteista, seurustelusuhteista, opiskelemisesta ja ammatinvalintaan liittyvistä asioista puhuttiin usein kiertoilmauksin, joko häveliäisyssyistä tai epävarmuudesta

johtuen, kun asiaan kuuluva oikea termi ei ollut haastateltavalle entuudestaan tuttu. Haastatteluaineiston puhetta värittää kiertoilmauksien lisäksi nonverbaalinen viestintä, joka myös tuottaa merkityksiä. Mikko Lehtosen mukaan ”Merkitykset eivät *ole*, vaan ne pikemminkin *tulevat*.” (Lehtonen 1998, 26). Merkitykset ovat kielessä, joka on osa ihmisenä olemista ja osa kanssakäyntiä ihmisten kesken. Kielellisillä ilmaisuilla ja äänenpainoilla valikoidaan, mitä asiasta kerrotaan ja miten omat käsitykset ilmaistaan. (em. 44-45.)

Sisällönanalyysissä etsitään niitä kielellisiä ilmaisuja, jotka ovat oleellisia tutkimustarkoituksen kannalta. Ilmaisun eli tutkimuksen analyysiyksikön ei ole tarkoitus olla ennalta sovittu, eikä aiempien odotusten ohjailtavissa. Analyysissä etsitään pelkistettyjä ilmaisuja ja listataan ne. Aineistosta etsitään keskeisiä yhteneväisyyksiä ja/tai eroavaisuuksia, ilmaukset yhdistetään, ja jaetaan alaluokkiin. Tutkimuskysymyksen kannalta oleellisista alaluokista muodostetaan yläluokkia sekä kokoava käsite. Sisällönanalyysin avulla pyritään tarkastelemaan koottua haastatteluaineistosta systemaattisesti sekä kuvaamaan kohdetta tai ilmiötä mahdollisimman tiivistetyssä muodossa yleisiin johtopäätöksiin pyrkien. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 105.) Vaikka analyysini perustana on tiivistää haastatteluaineisto yhtenäisiksi luokiksi, ei tutkimuksessa ole tarkoituksena kuvailla tyypillistä tapausta laajempaan yleistämisen tarkoitettavana esimerkkinä tai keskivertotapauksena. Tähän aineistoni on myös aivan liian suppea.

Laadullisessa tutkimuksessa yksikin poikkeama muusta aineistosta kumoaa säännön, joka siten rajaa analyysiluokkien määrää (Alasuutari 1993, 25). Sisällönanalyysiä voi helposti kritisoida keskeneräisyydestä, mikäli tutkimustuloksissa ei kyetä esittämään selkeitä johtopäätöksiä (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 105). Seppo Pöntinen mainitsee aineistolähtöisen tarkastelutavan soveltuvan kulttuuristen rakenteiden ja niiden erottelun tutkimiseen, mikäli tutkittavaa asiaa ei kovin hyvin tunneta (Pöntinen 2004,

87). Tutkielmani empiirisen aineiston tarkastelun kannalta sisällönanalyysi auttaa niiden merkityssuhteiden tarkastelussa, jotka vaikuttavat kouluttautumiseen ja romaniperinteen ylläpitämiseen.

Sisällönanalyysistä puhuttaessa on syytä erottaa toisistaan sisällön erittely ja sisällönanalyysi, joita käytetään usein toistensa synonyymeinä. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan tutkimusaineiston määrällistä, objektiivista ja systemaattista sisällön kuvailua, jossa sisällön analysointi on kvantitatiivista. Sisällön erittelyssä on siis kyse aineiston määrällisten ominaisuuksien tarkastelusta ja ilmiöiden erittelystä sellaisenaan. (Pietilä 1976, 51; Tuomi ja Sarajärvi 2002, 105-110.) Sisällönanalyysillä taas tarkoitetaan dokumentin, tässä tapauksessa litteroidun haastatteluaineiston, *analysointia etsimällä sisällöstä merkityksiä*, ja näitä merkityksiä pyritään kuvaamaan sanallisesti. Sisällönanalyysissä järjestetään ja tiivistetään empiirinen aineisto muotoon, joka mahdollistaa helpomman käsittelyn kadottamatta kuitenkaan sen aineiston sisältämää informaatiota. Analyysillä pyritään lisäämään aineiston tarjoamaa informaatiota ja tuottamaan yhtenäisempää ja selkeämpää informaatiota hajanaisesta aineistosta. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 105-110.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistoa tiivistetään kolmen käsittelyvaiheen kautta: aineistoa pelkistään eli *redusoidaan*, aineistoa ryhmitellään eli *klusteroidaan* ja siitä luodaan teoreettisia käsityksiä eli aineistoa *abstrahoidaan*. Redusointi aloitetaan karsimalla litteroiduista haastatteluista tutkimuksen kannalta epäoleellinen informaatio, jolloin aineistoa voidaan samalla pilkkoa osiin tai tiivistää. Tätä prosessia ohjailee ajatus aineiston pelkistämisestä tutkimusongelman kannalta oleellisiin kysymyksiin. Analyysin aloittamista edeltää analyysiyksikön määrittely, joka voi olla sana, lause, ajatuskokonaisuus tai jopa lauseen osa. Oleellisinta analyysin kannalta on, että analyysiyksikön valinta perustuu aineiston laatuun ja tutkimustehtävään. (em. 112.) Analyysin klusteroinnissa aineiston käsittely etenee valittujen analyysiyksiköiden eli koodien ryhmittelyyn

samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia tarkastellen. Luokkien sisällölliset käsitteet yhdistetään luokkaa kuvaaviksi nimiksi, jotka edustavat tutkimusilmiön ominaisuutta tai piirrettä. Klusteroinnin tarkoituksena on paitsi tiivistää aineistoa myös toimia empiirisen aineiston esittämisen perustana ja näin raottaa johdonmukaisessa muodossa ikkunaa tutkimuskohteeseen. Tuomi ja Saarijärvi (2002, 110-115) käyttävät näistä aineiston eri ryhmittelyn vaiheista käsitteitä pelkistetty ilmaus, alkuperäisilmaukset, alaluokka, yläluokka ja pääluokka. Nämä johtavat aineistoa yhdistävän luokan muodostamiseen.

Aineiston analyysissä kokosin matriisiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavat merkitykset (vrt. Eskola 2001, 147). Analyysiyksikön valinnan perustelen kokemuksissa ja tavoitteissa esiintyvillä säännönmukaisuuksilla. Vastausten säännönmukaisuus hämmästyttää, sillä informanttien koulutuksellinen kokemuspohja oli erilainen. Analyysiyksiköksi valitsin ajatuskokonaisuuden kuten ”ohjaus opintoihin koulussa”. Aineiston pelkistäminen eli redusointi tuotti 20 analyysiyksikköä: koulunkäynnin esivalmiudet, koulumenestys, kokemukset syrjinnästä, syrjinnästä selviytyminen, kodin tuki kouluasioissa, ohjaus opintoihin koulussa, koulutuksen tukeminen kiintiön tai rahallisesti, romanit samassa koulussa, romanikulttuurin erityispiirteet, romanikielen taito, etnisyys, vaatetus, perheen ja suvun tärkeys, kotitöiden tekeminen, toivetyö, sopimattomat alat, koulutuksen arvostaminen, koulutuksen tuomat edut, romanien vahvuusalueet ja koulutuksen hankkiminen. Haastattelujen analyysin keskeisimmät aihepiirit ovat romaniperinteen tuomat edut ja romaniperinteen tuomat rajoitukset, kotoa ja koulutusta annettu tuki ja ohjaus sekä koulutustavoitteet (analyysiyksiköt liite IV).

Induktiivisen sisällönanalyysin avulla haastatteluaineisto ryhmittyi kolmeen pääluokkaan, jotka esittelen seuraavissa luvuissa. Aineiston esittelyssä mietin,

miten eri aihepiirien esittely toimisi kattavimmin, tästä syystä osiossa sisältä löytyy viittauksia muihin haastatteluteemoihin.

5. ROMANITAPOJEN ILMENEMINEN

1900-luvun puolivälin jälkeen romanikulttuurin perinteisille toimenkuville kuten hevossauppiaille, pitsintekijöille, vispilöiden ja luutien tekijälle tai maatalojen kausiapulaisille ei enää riittänyt kysyntää. Romanien asuinolojen parantuessa vuosisatoja jatkuneesta kiertelystä luovuttiin suurelta osin. (Grönfors 1981, 75-84; Suonoja ja Lindberg 1999, 66; Ollikainen 1995, 74; myös Nazarenko 1986, 53-56.) Aivan kuten kiertelyn päättymisen, on kouluttautuminenkin romaniväestölle kohtuullisen uutta, sillä kiertelyn aikana romanilapset jäivät osattomiksi perusopetuksesta (Åkerlund 2003, 9).

Pysyvästi paikalleen asettuessa, romanien perinteisten elinkeinojen tilalle ei kuitenkaan löytynyt vastaavia ammatteja ja perheen elättäminen oli vaikeaa. Aineellisen kurjuuden sijaan, Suonoja & Lindberg (1999, 94-96) nostavat romanien ongelmaksi huono-osaisuuden, joka näkyy muun muassa huonona koulutustasona, voimattomuutena tehdä valintoja sekä vaikeuksissa osallistua yhteiskunnan sosiaalisiin toimiin. Seuraavissa luvuissa kartoitan millaisin neuvoin haastateltuja nuoria ohjataan opintoihin kotoa ja koulusta, miten informantit kertovat noudattavansa romanitapoja ja miten he arvioivat koulutuksen vaikuttavan heidän elämäänsä.

Romanitapoihin kuuluu olennaisena osana vanhempainkunnioitus ja siveystapojen noudattaminen, näiden tapojen noudattamiseen viittaa myös haastateltavien puhe vanhemmistaan. Granqvistin ja Viljasen (2002, 111) mukaan romanit osoittavat vanhojen kunnioittamista kielenkäytössä neljällä tavalla: 1) vanhempia puhutellaan kunnioituksella ja heitä teititellään, 2) itseä vanhempien henkilöiden läsnä ollessa ei puhuta sopimattomia, 3) itseä

vanhempien läsnä ollessa pukeudutaan säädyllisesti ja 4) vanhojen puhtautta varjellaan. Romanilla on ollut tapana viitata vanhempiinsa heidän etunimillään tai demonstratiivi-pronomineilla tämä ja tuo. Näin on aluksi myös haastatteluissani, joskin haastattelujen edetessä sanojen isä ja äiti käyttö yleistyivät etunimien käytön rinnalla. Aineistossa viitataan informanttien vanhempiin myös sanoilla isä, äiti tai kasvattaja, haluamatta kuitenkaan osoittaa kunnioituksen puutetta kyseisiä henkilöitä tai haastateltavia kohtaan. Aineiston käsittelyssä on toisinaan mielekkäämpää tuoda esiin vanhemman sukupuoli.

Havainnollistan opintoihin annettua ohjausta mahdollisimman paljon haastateltujen omien sanavalintojen kautta. Haastattelusitaateissa lainauksen jälkeinen numero viittaa haastatellun ikään, samanikäiset informantit on erotettu toisistaan tapaan 19a ja 19b. Tarkemmat haastatteluajankohdat löytyvät tutkielman lopusta (liite I). Haastatteluotteilla olen pyrkinyt määrällisyyden tai tasapuolisen kattavuuden sijaan esittämään mahdollisimman elävän keskustelupätkän kyseisestä aiheesta. Lainauksien luettavuutta olen kuitenkin parantanut jättämällä täytesanat, kuten 'niinku' pois.

5.1. Romanisivistys

Romanitavat ovat siirtyneet sukupolvelta toiselle osana romanikansan perinnettä. Romaniperinteen sisällöstä on kirjoitettu kattavasti useissa romaneja koskevissa julkaisuissa. Markkanen kirjoittaa romanitapojen siirtyvän sukupolvelta toiselle 'luonnostaan', kasvattajien antamien esimerkkien kautta. Romanitavat oppinut henkilö saa kotonaan *romanisivistyksen*, opin romanitapoihin, joita opetellaan lapsesta saakka ohella kasvattajan esimerkkiä seuraten. Aiemmin sivistyneen romanin kasvatukseen kuului myös elinkeinon hankkimiseen liittyvien tapojen, kuten pyytämisen, pitsinvirkkaamisen ja myynnin liittyvien käytäntöjen oppimista, mutta nykyisin romanisivistyksen

saanut osaa tehdä kotitöitä ja huolehtia sisaruksistaan. Romaniperinteen noudattaminen on sidoksissa sukupuoleen ja yhteisölliseen hierarkiaan, jossa vanhempi ihminen on nuorta ylempänä ja mies naista ylempänä. (Markkanen 2003, 104-105.)

Tuula Kopsa-Schönin (1996, 67-69) mukaan romanisuus on tekemistä ja käyttäytymistä tiettyjen perusideoiden mukaan. Käyttäytymissäännöt hän on jakanut seitsemään luokkaan: 1) naista ja lasta koskevat kiellot (seksuaalisuuden kontrolli), 2) vanhat versus nuoret (ikäryhmäkontrolli ja seksuaalitabut), 3) miehet versus naiset (sukupuoli- ja ikäryhmäjako, seksuaalisuuden kontrolli), 4) astiat, puhtaat paikat, vaatteet ja pyykki (ikäryhmä- ja sukupuolijako), 5) vainajaa koskevat säädökset (kunnioitus), 6) vartalon hallintaa ja liikkeitä koskevat velvoitteet ja kiellot (sukupuolijako ja seksuaalisuuden kontrolli) ja 7) romanin ja ei-romanin kanssakäyminen (välttäminen). Käytännössä käyttäytymis-tapojen noudattamisessa sallitaan joitakin kompromisseja, mutta tapoja noudattava henkilö saa arvostusta, mikäli hän noudattaa käyttäytymismuotoja. (Kopsa-Schön 1996, 83-89.)

Romanikulttuurissa aikuisuutta ja vanhuutta kunnioitetaan, joita edeltävä nuoruus on vain lyhyt siirtymävaihe. Nuorena kuitenkin opitaan aikuisuuden alkeet: häpeäminen ja siveellinen käytös. Romanitapojen ylläpidon ja siirtymisen kannalta nämä vastakkaisasettelut ovat olleet tärkeitä, ja niitä vaalitaan romaniperheissä edelleen. Nykyiset romanisukupolvet ovat kuitenkin erotettavissa kahteen osaan: vuosina 1900-1950 syntyneet edustavat kiertolaiselämän sukupolvea, joiden puheissa romanitapojen oppiminen on tapahtunut kiertolaisena eläen, samalla on oppinut myös elättämään itsensä. Nuoremmalle, 1960-luvulla ja sen jälkeen syntyneelle lähiöelämän sukupolvelle romanitavat on useimmiten opetettu. (Markkanen 2001, 139-142.) Lähiöissä on myös kadonnut isovanhempien osuus osana ydinperhettä ja suuri rooli nuoremman sukupolven kasvattajana (Markkanen 2003, 65-66).

Tässä osuudessa tarkastelen romaniperinteen noudattamista Veijo Rantalan ja Laura Huttusen johtopäätöksen pohjalta. Romanien etnisen identiteetin perustana voidaan pitää romaniuden periytyvyyttä, pukeutumista, romanikielen hallintaa, yhteisöllisyyttä, tapakulttuurien noudattamista ja vanhempainkunnioittamista. (Rantala ja Huttunen 1993, 111-116). Näistä romaniuden osaelementeistä haastateltavat mainitsevat tärkeimmäksi vanhempainkunnioituksen, jonka noudattamisesta haastateltujen naisten olisi mahdoton luopua. Vanhempainkunnioitusta noudatetaan kaikkien siveys- ja tapakulttuurielementtien ohjenuorana, joka määrittelee kotona, koulussa ja työssä toimimista. Vanhempainkunnioitusta osoitetaan myös pukeutumisessa ja se koetaan yhteisöllisyyden tunteena.

Romanitavoista puhtaus- ja siveyssäännöt ovat monelle haastatellulle niin kiinteä osa heitä, että niiden nimeäminen oli aluksi vaikeaa, aivan kuten Mikko Lehtonen (1998, 13) kirjoittaa: ”Usein kaikkein tavallisin on samalla myös kaikkein vähiten tunnettua”. Tapoihin on haastateltujen mukaan kasvatuksen sijaan kasvettu, eikä romanitapoja ole totuttu ajattelemaan erillisinä muusta elämästä. Valtaväestöstä erottaviksi piirteiksi, ja romaniperinteen eduiksi, kaikki kuitenkin mainitsivat vanhempainkunnioituksen keskeisyyden. Valtaväestöstä katsottiin eroavan myös peittävämmän vaatetuksen vuoksi.

Perinteiset puhtaus- ja siveystavat mielletään romanien erityispiirteeksi, mutta niiden noudattamisen katsottiin olevan perhekohtaista, sillä jokaisella perheellä on oma tyyhinsä noudattaa puhtautta. Granqvistin ja Viljasen (2002, 111) mukaan puhtauden varjeleminen sisältää merkityksiä asioiden symbolisesta puhtaudesta. Puhtaasta ja likaisesta asioista ja esineistöstä tarkoittavat esimerkiksi keittiötä, joka mielletään puhtaaksi tilaksi, huoneiden lattiat ja wc taas ovat likaisia. Toinen puhtauden merkitys on sen siveellinen sisältö, joka sisältää henkisen puhtauden ja korkean moraalin. Puhtaustapojen noudattamisen tavoista romaninuoret sanovat keskustelelevansa ahkerasti ja vertailevansa näkemyksiään niiden noudattamisesta.

”Vanhempien kunnioitus ja sit just kaikki nää puhtauteen liittyvät asiat. Mut sitte on just paljon sellasia ihan hölmöjä sääntöjä, mutta, mitä jotkut nuoret on keksiny. (...) niistä on vaan valittava omansa ja pidettävä niitä mitä ite pitää tarpeellisina (...) melkeen jokasella on omat tavat. Mä luotan omaan järkeeni.” (17)

Kritiikin kohteeksi joutuneet nuorten keksimät uudet tavat liittyvät useimmiten kodinhoitoon sekä astioihin ja niiden siirtämiseen huoneesta toiseen. Haastateltavat kertovat esimerkiksi kuinka astioiden siirtämistä keittiöstä olohuoneeseen pyritään kiertämään esimerkiksi juomalla olohuoneessa tyhjiä jukurttipurkeista, jotka käytön jälkeen voi saastuneina heittää pois. Vaikka esimerkin kaltaista käytöstä kritisoitiin, on kaikille kuitenkin luontevaa pitää edelleen pöytä ja istuintasot toisistaan erillisinä sekä noudattaa tarkempaa siisteyttä keittiössä.

”Keittiö meillä aina se pyhä paikka. Mitäs sitte: ei laiteta laseja ja eikä noita rättejä eikä tommosii ku ne kuuluu pöydille, niin niitä ei laiteta lattioille. Ett ihan tommosia meille tavallisia, mutta ei kaikille.” (19b)

”Hirveen usein esimerkiks valtävästössä niin samalla pöytäritillä pyhitään tuolit joissakin ravintoloissa, kun taas meän kulttuurissa se ei oo todellakaan suotavaa. Mulla tulee niinku vähän semmonen likanen mielikuva siitä paikasta, että kuinka se nyt tollai tekee, että se on väärin.” (18)

Naiset mainitsevat keittiöstä ja astioista huolehtimisen, oman pyykin pesemisen, pitkän hameen käytön ja kahdenkeskisen miesseuran välttämisen tavoiksi, joita kotona on opetettu tai itse opittu ’vierestä kattomalla’. Haastattelemani naiset sanoivat seurustelusuhteiden salassapidon, soveliaan, peittävän vaatetuksen sekä kohteliaan kielenkäytön kuuluvan olennaisesti vanhempainkunnioittamiseen. Samankaltaisiin tuloksiin on päätyneet myös Markkanen (2003b, 47).

”Kielenkäyttö on niin kun fiksua, että en kaikkea sano ääneen mitä mää saatan ajatella.” (16b)

”Sillälaiilla niinku juurtunu jotenki, että mä osaa vähän ajatella, että mitäs suustansa päästelee ja miten käyttäytyy.” (18)

”Se miten käyttäytyy toisen tytön vanhempia tai pojan vanhempia kohtaan niin niin toivoo myös omalle vanhemmalleen sitä kohtelua. Ettei ihan niinku millon semmoset niinku just ettei olla niin paljaspintasia esimerkiks tai puhuta ihan mitä tahansa vanhempien eessä. Eikä seurusteluasioita puhuta. Ja tietenki tavat ja puhtaussäännöt ja ettei se mustalaisuus lähe niinku vatteista, niinku puhutaan.” (19a)

Romanitapojen tuomat rajoitukset esiintyivät etenkin romanien vaatetukseen liittyvässä puheessa. Romanihameen käyttäjän ei ajateltu edustavan aidompaa romania, mutta hameen käyttämisen mahdollisuus pidettiin kuitenkin mielessä, etenkin kun keskustelu kääntyi koulunkäyntiin ja ammatinvalinta-asioihin. Hameesta puhuttaessa romanihameeseen viitataan isona hameena. Valtaväestön vaatteita kutsutaan pikkuvaatteiksi, normaaliksi tai tavallisiksi vaatteiksi, kun romaninaisten pitkä, jalat peittävä hame kantaa nimeä pitkä hame tai pitkä vaate. Romanihameen käyttöönottoon liittyvät tuntemukset, ilot ja pelot, olivat kaikkien ajatuksissa. Haastatelluista etenkin nuoremmat näkevät hameen tuovan mukanaan myös halun muuttaa toisaalle miehen kanssa. Haastatelluista yksi ei aio aloittaa ison hameen käyttöä, mutta sanoo pitävänsä pitkää hametta muiden romanien läsnäollessa.

”Nuoret naiset kattoo sen niin tärkeenä että ne saa ne isot hameet päälle, mut se pilaa aika paljon se että sit ku ei pääse mihkään töihin ku on isot hameet ja vaikka johonki kauppaan tai johonki tämmöseen. (...) Tytöt tai naiset ni haaveilee että ne saa laittaa ne [hameet] päällensä, mutta mun mielestä sillä pilaa elämänsä, (...) ei nyt oo semmosia mahdollisuuksia, mitä olis jos ois tavalliset.” (14)

”Mulle aika vieras asia, että mua ei ikinä siihen painostettu. Mä oon itte tehny sen valinnan etten mää tahdo sitä [romanihametta] laittaa, koulussa ja näin niin en ole käyttäny, vaikka sekin olisi tapojen mukaista.” (18)

Aikaisempien vuosikymmenten mallinen romanisivistyksen saaminen on elinkeinojen osalta väistynyt, mutta kotitöiden aloittamisen tytöt aloittavat kymmenen ikävuoden vaiheilla (Markkanen 2003a, 105). Haastattelemani naiset kertoivat osallistuvansa ahkerasti kodin hoitamiseen ja ruoanlaittoon yhdessä äidin tai sisarusten kanssa. Oman, ja joskus myös veljen pyykin pesemiseen ja nuoremmissa sisaruksista huolehtimiseen on opittu viimeistään murrosiän kynnyksellä. Kotitöiden tekeminen oli opittu sekin kuin luonnostaan, vaikka aina se ei ollutkaan mieluisaa. Kodinhoitotaidon hallitseminen toi naisille myös ajatuksia taidoista vahvuutena, josta voi olla hyötyä työelämässä.

”Siivoaminen ja ruoanlaitto, niistä on hirveästi hyötyä joissakin ammateissa. Kun on kotona opetettu niin hyvin asiat että osais vanhemmiten tehdä.” (16b)

”Ku siihen tottuu, että sen tietää mitä tekee. Se tapahtuu sitte niin nopeesti ku tietää mitä teet ja on jyvällä asiasta. On sitte ainaki tekemistä, ettei tarvi olla jossain sohvan pohjalla ja kattoo teeveetä.” (14)

Kotona on myös opittu miten yhteisöllisyyttä ylläpidetään auttamalla vanhuksia ja sairaita sekä tukemalla apua tarvitsevia henkisesti ja taloudellisestikin, mikäli mahdollista. Kaikki kertovat auttaneensa vanhempia romaneja, yleensä sukulaisiaan kodinhoidossa tai kauppareissuilla, muutamalle se on yhä viikoittaista. Osa on myös viettänyt pidempiä ajanjaksoja isovanhempien luona. Perheeseen katsotaan kuuluvan kasvattaja, omat vanhemmat ja sisarukset, sukuun isovanhemmat ja serkut. Sukua pidetään arvossaan ennen kaikkea käytännön asioissa, autoa ostettaessa ja asuntoa vaihdettaessa. Suvun apuun ja neuvoihin turvaudutaan etenkin asioissa, joista ei siveyssääntöjen mukaan voi vanhempien kanssa keskustella. Tällöin autoivat serkut tai serkkujen vaimot.

”Perhe on tärkein, mutta sitte tulee niinku suku, siitä niinku muodostutaan.” (19a)

”Vaikka ois pikkuserkkuja, niin se on serkku, ja pietään omasta perheestä ja suvusta huolta. Meillä on yleensäkki, että ei jätetä toista yksin jos on jossain pulassa. Ollaan, minkä pystytään, niin ollaan tukena.” (14)

”Romanikulttuurista yhtenä piirteenä, mikä on mun mielestä hirveen esille noussu, on semmonen, että ne pitää niinku toistensa puolta, että ne on yhtä.” (18)

Haastattelukeskustelut kertovat romanikielen säilymisen heikosta tilasta. Naiset pitivät romanikieltä vähäisempänä romaniuden ilmentäjänä eikä omaa romanikielen taitoa pidetty kovin hyvänä. Haastateltujen romanikielen hallinta vaihteli muutamasta sanasta jonkinasteiseen keskustelutaitoon. Koulussa romanikieltä oli opiskeltu hyvin vähän, jos lainkaan. Yksi haastatelluista kertoi osallistuneensa romanikielen kurssille kesäkoulussa. Kielitaidon ylläpitäminen perustui sukulaisten tai tuttavien puheen seuraamiseen, kotona se ei ole pääasiallisesti käytetty kieli. Haastateltujen kielitaidon säilyttämisen edellytykset ovat kuitenkin heikot, sillä koulussa tarjoutuneet romanikielen opinnot olisi pitänyt suorittaa koulupäivän jälkeen, vapaa-ajalla kieliopintoihin eivät kuitenkaan naiset halunneet tai voineet mennä.

”Vanhemmat ihmiset puhuu sitä keskenään aika paljon, ja sitte ois kiva ymmärtää jotain. Kaikki mitä osaa niin ne on semmosia hajanaisia sanoja, joita oppii jostain. Ois se kuitenkin kiva osata, niinku ois semmonen oma kieli, mitä muut ei ymmärrä. Siihen ei oo vaan niinku ei oo mahdollisuutta, se ois sitte taas vapaa-ajasta, että niinku omasta ajasta pojjes.” (17)

”Mun mielestä ei sitte taas oo semmosia, ketkä kävis ees [koulussa] opettamassa. Kuitenkaan kun meidän koulussa ei oo kun yks, että mää itse siellä, ettei joku lähde nyt erikseen opettamaan yhtä oppilasta johonki. Tietenki sitte, että menis johonki muualle, mutta emmä katso sitä niin tärkeänä. Kuitenki sitte sitä kotona oppii sitte sen verran, että mitä tarttee. (...) Onhan se ihan kiva, että saa tuntea omaa kieltään ja kumminkin kotona me ei puhuta oikeen paljoon sitä.” (14)

Romanikielen ristiriitaista asemaa kuvastaa se, että kielten säilymistä pidetään tärkeänä ja se koetaan 'meidän kieleksi' opiskelu-haluttomuudestakin huolimatta. Suotuisaa on kuitenkin halu elvyttää ja siirtää kieltä sukupolvelta toiselle.

6. OPINTOIHIN OHJAAMINEN

Koulutuksen hankkimiseen kannustetaan pääasiassa kahdelta suunnalta: kotona ja koulussa. Kodin ja suvun antama ohjaus opintoihin ja koulutusvalintoihin luonnollisesti eroaa opetus- ja ohjaushenkilökunnan kannustamistavoista. Informanttieni vanhemmista pääasiassa äidit osallistuvat lastensa koulumenestyksen seuraamiseen. Korkeammin koulutettu sukulainen tai tuttava on myös kannustanut koulutuksen hankintaan ja kertonut omista opiskelukokemuksistaan. Koulussa on opintoihin kannustettu pääasiassa kertomalla ala- ja opiskelupaikkavaihtoehtoista.

6.1. Opintoihin ohjaaminen kotona

Haastateltujen nuorten vanhemmat ja kasvattajat ovat pääsääntöisesti heikosti koulutettuja, eikä vanhempien koulutustasosta ollut nuorilla aina kovin varmaa tietoa. Informanttien mukaan heidän kasvattajansa ovat käyneet kansakoulun tai vain joitakin luokkia kansakoulusta. Joissakin tapauksissa haastateltujen vanhemmat ovat kouluttautuneet ammattiin aikuisiässä, mutta siitä huolimatta opintoihin kannustaminen toistuu hyvin samankaltaisena eri perheissä. Romanien suhtautuminen koulutuksen hankkimiseen on Grönforsin (1980, 90-95) tutkimusaineiston keräämisen ajoista muuttunut, kuten Rantala ja Huttunen (1993, 95-96) kirjoittavat: perinteinen elämä ei enää käy. Sama teema toistuu informanttieni äitien puheessa, kun he ovat patistaneet tyttäriään peruskoulun

jälkeiseen koulutukseen. Kotona opinnoista keskustelemisen sijaan pidetään enemmänkin kannustuspuheita.

”Äiti aivan pakottaa joka päivä että yritä nyt olla siellä koulussa ja tee ittes, pakko saada itelles ammatti. No ei tietenkään pakota, mutta aina sanotaan ettet sää enää tässä ajassa pärjää, josset sää hae itelles ammattia tai jotain. Että ei siinä enää tulla sillä toimeen että käyään peruskoulu ja jätetään se siihen, että pitää hakee itelleen ammatti.” (14)

”Äitit opettaa tytöille aina hakeen sitä, että sun täytyy hakee itelle koulutusta, kun sitte taas isä niin niitä hevostouhuja (...) haluaa jatkaa niinku sitä perinnettä omalle pojalleen.” (14)

”Ihmisten asenteet tulee siinä vastaan, negatiiviset asenteet ennen kaikkee, jos sä yrität mennä myymään jotaki, niin sua ei välttämättä edes päästetä sisälle. Sen takia on tärkeitä, että menestyt ja saat asunnon ja muuta. Hankkia työpaikka ja ammatti, siihen mua on ohjattu aina. (...) Vanhemmat romanit on varmasti huomannu sen, että nykyaikana ei tuu oikeen toimeen ilman koulutusta.” (18)

Markkanen kutsuu romaneja ryhmäkeskeiseksi (2003a, 230). Haastateltavat ovat keskustelleet koulutuksesta myös muun perheen ja suvun kanssa, joskin yleensä yleisemmällä tasolla. Tämän oletetaan johtuvan vanhempien, kasvattajien ja sukulaisten vähäisestä omakohtaisesta kokemuksesta koulunkäynnistä. Kotona on kannustettu koulutuksen hankintaan mutta haastateltavat kutsuvat vanhempiaan toisinaan vanhanaikaisiksi, sillä vanhemmat eivät itse ole kouluttautuneet tai osanneet terävöittää lapsilleen koulutuksen tärkeyttä kylliksi. Informanttieni mukaan koulutukseen ei ohjata kollektiivisesti, ainakaan kovin yksityiskohtaisesti. Koulutuskeskustelu on yleisempää, vaikka kouluttautuneiden sukulaisista tai romanituttavien kokemuksia kuunnellaan ja suhteutetaan omiin kykyihin ja kiinnostuksen kohteisiin.

”Mun [sukulainen] se on hyvä, se neuvoo kaikissa asioissa ja on hyvä puhumaan. Kaikkea semmosta, että se on valistanu mua kaikissa semmosissa asioissa. Esimerkiks

kysyy mitä ootat elämältä ja muutaki ku koulun käyntiä, että sydäimestä. Se on puhunu pojista ja näin, että mitä en taas vanhempieni kanssa. Sukulaisista niitten vaimot sitte. (...) Ne puhuu koulusta ja niin paljon ettei jaksa välillä kuunnella, että kannatta opiskella. (16a)

”Joo, että nyt se on tullu aika paljon esille justiin se, että ei pelkästään mua kannistettu, että niinku yleisesti ottaen kaikki kannustaa käymään koulut loppuun, ettei sillä mustalaisuella enää pärjää.” (19a)

Sukulaiset ja perheenjäsenet ovat haastateltujen mukaan luoneet nuoriin odotuksia toiveiden toteuttajina. Naiset kuitenkin sanovat tehneensä oppiaine- ja jatkokoulutusvalintoja suhteellisen itsenäisesti, mutta koulussa menestyminen on tuonut myös hetkellisiä menestymispaineita.

”Sillon kun mä olin ysillä ja kaikki puhu että oon hyvä käymään kouluja niin oli niinku semmosia paineita, että kun mä muutenki olin semmonen hiljanen hissukka (...) mutta ei se mua enää silleen häiritte mua. Mää oon se mikä mä oon.” (19a)

”Mä en oikeestaan tiedä olisinko mä ite välttämättä halunnu mennä lukioon ollenkaan, jollen mä ois tienny miten tärkeä asia se oli sitte mun perheelle, varsinki mummulle. Niin se oli niin iso asia sille, että se näkis mut sitte jonain päivänä sitte valkolakki päässä.” (18)

Hyvä koulumenestys on saattanut tuoda erityisaseman tai vapauksia perheen ja suvun piirissä, vaikka haastattelujen mukaan pelkästään korkeasti kouluttautuminen ei tuo lisäarvostusta romaniyhteisössä. Rantalan ja Huttusen (1993, 96) mainitsemasta valkolaistumisen vaaroista ei koulutuskeskustelussa puhuta. Erityisasemaa osoitetaan kotityöstä vapautuksena, ’parempana pitämisenä’ ja kehuina. Varsinaisia palkkioita koulumenestyksestä annetaan harvoin, mutta mikäli kannustimia on jaettu, antajina ovat olleet haastateltujen isät.

”Tietenki pietään vähän niinku parempana sillälaila. Mutta vähän ne petty siinä, että lähin [sanoo koulun nimen] etten mää mennä lukioon, ett ne ei saanu suvun ylioppilasta (...).” (19a)

”Tietysti se että mä autan kotitöissä. Opiskelu on vieny aika paljon mun aikaani ja mulle on annettu myös siihen niin paljon aikaa (...).” (18)

”Isä antaa palkkioita, mutta ei sukulaiset siihen koulun käyntiin, mutta vanhemmat. [Äidin] vanhemmat sanoo, että pitää käyä koulua ja vähän enempi, mutta muuten semmonen vanhankansan ihminen.” (16a)

Koulussa heikommin menestyneitä on patistettu käymään ainakin peruskoulu loppuun. Kohtalainenkin koulumenestys saa vanhemmat kannustamaan opiskeluun, koska tyttäreillä on kylliksi lahjoja.

”Jos esimerkikis mää en halua mennä kouluun niin niin on pakko, että vanhemmat haluu että koulu. Kyllä mua kannustetaan, mutta kato ku ne tietää että mää en oo kiinnostunu. Että ihan turha niinku (...) minkä mä sille voin sitte jos ei löyvy ällä.” (16b)

”[Vanhemmat ohjasivat peruskoulun jälkeen] Jatka nyt ihmeessä, että jos sää jäät kotiin vaan lorviin niin et sää saa mistään mitään, et saa mistään rahaa. Panosta mielummin koulutukseen, ku älyä on kuitenkin sen verran, että pystyy lukeen itensä joski, nii kannattaa mielummin kouluttaa itteensä ku olla vaan.” (17)

Haastateltujen mukaan vanhempien tai muiden perheenjäsenten kannustusdiskursseissa koulutuksen hankkimista tarkastellaan ammattinimikkeen hankkimisen, ammatin takaaman palkkatulon ja yhteiskuntaan sopeutumisen näkökulmasta. Koulutuksen asema on toinen kuin Grönforsin 1970 -luvulla tekemissä havainnoissa, joiden mukaan romaniväestölle koulutus ei ole merkityksellistä perinteiselle romaniyhteisölle (Grönfors 1981, 91). Romaninuoria kannustetaan koulutuksen hankkimiseen palkkatyön ja ammatin saannin näkökulmasta. Vanhempien mukaan

koulutuksen avulla 'elämässä pääsee eteenpäin' ja 'tekee itsensä', mikä ohjaa nuoria omavaraisuuteen. Koulutuksen sivistävistä ominaisuuksista ei haastateltujen mukaan keskusteltu yhdessäkään perheessä.

Varsinaista ohjausta tietyntasoihin jatkokoulutukseen tai määrätuille aloille ei juuri ollut. Kotoa kannustimeksi riittää opiskeluun tarvittavan ajan anto ja henkinen tuki, yksityiskohtaisen ohjauksen sijaan. Kaikki ymmärsivät vanhempien vaikeuden antaa koulutukseen liittyviä ohjeita, jos omakohtaisia kokemuksia opiskelusta ei ollut. Koulutuksen hankkimiseen liittyvissä käytännön kysymyksissä naiset sanoivat puhuvansa enemmän ystävien tai koulun henkilökunnan kanssa.

6.2. Opintoihin ohjaaminen kouluissa

"Koulutusjärjestelmä tarjoaa ihmisille valmiita identiteettityyppejä, arvioi oppilaiden resursseja saavuttaa niitä ja siten tuottaa oppilaiden identiteettejä eli käsityksiä siitä, keitä he ovat, mitä he osaavat, millaisia ja miten hyviä he ovat oppijoina." (Antikainen 2000, 274)

Koulun ihanneidentiteettityypin, eli hyvän oppijan, saavuttamisen aste vaikuttaa siihen kuvaan, joka yksilölle muodostuu itsestään oppijana. Yksilön koulutusidentiteetti sisältää osia tulevaisuudesta, ihannekuvia, jotka yhdessä vaikuttavat yksilön koulutusvalintoihin (Antikainen ym. 2000, 274). Haastatteluissa tulee esille haastateltujen kokemuserot kodin ulkopuolelta annetusta tuesta ja peruskoulussa järjestetystä oppilaanohjauksesta. Osalle haastatelluista koulussa on tarjottu yleisluontoista oppilaanohjausta riittävästi, mutta eri ammattialoihin ei ole keskitytty niin paljon kuin oppilaat toivoivat. Koulutukseen ohjaamiseen ollaan pääasiassa tyytyväisiä, ja ohjauksen määrän ajatellaan viime vuosina lisääntyneen. Ohjauksen painotukset ovat kuitenkin itsenäisessä tiedonhankinnassa sekä oppilaiden kyselyissä erilaisista opiskelumahdollisuuksista oppilaanohjaajilta.

”Meillä ainaki yläasteella aika vähän tuotiin esille tommosia siis mitä eri vaihtoehtoja on. (...) Piti melkeen ite tietää, mihin pitää hakea ja tommosia. Ei sitte se opokaan niin oikeen osannu mittään, vaan ett mihin kouluun kannattaa mennä ja ett pystys ajatteleen ite minne haluaa mennä. Kyll näissä kirjoissa on [tietoa] mut ei jaksu ku on joku viissataasivunen semmonen valintaopas.” (17)

”Meillä on nytteki aika vähän ollu silleen tarkkaa tietoo siitä mitä, esimerkiks jos mä lähden opiskeleen restonomiks, mitä ne opinnot sisältää ja semmosta, että mä toivon että se tulee tässä vielä ilmi ennen ku mä joudun sen valitsemaan että minne mä lähden. Ja tottakai sitä lähtee mielenkiinnolla mukaan ja ottaa selvää niistä asioista.” (18)

Edellä esitetystä sitaateista voisi päätellä, miten vahvan oppijakuvan informantit ovat pystyneet itsestään muodostamaan. Nuoret kaipaavat oppilaitoksissa annettavaan ohjaukseen samoja ominaisuuksia kuin hyvään kouluunkin: enemmän ja yksilöllisempää ohjausta, oppilasläheisempää opetusta ja erilaisten vaihtoehtojen esittelyä. Tutustuminen eri ammatteihin niiden työskentely-ympäristössä kiinnostaa erityisesti.

Peruskoulun opettajien antamalle kannustukselle annetaan suuri painoarvo, joskin kannustusta ja eri aloihin tutustuttamista tarvittaisiin lisää. Haastatellut toivoivat opettajan toimivan opintojen menestymisen seuraajana, avoimena ja puhuvana kasvatuksen ohjaajana, sillä yläkouluikäisenä on hyvin vähän tietoja koulunkäynnin yksityiskohdista. Lisätietoa halutaan myös siitä, miten tärkeää koulumenestys on tulevien koulutus- ja työmahdollisuuksien kannalta. Haastatelluilla oli kokemuksia myös siitä, miten koulussa annettavaan arviointiin vaikuttaa oppijuuden lisäksi oppilaan olemus, käytös, ulkonäkö ja puhetapa (vrt. Antikainen ym. 2000, 278). Jokainen piti koulutukseen ohjaamisessa ja oppilaan arvioinnissa tärkeimpänä stereotyyppisten romanikäsitysten ja yksittäisen romanin tekemien tekojen yleistämisen välttämistä. Toiveena on oppilaan kohtaaminen yksilönä tasa-arvoisena

valtaväestön edustajien kanssa ilman erioikeuksia. Haastatteluissa toistui loppukaneetti 'siinä missä muutkin' tai 'ihan missä (te) muutkin'.

"Ehkä silleen että toisaalta tota jos tää ohjauksen antaja ois romani, ni se ois varmaan toisille ihmisille niin läheisempi kontaktihenkilö kuin valtaväestön edustaja." (18)

"Mun mielestä pitäis enemmän kertoa ja jutella ja suunnitella yhdessä sitä asiaa, ett mihin kouluun meet ja minkälaista siellä on. Se [oppilaan-ohjaaja] vaan: se on vaikee koulu, ett sä siellä tule pärjäämään." (19b)

Ajatus romanioppilaiden opintoihin kannustamisesta kiintiöin tai taloudellisin kannattamin saa murskatuomion. Erityiskohtelun ajatellaan vievän mahdollisuuden tasa-arvoiseen kohteluun opiskelupaikkoihin hakeuduttaessa. Koulutukseen kannustamiseksi riittää kun tarjotaan kylliksi tietoa eri aloista ja uskotaan romanien kykenevän samoihin opintoihin ja samoihin töihin kuin valtaväestökin.

"Ennakkoluulojahan on vielä ihan älyttömästi, niinku työpaikkojen suhteen, että on vaikeeta päästä. Jos mää menisin niinku yhtäkkiä hakemaan johonki ravintolaan töihin, niin ne kattois vähän aikaa, että mitä tää ulkokuori kertoo puolestaan. Mutta sitte jos ne antais ees yhen päivän mahdollisuuden näyttää, että mitä on. Mutta ei niinkään koulussa oo sillälaila, onhan sielläkin ennakkoluuloja, mutta siellä annetaan se mahdollisuus, varautuen." (19a)

"Se jotenki vähentäs heidän mahdollisuuksiaan ja alentas heidän taitojen ja kykyjen arvostamista, että minkä takia ei voitais odottaa, että sä pääset sinne ilmanki kuin kiintiön kautta." (18)

Koulutusvalintoja ymmärretään paremmin sopivuudesta kuin seurauksista käsin (Antikainen ym. 2000, 284). Haastattelemani nuoret kaipasivat opettajan ja oppilaanohjaajan antaman ohjauksen lisäksi tukitoimia koulukuraattorilta, työvoimatoimistosta ja romaniyhdyshenkilöiltä. Peruskoulun jälkeisiä opintoja

jo suorittaneet kertovat tehneensä virhevalintoja opintolinjojen valinnoissa pelkästään tietämättömyyden vuoksi. Peruskoulun jälkeen eri oppilaitoksista ja työvoimatoimistosta saatuun oppilaanohjauksen kattavuuteen ollaan kuitenkin tyytyväisempiä. Toisen romanin kertomana opiskelu- ja ammatinvalintaan ohjaus olisi romaninuorelle mielekkäämpää, sillä romani tuntee kulttuuriset ominaispiirteet omakohtaisesti.

Romanivanhemmat ovat korostaneet opettajan merkitystä lastensa koulunkäynnin kannustajina (Markkanen 2003, 120). Koulussa muotoutunut koulutusidentiteetti ja oppilaan omakuva akateemisena tai käytännönläheisenä oppijana vaikuttavat jatkokoulutusvalintoihin. Opintoalavalintojen ajatellaan kuitenkin muodostuvan ennemmin koulun ulkopuolista kokemuksista, kuten työkokemuksista, harrastuksista tai perheen piiristä (Antikainen ym. 2000, 289). Haastattemieni nuorten toivoma koulun vastuu opinto-ohjauksessa on painava, eivätkä sille asetetut odotukset ole kenties realistisia. Toive on kuitenkin luonnollinen kun kotoa tai koulun ulkopuolelta ei löydetä vastauksia jatkokoulutuskysymyksiin. Nuoret romaninaiset pohtivat peruskoulun jälkeisiin opintoihin hakeutumista myös itsenäisesti, mutta erilaisten opiskelumahdollisuuksien valikoimassa pidättäytytään koulussa annettuihin esimerkkeihin. Haastateltujen omat, perheen, suvun tai tuttavanaisten työkokemukset ovat pääasiassa sosiaali- ja terveysalalta, puhelinmyyntityöstä ja keittiöalalta. Nämä alat heijastuvat osaltaan opintojaan suunnittelevan alavaihtoehtoissa. Kouluhenkilökunnan antama ohjaus on ollut keskeisessä asemassa, sillä haastateltujen romaninaisten vanhempien koulutuksellinen kokemuspohja on usein kapea-alaista ja kokonaiskäsitykset ammatillisista aloista rajoittuneet.

7. ROMANIUS KOULUTUKSESSA

Viljanen kirjoittaa (1994b, 167-173) 1960-1980 -luvulla keräämänsä aineiston perusteella, että nuoren romaninaisen koulutus jäi usein kesken romanihameeseen pukeutumisen myötä. Peruskoulutus ei myöskään opeta perinteisiin romaniammatteihin tarvittavia taitoja. Suhtautuminen koulutuksen hankkimiseen ja palkkatyön tekemiseen on kuitenkin muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana, ja koulutuksen tärkeyttä korostetaan myös romanien keskuudessa. Romanivanhempien koulutustietoisuuskin on kenties kasvanut, sillä he ovat arvostelleet koulujen tapaa siirtää romanilapsia mukautetun opetuksen piiriin erityisluokalle tai kotiopetukseen. (Markkanen 2003a, 114-119.)

7.1. Romanius peruskoulussa

Haastateltujen kokemukset koulunkäynnistä ovat samankaltaisia etenkin alakoulun ajoilta. Koulun alkutaipaleella oli jokaisen kertoman mukaan ollut ongelmia lukemisessa, laskemisessa tai keskittymisessä, moni on myös uusnut jonkin vuosiluokan tai aloittanut koulun tavanomaista myöhemmin. Koulukiusaamisen kohteeksi joutuminen on tuttua romanilapsille. Kukin haastattelemani nuori on koulussa saanut osansa nimittelystä, kiusaamisesta ja vieroksunnasta eritoten alakoulussa. (ks. myös Markkanen 2003b, 39-40) Opettajat ovat kohdelleet romanioppilaitaan pääsääntöisesti hyvin, vaikka kaikki toivoivat opettajien puuttuvan kiusaamiseen napakammin ja tutustuvan romanikulttuuriin paremmin.

Koulukiusaamisen syyksi ei aina nimetty romaniutta, vaan myös hiljainen olemus, ujous tai hyvä koulumenestys johtivat kiusatuksi tulemiseen. Iän karttuminen ja tutustuminen muihin oppilaisiin on monen mielestä toiminut kulmakivinä haukkumisen tai syrjinnän loppumiselle, usealle muodostui myös

tueksi kaveripiiri. Nimittely on loukannut usein, vaikka siihen on totuttu tai nimittelyajatukset oli loitonnettu. Iän karttuessa on koulussa tai kaduilla huuteluun opeteltu suhtautumaan välinpitämättömämmin, ”toisesta korvasta sisään, toisesta ulos”. Kaikkien nimittely- ja syrjimiskokemusten rinnalla ikävin ja vaikein asia koulunkäynnissä on tuttu myös valtaväestön oppilaille: aikaiset aamuherätykset.

Haastatellut ovat useimmiten olleet koulunsa ainoita romaniväestön edustajia, mutta mikäli koulussa on ollut muita romanioppilaita, ovat he useimmiten toisesta ikäryhmästä. Ajatus romaneille tarkoitettu erillisestä koulusta tai luokasta ei saa keneltäkään kannatusta, sillä se nähdään sekä esteenä oppimiselle että muuhun yhteiskuntaan sopeutumiseksi. Ihanteellisessa koulussa olisi kuitenkin muita romanioppilaita ja romaneja opettajana, toisen romanityön seura ei samalla luokalla välttämättä kaivata.

”Oishan se toisaalta ollu kivaa, sitte toisaalta ku taas ajattelee, että mitähän siitän opiskelusta, ku ois ollu koko ajan (...) oma semmonen oikeen kaveri.” (14)

”Siitä mä vähän luulisin että siitä ei tulis mittään, jos kaikki olis siellä. Me, mä luulisin, että me ei paljon opiskeltas, me vaan juteltas.” (16b)

”Toinen tyttölapsi samassa koulussa, niin tuli vähän semmosta niinku semmosta häiriköi mua. Ei se tee hyvää olla samassa luokassa. Useimmat on just semmosia voi mä en jaksa käyä koulua ja ja haukkuvat ihmisiä ja näin ja näyttävät omaa mieltänsä. ei se oo mistään kotosin. Mielummin mä oon yksin ku kaksin.” (19a)

Samassa koulussa romaniväestöön kuuluva ystävä tai opettaja olisi mieluinen asia, sillä lähtökohdat ja maailmankuva koetaan samankaltaisemmaksi. Vaikka kaikilla on ystäviä myös valtaväestöstä, on toisen romanin kanssa yleensä helpompi olla.

”Ois ollu romaneja samassa koulussa, ois kyllä ollu kiva. Meillä silti on niinku samat lähtökohat ja me ymmärretään varmaan sillälaila loppujen lopuks toisiamme. (...) Me niinku aatellaan sillälaila vähän eritavalla, mutta ei se mikään kuilu ole.” (16a)

”Ois ollu helpompi että ois ollu niinku samat tavat ja ollu niinku omiensa joukossa. (...) Vapaa-aikana mä niinku vois sanoo melkeen niinku kokonaan ihan mustalaisten kanssa. Ett nyt silleen niinku koulussa vaan on niinku valtaväestön edustajia. (...) Kun kuitenkin joutuu elää semmottees yhteiskunnassa missä on kaikkia sekasi niin ei se kuitenkaa oo ihan hyvä että on niinku vaan niinku oman poppoon sisällä.” (17)

7.2. Romanius jatkokoulutuksessa

”Romanihan painottaa paljon tommoseen elämiseen, ja eihä se oo ko tyhmä semmonen ko aattelee, että ei käy kouluja ku mä oon mustalainen. Sehän on tyhmä ku se ei oo tämän ajan hengessä mukana. Eihän ihminen voi elää kuuskyläluvulla vaan vaikka on kakstuhattaluku.” (16a)

Markkasen (2003a, 114) mukaan moni romaninuori keskeyttää koulunkäynnin 15-16 ikäisenä, Opetushallituksen tekemän kyselyn mukaan romaninuoren koulunkäynti keskeytyy useimmiten jo aiemmin (Opetushallitus moniste 9/97). Mikäli peruskoulun jälkeisiä jatko-opintoja hankitaan, keskittyvät ne informanttien mukaan ammatilliseen koulutukseen tai oppisopimuskoulutukseen. Haastateltujen mukaan romaninuorilla on motivoitumisvaikeuksia, minkä vuoksi koulutuksen halutaan olevan käytännönläheistä ja lyhytkestoista. Eräs keskeinen syy lyhyen koulutuksen hankkimiseen oli ajatus, jonka mukaan koulutus rajoittaa elämistä tai on esteenä elämiselle. Haastatteluissa elämisen estäminen viittasi nuoren naisen mahdolliseen miehen matkaan lähtemiseen, jolloin nuoret muuttavat usein kotipaikkakunnalta toiselle.

Haastateltujen kokemuksen mukaan koulutusta hankkivat nuoret naiset useammin kuin miehet, vaikka koulutusta vastaavan työn saannin ajateltiin vaatetuksen vuoksi olevan helpompaa miehelle kuin naiselle.

”Enemminkin pojilla tulee justiin tuossa murrosiässä, niitä ei justiin jaksais enää kiinnostaa koulu, että ne menis mielummin talleille tai olis vaan kotona. (...) Pojat on aika huonoja hakemaan mihinkään peruskoulun jälkeen, että se melkeen loppuu siihen, että ne voi aloittaa. (...) Tytöt on mun mielestä semmosia, että niillä on semmonen että minkä ne aloittaa niin ne vie loppuun. Se sitte riippuu sitte niin niitten elämäntilanteesta, että jos ne ei päättä lähtee ottaan miestä niin ja niinku muutenki kotiolosuhteista, että mikä niillä on niinku rooli kotona, että onko ne niinku ihan vastuuhenkilöinä ja tolleen. Mutta yleensä ei semmoset edes alota kouluja, vaan on sitte kotonaan.” (19a)

”Vanhemmat romanit arvostaa sitä [koulutusta] yllättävän paljon. Ne ihan niinku kysyy että ootko sää koulussa, mä että joo, ne on että hyvä, hyvä, hyvä. Silleen, mutta jotku nuoret, jotka ei oo jaksanu itseensä kouluttaa, niin ne on sellasia, että mitä sä siellä koulus? Mää en ainakaan menis. Mut sitte oon sanonu vaan että joo, että ei mua haittaa vaikket sää kouluja käy, mut on turha multa tulla lainaan rahaa. Voi sanoo sitte, että mulla onki jotain millä mä pystyn elään.” (17)

Naisen romanihameen käyttöönottoon liittyy monenlaisia, myös koulutuskeskusteluun liittyviä tuntemuksia. Romaniasuun pukeutuminen on myöhentynyt viimeisten vuosikymmenten aikana kun romaninaisten koulutus ja palkkatyössä käynti on lisääntynyt. (Markkanen 2001, 143). Haastattelemini naisten päätöksiin käyttää tai olla käyttämättä romanihameetta vaikuttivat ennen kaikkea ajatukset valtaväestön reaktioista, sillä romanihameeseen pukeutumisen ajateltiin vaikeuttavan koulunkäyntiä ja työnsaantia. Naisista kaksi oli jo laittanut ylleen ison romanihameen.

”Mää tiän miten pitää kulkea sen [hameen] kanssa. Ne tulee ihan itestään, ei niitä voi opetella. (...) Mää pelkään sitä, että miten ne reagoi [koulussa] tähän näin, ku mulla on tää hame. Ennenhän mä sulauduin sinne joukkoon mukaan, ku mulla oli ihan normaalit

vaatteet mutta nyt, ku on tää hame, niin kyll varmaan vähän vaikeempaa tulee olemaan.” (19b)

”Mut se syy miks mä en ois laittanu, niinku koulun takia, että mukamas se vaikeuttaa mun koulun käyntiä. Mä otin riskin ja kokeilin, mutta ihan samalla lailla mä oon menny, ett ei se oo vaikeuttanu mua yhtään (...) se on niinku sen kuva, aikuisuuden kuva.” (19a)

Koulumenestyksen ei ajatella olevan sidoksissa vaatetukseen vaan katsotaan olevan yhteydessä romanioppilaan omaan viitseliäisyyteen ja ahkeruuteen. Erilaiset oppimis- ja keskittymisvaikeudet sekä koulukiusaaminen lannistavat opiskeluhalukkuutta, mutta koulukiusaamista pidetään kuitenkin myös tekosyynä laiskuuteen. Kaikissa haastatteluissa toistuu ajatus, että romani voi hyvän koulumenestyksen avulla osoittaa olevansa samanlainen kuin kuka tahansa valtaväestön edustaja. Koulutus nähdään välineenä valtaväestön hyväksynnän ja yhdenvertaisen aseman saavuttamiselle työpaikkoja haettaessa. Opinnoissa menestyminen tuo itsevarmuutta itselle, ja sen katsotaan kohottavan valtaväestön käsityksiä romaneista.

”Mää luulen että valtaväestön arvostus nousee puolella ku mä oon käyny koulut. On parempia mahdollisuuksia työpaikkoihin, ja yleensäkin.” (16a)

”Mun mielestä on tärkeätä, että mä voin ensin osottaa sen minkälainen mä oon ihmisenä, koska mä uskon että ihmiset silloin myös hyväksyy mun taustani, kun ne huomaa ensin että mä en oo sen erilaisempi. (...) Ainakin semmoset ihmiset erottuu siitä romaniyhteisöstä, jotka on kouluttautunu ja vie semmosta positiivista kuvaa romaneista.” (18)

”Oli joitaki ennekkoluuloja, että luotaako noi [luokkakaverit] muhun, mutta mulla oli niinku sellanen halu näyttää niille, että don't worry (...) Ei mustainen oo niin tyhmä, jos se vaan viittää tehä jotaki eteen. (...) Mun mielestä ei oo isompaa arvostusta ku se mitä saa valtaväestöltä.” (19a)

Erilaiset taloudelliset kannustimet opinnoissaan menestyville romanioppilaille ovat haastateltujen mukaan aina tervetulleita, mutta eivät välttämättömiä. Jatkokoulutuksen hankkimisen avulla haluttiin osoittaa omat kyvyt muille romaninuorille, ja omalle perheelle.

”Mä pystyn näyttämään muille ihmisille, niinku mustalaisille, mistä niihin on jos ne vaan haluaa.” (17)

”Mä haluan vielä näyttää kaikille, että musta tulee vielä jotain, että ei se kaadu siihen vaikka mä oon perustanu oman perheen ja lähteny nuorena maailmalle (...) elämässä pitää olla tavoitteita.” (19b)

8. ROMANIUDEN MERKITYS JATKOKOULUTUKSESSA JA TYÖSSÄ

”Tänä päivänä saa olla niinku, saa hävetä jos ei oo ammattii eli esimerkiks mua hävettää tosi paljon ku mä meen johonki asuntotoimistoon, tai johki, ja siin kysytään ammattii. Siis se on mulle niin niin arka paikka, huh huh. Sen takia mää oon niinku päättäny, että minä hommaan sitten ammatin vaikka millä, mutta ammatti mulla pitää olla. (19b)

Haastattelujen koulutuskeskustelu on sidoksissa ammattikeskusteluun, joten koulutuksen sivistävät ominaisuudet eivät olleet puheenaiheena. Koulutus- ja ammattikeskustelu on myös sukupuolisidonnaista, sillä haastateltavilla on jonkinasteinen näkemys erillisistä miesten ja naisten tehtävistä. Grönfors (1980, 75-84) kuvaa 1970-luvun romaniyhteisössä ammattien jakautuneen selkeästi miesten ja naisten ammatteihin, ja myös miehen ja naisen tuloja käytettiin eri tarkoituksiin.

Romanimiehen tulot olivat 1970-luvulla peräisin tavallisimmin hevoskaupasta, teuraseläinten ostamisesta ja myymisestä ja kellojen kauppaamisesta. Sanonta ”hevonen on mustalaisen pelto” kuvaa romanien suurinta elinkeinoa ja

myyntityöstä saavutetun voiton sijoituskohdetta: yleensä se oli suurempi hankinta, kuten hevonen. Uudemmista ammateista muun muassa autokaupan katsotaan pohjautuvan alkukodin ajoilta romaneille tyypillisiin ammatteihin, eivätkä ansiotyöt suureksi eroa muiden maiden romanien ansiotyöstä. Romanille tyypillinen työ on liikkuvaa, kaupankäyntiin ja palvelujen tarjoamiseen perustuvaa. Romaninaisen tulot käytettiin perheen päivittäismenoihin ja ne kertyivät povauksesta, liinojen ja kellojen myymisestä sekä pyytämisestä eli kerjäämistä. (Grönfors 1981, 75-84.) Vehmas mainitsee romanien kerjäämistekniikan hioutuneeksi, jonka avulla osa romaneista pitkälti elätti itsensä, vaikka osalle romaneista almun anominen on häpeällistä (Vehmas 1961,115). Grönforsin mukaan pyytäminen koski kuitenkin ensisijaisesti vaatteita ja ruokaa, eikä näin ollen ollut perheen ensisijainen tulonlähde. Naiselle kuului myös sosiaaliavustusten anominen paitsi jatkeena pyytämisen perinteelle myös yleensä paremman luku- ja kirjoitustaidon vuoksi. Musiikillinen harrastuneisuus ja esiintyminen maksua vastaan saattoi myös tuoda ansiotuloja niin miehelle kuin naisellekin. (Grönfors 1982, 77-84; 88-89.)

Toimeentulon hankkimisen jako miesten ja naisen tehtäviin näkyy edelleen, vaikkakin eri muodossa. Haastateltujen mukaan on työtehtäviä, joissa romaniutta on helpompi noudattaa ja aloja, joita romaninaisen on syytä välttää tai mahdottomuus tehdä, sillä romanitapojen noudattaminen olisi vaikeaa. Romaninaisten työllistymisen esteenä ajatellaan olevan ennen kaikkea vaatetuksen, sillä kerran kun romaninainen on pukeutunut romaniasuun, sitä ei pitäisi enää ottaa pois.

”Vaikka joku tarjoilija, kun niillä on yleensä lyhyet hameet ja se ei oo oikeen sopivaa jos sinne menee joku vanhempi ihminen.” (17)

”Joku tämmönen pankkityöntekijä tai miksi ei, mutta siinäkin se vaatetus ois varmaan aika hankala.” (14)

”Mä oon aina ollu hyvä liikunnassa, voittanu aina kaikki juoksukilpailut (...) jos määki vaikka haluaisin urheilijaks niin en mää vois käyä missään vaan vetää sortseissa, kyllä se on niin (...) en mää voi sitä niinkö vaan että enpäs mää ookkaa ja samassa mennä juoksemaan.” (16b)

”Mua ei kiinnosta sellaset alat jossa ei vois olla romanina.” (18)

Romanitapojen synnyttämiä ammatinvalintarajoitteita ei nähty ongelmana, sillä joko jonkin tavan noudattamista pyrittiin kiertämään tai ylitsepääsemättömiin kompromisseihin pakottavia aloja ei edes pidetty huomionarvoisina. Kompromissit liittyivät ensisijaisesti työvaatetukseen, jota naiset olivat valmiita pitämään, mikäli työssä ei joudu kohtaamaan muita romaneja. Viljasen mukaan hamenormiin suhtaudutaan väljemmin, mikäli romaninainen on asunut kasvanut romaniyhteisön ulkopuolella tai joutuu pukeutumaan palkkatyössä erilliseen työasuun (Viljanen 1994, 159). Informanttini pitävät ammatinvalinta-aikeissa mielessä mahdollisuuden pukeutua romanivaatteeseen vaikka useimmat aikovat suuntautua aloille, joissa erillisen työvaatetuksen käyttö on yleistä.

”Se on mun työtäni ja mun on pakko pitää sitä asua päällä mikä on, että ihmisten vaan pitää ymmärtää se.” (17)

Näyttelijäntyön mukaisen kielenkäytön, vaatetuksen ja käyttäytymisen ajateltiin olevan sopimattomia romanille.

”Kaikki näyttelijät ja tämmöset, että on tiettyjä sanoja mitä ei saa edes sanoa. Ja pitää olla ne vaatteet vanhojen ihmisten eessä.” (14)

Haastatteluaineiston sisäisen ristiriidan voi kuitenkin huomata hoitoalan ammattien kategoriassa. Vanhempainkunnioitusta rikkovat ammatit eivät ole

toiveammatteja eivätkä lääkärin tai psykiatrin ammatit tule kyseeseen, sillä hoitosuhteessa keskustellaan esimerkiksi ruumiintoiminnoista:

”No lääkärinhomma. Voihan se olla, että sinne tulee vanhoja ihmisiä, ja siitä jää pois sellaset [pitkä tauko]. Sinnehän saattaa tulla ketä tahansa.” (16a)

Ongelmallisina tai siveyssääntöjä rikkovina ei kuitenkaan nähty muita vanhusten- tai sairaanhoitoon liittyviä tehtäviä, vaan jopa toiveammatteina. Airi Markkanen on myös huomannut hoitoalan koulutuksen kiinnostavan romanityttöjä. Naiselle soveliaina aloina pidetään ruoka-alaa, hoitoalaa, käsityön aloja ja kaupallista alaa. (Markkanen 2003b, 37.)

Jokaisella haastatetulla on toiveammatti tai ala, jolla he haluaisivat työskennellä, vaikka alalle pyrkimistävät eivät aina ole selvillä. Naiset puhuvat koulutuksesta usein kiertoilmaisuin, kuten ’hakea ammatti’ tai ’ottaa itelleen ammatti’. Kouluttautuminen on väline, jonka avulla pärjätään elämässä, jolla tavoitellaan hyvää elämisen tasoa, pätevyyttä toimia ammatissa, itsenäisyyttä ja vapautta.

”Ei enää tässä nykyajassa pärjää jos ei oo ammattia eikä koulutusta ja ei sillä sillä sossun rahalla ja Kelan rahalla oikeen pärjätä pitkälle, että mun mielestä se on tärkeätä hakee itelleen ammattia.” (14)

”Saa ammatin ja toimeentulon, ettei oo hienoo oo kyllä mennä minnekkään sossun luukulle hakeen rahaa, että tekee rahaa omilla taidoillaan.” (19a)

Koulutuksen edut ovat jokaiselle haastatellulle itsestään selviä. Koulutuksen hankkimiseen vaikuttavat opintojen kohtuullisen lyhyt kesto ja käytännönläheisyys sekä koulutuksen johtaminen suoraan ammattiin. Koulutuksen hankkiminen kohtuullisen lähellä oman perheen asuinpaikkaa pidetään myös tärkeänä. Koulutukselliset tavoitteet eivät välttämättä ole

korkealla, sen sijaan koulutuksella halutaan tavoittaa hyvä ammatillinen ja vakaa taloudellinen asema mahdollisimman pian. Yleissivistyksen parantamisen sijaan koulutuksella tavoitellaan työpaikkaa ja arvostusta työelämässä, koulutuksen avulla 'elämässä pääsee eteenpäin' ja saadaan lisätaitoja.

”Ku mä oon käyny koulut, on parempia mahollisuuksia työpaikkoihin ja yleensäkin. Ja sitte se on mulle ittelle hyväks ja mä saan siitä ammatin ja pääsen niinku elämässä eteenpäin (...) Se on kumminki mulle tässä jossaki elämän vaiheessa. Mää oon aatellu sen näin, että mä käyn sen nyt heti että se ei jää niinku pois. Ku se helposti jää ku vähän vanhempana tulee kaikkia muuta.” (16a)

Koulutuksen edut nähdään konkreettisesti esimerkiksi työstä saatavana palkkana ja omana asuntona. Kouluttamattomuus ja ammatin puute esimerkiksi asuntoa haettaessa tuntuu häpeänä. Kouluttautuneen romanin asema muiden romanien keskuudessa ei haastateltujen mukaan kohoa. Haastateltavat eivät nähneet työnteossa 'valkolaistumisen' vaara eikä vaurauden kertymistä pidetty uhkana yhteisöllisyyden voimalle. (vrt. Grönfors 1980, 167) Romanin tärkein ominaisuus on edelleen aitous, teeskentelemättömyys ja itsensä hyväksyminen. Aitouden vaaliminen nähdään erittäin tärkeänä, vaikka koulutusta hankittaisiinkin eikä aitouden arvostamisen katsottu vähentävän koulutuksen arvostamista. Koulutusta arvostetaan näiden romaninaisten mukaan yhteisötasolla toimeentulon ja yhteiskuntaan sopeutumisen välineenä, yksilötasolla oman henkisen pääoman kasvattajana ja tavoitteiden toteuttajana.

Viljanen on todennut romanien taloudellisen järjestelmän perustuvan juuri yksityisyrittäjyyden varaan (Viljanen 1994, 160). Haastatteluista käy myös ilmi, että tärkein koulutuksella saavutettava ominaisuus oli mahdollisuus ja vapaus toimia itsenäisessä työssä yksityisyrittäjänä. Koulutuksella katsottiin saavutettavan tiedot ja taidot, joita oman yrityksen perustaminen edellyttää.

”Kyllä mä aika pitkälle haluan niinku olla niinku ite pomo, päättää koska, mitä ja missä, mutta kyllä mä tosin yhteistyöhön kykenen.” (17)

”Mä tykkään, mä en tykkää olla kenenkään alainen, mä haluan itte perustaa oman firman. Mä tiän jos mä [suoritan tutkinnon loppuun] ni mä pystyn siihen, mulla on koulutus siihen.” (19b)

”Mää haluaisin olla semmonen yrittäjä tai sellanen. jos vaan riittä päätä.” (16b)

Itsenäisen yrittäjän ammattikuvaa ei tarkasteltu yksinäisyyden tai suuren vastuunkannon näkökulmasta. Yrittäjinä naiset perustaisivat muun muassa kauneudenhoitoalan, vaatetusalan, ruokapalvelualan sekä opetus- ja valistusalan yrityksiä. Työhön tulisi sisältyä sosiaalista kanssakäymistä, vuorovaikutusta asiakkaiden ja mahdollisten alaisten kanssa, vapaus toimia myös oman aikataulun ja näkemyksen mukaan, sillä esimerkiksi käskyjen vastaanotto on vaikeaa. Yrittäjähaaveet ovat vanhemmilla haastatelluilla jo konkretisoituneet: he miettivät yrityksensä palveluja, tarvikkeiden hankkimista ja asiakaskuntaa.

”Mää aattelin että jos pääsis johonki töihin ja jatkais vaikka kahen vuojen tutkinnolla, ku mulla on niinku haaveena ett mää järjestäisin [ravintola-alan] yrityksen. Sillä ois aika paljon meidän väestössä käyttöä, se toimis. Sitte sais vielä justiin valtaväestöön sen väylän, että tekis ihmisiin suhteita. (...) Mun haaveena on se että mää pystyn, en niinkään määräilemään mutta suunnittelemaan paljon ja toteuttamaan omia semmosia visioita. (19a)

Koulutuksen ja romaniperinteen vaaliminen on haastateltujen naisten mielistä mahdollista: se on ajan mukaista. Romaneilla katsotaan olevan erityisiä lahjoja sosiaalista kanssakäymistä vaativissa tehtävissä ja myyntitehtävissä, ja näitä lahjoja nuoret voivat hyödyntää koulutuksessaan ja tulevissa ammateissaan. Nuorena opitut kodinhoito- ja vanhustenhoitotaidot sekä omakohtainen kokemus vähemmistöroolista tuovat romanille erityistaitoja, joita valtaväestöön

kuuluvilla ei välttämättä ole ja joita nuorten pitäisi ammentaa koulutusta suunniteltaessa. Moni mainitsi myös musikaalisuuden ja kielellisen lahjakkuuden kuuluvan niihin romanien erityispiirteisiin, joista saattaa olla hyötyä opinnoissa.

Koulutetun romanin katsotaan edustavan nykyaikaista romania, joka kouluttautumisella turvaa toimeentulonsa unohtamatta kuitenkin perinteisiä romanitapoja. Moderni romani tulee toimeen ympäristönsä kanssa ja on taloudellisesti itsenäinen. Hän on esimerkkinä romaninuorille siitä, miten jokainen halutessaan voi elättää itsensä palkkatyöllä ja ansaita riittävästi rahaa. Romaninainen joutuu tekemään perinteisiin tapoihin liittyviä kompromisseja esimerkiksi työvaatetuksen käyttämisessä, mutta sitä ei nähty esteenä vaan sopeutumisenä ympäröivään yhteiskuntaan ja ajanmukaisesti elämisenä. Kompromissit kuuluvat työelämään, yksityiselämässä tapoja vaalitaan perinnettä kunnioittaen, oman järjen mukaan.

9. TUTKIELMAN YHTEENVETO

Tutkielmani tarkoituksena oli kartoittaa romaniuden vaalimisen ja kouluttautumisen yhdistämismahdollisuuksia nuoren romaninaisen näkökulmasta sekä koulutusalan valintaan vaikuttavia tekijöitä. Halusin tutkia myös suvun vaikutusta kouluttautumiseen ja perinteisten romanialojen jatkamista nykyaikaistetussa muodossa sekä kodin ulkopuolisia tekijöitten merkitystä kuten koulukokemuksen ja oppilaitoksessa annetun ohjauksen vaikutuksia.

9.1. Tärkeimmät tutkimustulokset

Haastattelujen perusteella koulutuksen hankkimisen motiivi ei ole ensisijaisesti yleissivistyksen hankkiminen vaan keino saada ammatillinen pätevyys ja työpaikka. Koulutuksen avulla haluttiin saavuttaa taloudellista riippumattomuutta esimerkiksi Kelasta tai sosiaalitoimistosta. Romaninuorten koulutus- ja ammattipuheessa on selkeitä koulutushyvän ulottuvuuksia. Koulutuksen vaihtosuhte on painottunut kulttuuripääoman muotoihin, tietoihin ja taitoihin sekä tutkinnon avulla saavutettavien hyödykkeiden eli palkan saantiin (Silvennoinen 2002, 45-47). Kollektiivisen kulttuuri-identiteetin rinnalla on kuitenkin myös individualistinen teema, sillä koulutuksella 'tehdään itensä' ja pyritään 'omaksi pomoksi', halutaan vapaus työskennellä omaan tahtiin ja omien näkemysten mukaan. (vrt. em. 29-32) Yrittäjyys näyttää toimivan hyvin voimakkaana motivoijana koulutuksen hankkimiseen. Yrittäjyyteen painottuminen ei ole yllättävä tulos siitäkin syystä, että romanit ovat olleet syrjäytyneenä suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. Koulutuksella tavoitellaan ammatin lisäksi valtaväestön hyväksyntää ja pyritään parantamaan valtaväestön käsityksiä romaneista.

Kouluttautumisen ja romaniuden yhdistäminen kulminoituu työvaatetuksen käyttöön. Thomas Ziehen (1991, 16-33) viittaama kulttuurinen eroosioituminen näkyy, haastateltavien heikon romanikielen hallinnan lisäksi, suhtautumisessa työvaatteeseen. Haastateltavat ovat työvaatteeseen pukeutuessa valmiita tekemään kompromisseja, sillä kouluttautuminen on osa nykyaikaistamista. Mielestäni tämä osoittaa nuorilta joustavaa ajattelutapaa ja konfliktien sietokykyä, sillä omaa identiteettiä muokataan tilanteeseen sopivaksi. Siinä missä 1970-luvun romaniniaiselle vaatteiden vaihtaminen romaniasusta työasuun ja takaisin on kuvattu jatkuvaksi identiteetinvaihdoksi (Grönfors 1981, 170), on 2000-luvulla haastattelemani romaniniaisille työvaatetuksen käyttö modernisoitumisen osaelementti. Työvaatetus ei muuta heidän romaniuttaan vaan se on hyväksyty osaksi ammatillista identiteettiä, siitäkin

huolimatta etteivät he työasun yllä voi työskennellä vanhempien romanien edessä. Tässä kuitenkin on syytä huomioida, ettei kaikilla haastatelluilla ollut aiempaa työkokemusta.

Perheen vaikutukset jatkokoulutusalan valintaan ovat pienemmät kuin koulussa tarjotun tiedon. Suomen romanisuvuilla ei ole varsinaisia johtajia, vaikka vanhempia romaneja kunnioitetaan iän tuoman kokemuksen vuoksi. Kouluttautuminen, kokemus ja ikä eivät Markkanen haastattelujen mukaan enää sulje pois toisiaan. Romaniyhteisössä iäkästä romanimiestä on pidetty patriarkkana, jolta on kysytty neuvoa ja joka on toiminut muun muassa sovittelijana romanien ja valtaväestön välillä, mutta myös nainen voi nousta arvostettuun asemaan. (Markkanen 2003a, 171.) Haastattelemillani nuorilla on keskiasteen koulutuksen suorittaneita tai korkeakoulusta valmistuneita tuttavuuksia tai sukulaisia, mutta he eivät ratkaisevasti vaikuttaneet tai motivoineet opintojen suorittamiseen, paitsi kun kyseessä on oma vanhempi. Suvun kannustaminen peruskoulun jälkeisiin opintoihin tai osallistuminen koulutuskeskusteluun oli vähäisempää kuin ennakolta odotin. Isovanhempien kannustukseen suhtauduttiin kunnioituksella, mutta todellista käytännön hyötyä kannustukset eivät tuottaneet.

Koulutuksessa ja tulevassa työtehtävissä halutaan noudattaa romanitavoista etenkin vanhempainkunnioitusta. Oman kulttuurin ylläpitämistä ja siitä kertomista kutsutaan kulttuurikertomuksiksi. Kertomuksissa rakennetaan omaa kulttuurista identiteettiä ja yhteisöllisyyttä erottamalla 'me' 'teistä'. (Markkanen 2003a, 233.) Oman kulttuurin vahvuusalueilla todennetaan myös omaa osaamistaan. Tällaiseksi voidaan katsoa romanisivistyksen haastateltaville tuomia erityisiä vahvuuksia esimerkiksi hoitoalalla toimimiseen. Myös kodinhoidon ja ruokatalouden alat sekä kaupallinen ala koetaan romaniniaisille tyypillisesti vahvoiksi osaamisalueiksi.

Silvennoinen (2002, 47) kirjoittaa yksilön työmarkkina-arvon muotoutuvan koulutuksen lisäksi sukupuolesta, ihonväristä, iästä, persoonallisuudesta ja ensivaikutelmasta. Yleisen valtaväestön asennekasvatuksen lisäksi kannustettaessa romaninuuria jatkokoulutukseen tulisi kiinnittää huomiota syrjinnän ja koulukiusaamisen poistamiseen alakouluasteella. Sen lisäksi opettajakunnan romanitietoisuutta tulisi kasvattaa. Oppilaitoksessa annettavalla opintoihin ohjauksella on merkittävä osa romanioppilaiden ja -opiskelijoiden jatkokoulutukseen kannustamisessa. Eri alojen esittelyt tulisi aloittaa riittävän aikaisin, kyllin monipuolisesti ja konkreettisesti. Jatkokoulutuksen sisällöllisesti tärkeäksi ominaisuudeksi mainittiin koulutuksen käytännönläheisyys ja lyhyt kesto.

9.2. Huomioita

Grönforsin tutkimuksen tavoin haastatteluaineistoni osoittaa romaninaisen ihanteellisen työn perustuvan yksityisyrittäjyyteen, joskin hieman eri syistä. Aineistoissa yhteneväisyydet löytyvät yrittäjän työn vapaasta luonteesta ja työnteon aikataulutamisesta itselle sopivaksi. Haastattelemani nuoret naiset pyrkivät kuitenkin työskentelemään palveluntarjoajina asiakassuhteessa niin valtaväestön kuin romaniväestönkin kanssa, kun parikymmentä vuotta aikaisemmin romanit pyrkivät välttämään kontakteja valtaväestöön ja pitämään romanikulttuurin näin erossa ”vieraista aineksista” (Grönfors 1981, 167). Asiakassuhteissa romani- ja valtaväestön väestön kanssakäyminen on kiertelyn loputtua vähentynyt, tai muuttanut muotoaan: eräs haastateltavani sanoi onnistuvansa hyvin puhelinmyyntityössä, sillä asiakkaalla ei ollut ennakkokäsitystä hänen etnisestä taustastaan. Oletettavasti myös ystävyysuhteet pää- ja romaniväestön välillä ovat lisääntyneet, mikä hieman edesauttaa uudenlaisten vuorovaikutussuhteiden syntyä työ- ja arkielämässä.

Romanien kouluttautumiseen vaikuttaa tutut ammatit ja romaniväestölle on räätälöidyn koulutuksen tarjonta sekä nuorten perheenperustamisaikeet (Suonoja & Lindberg 1999, 76). Muutamat romanivaikuttajat ja -virkamiehet ovat esitelleet omia ammatinvalintakokemuksiaan. Lehdistössä niitä olisi hyvä tuoda paremmin esille myös valtaväestön negatiivisten asenteiden murtamiseksi. Hienona esimerkkinä tästä on pirkkalalainen Eija Grönfors, joka valittiin tammikuussa 2005 Tampereen käräjäoikeuden lautamieheksi.

”Toivon oman ja perheeni toiminnan olevan olevan positiivinen esimerkki siitä, että myös romani voi olla tasa-arvoisena tekemässä työtä tämän yhteiskunnan eteen.” (Eija Grönfors, Aamulehti 15.1.2005)

Romaninaiset ovat kohonneet kenties miehiä näkyvimmin romaninuorten roolimalleiksi, juuri kouluttautumisen kautta. Romaninaiset ovat nyt myös kokoamassa valtakunnallista romaninaisten yhdistystä. (Latso Diives 1/2005)

Aineistossa on paljon sekä yhdenmukaisuuksia että haastattelujen sisäisiä ristiriitaisuuksia, joiden pohjalta voisi asettaa uusia tutkimuskysymyksiä. Mielenkiintoinen seikka on esimerkiksi nuorten voimakas kiinnostus yksityisyrittäjyyttä kohtaan. Ristiriitojen ja yhdenmukaisuuksien selvittämisessä auttaa haastateltujen henkilöiden arvostusten tunteminen. Alasuutari (1993, 184) selvittää, miten ruumiillista työtä tekevät miehet antavat arvostusta käytännön kokemukselle teorian sijaan. Romanikulttuuri perustuu oraaliseen perinteeseen ja toiminnan kautta oppimiseen. Koulunkäyntiä varmasti arvostetaan, mutta kokemuspohjan ja kattavan koulutusjärjestelmän tuntemuksen puuttuessa tiedon siirtäminen jää pinnalliseksi. Tästä johtuen omakohtaisten koulutuskokemusten esitleminen kouluissa sekä alojen tutustuttaminen käytännönläheisesti, oppimiskokemusten kautta, toisi myös romaninuoret tietoisiksi eri alojen ammatillisista ominaisuuksista.

Grönfors (1983, 92-93; 95) mainitsee erillisen romaneille tarkoitetun koulun tai koululuokan olevan mahdollinen myös Suomen romanien peruskoulutuksen

takaamiseksi. Hän sekä ehdottaa ammatillisten pätevyysvaatimusten alentamista romanien koulutustilanteen kohottamiseksi. Romaneja opettavan opettajan tulisi nauttia romanien suosiota ja perehtyä romanikulttuuriin. Ajatus erillisestä romaniluokasta tai romanikoulusta ja ammatillisten oppilaitosten romanikiintiöistä joutui suorittamissani haastatteluissa torjutuksi, mutta romanikulttuurin taitavaa opettajaa kaikki haastatellut kiittelisivät. Grönforsin nimeämiä opettajan ominaisuuksia on etsitty myös Romaniasiain yhdyshenkilöyhdistyksen RYHDYS ry:n romaniyhdyshenkilökoulutukseen osallistuvilta. Romaniyhdyshenkilön tavoitteena on järjestää tiedotustilaisuuksia eri viranomaisille sekä lisätä pää- ja romaniväestön välistä ymmärrystä ja yhteistyötä kouluissa ja yhteisöissä. (Latso Diives 1-2/2002.)

Opetushallituksen teettämässä Romanilasten perusopetuksen tila -selvityksessä painotetaan koulun ja romanikodin välisen yhteistyön kehittämistä. Aloitteet koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön pitäisi kuitenkin tulla koulusta ja opettajakunnalta. Romanilasten ja -nuorten koulunkäynnin sujuvuuteen tuli kiinnittää huomiota etenkin peruskoulutuksen alkaessa, peruskoulun seitsemännelle asteelle siirryttäessä sekä peruskoulun jälkeiseen jatkokoulutukseen siirryttäessä (OPH moniste 11/2004; 53). Romanien koulutusyksikön yhdessä Romaniasiain neuvottelukunnan kanssa kokoama *Romanit ja terveystalvelut. Opas terveydenhuollon ammattilaisille* (2000) tiedottaa selkeästi romanikulttuurin erityispiirteistä, ja sopii perustietopakettina myös muille. Romanikulttuurista ja sen huomioimisesta opetustyössä on Opetushallitus koonnut *Romanioppilas koulussa* (1997) -monisteen peruskouluja varten. Soisin kuitenkin peruskoulun 7.-9. asteen opettajille ja oppilaanohjaajille oman oppaan, joka kertoo oppilaan ohjaukseen ja ammatinvalintaan vaikuttavista keskeisistä romanikulttuurin piirteistä sekä romaninuorten siirtämävaiheesta lapsuudesta aikuisuuteen.

Romanien kouluttautumista koskevissa keskusteluissa viitataan aina romanivanhempien ja koulun yhteistyön tärkeyteen. Yhteistyön aloittamista helpottavat romaniväestön hyvät asiointikokemukset kouluissa (Vanamo 2003, 40-41). Yhteistyön tarkemmasta tai konkreettisemmasta määrittelystä ei kuitenkaan käydä keskustelua. Millaista yhteistyön pitäisi olla? Ensisijaisen tärkeänä näkisin sen, että vanhemmat ovat tietoisia suomalaisesta koulutusjärjestelmästä voidakseen opastaa lapsiaan paremmin. Etenkin eri jatkokoulutusmahdollisuuksista luenointi on mielestäni keskeinen romaniyhdistysten haaste. Luenoinnin voisi kytkeä esimerkiksi romanien kesäleirien yhteyteen, jolloin kuulijoiksi olisi mahdollisuus saada eri sukupolvien edustajia.

Toiseksi romanikulttuurin huomioiminen osana suomalaista kulttuuriperimää tulisi nostaa näkyvämmiin esiin tiedotuslehtien, romaniyhdistysten ja työryhmien taholta. Seuraamissani paneelikeskusteluissa romaniväestö on harmistunut siitä, että heidät usein rinnastetaan koulutusasioissa maahanmuuttajiin, vaikka romaniväestön suomen kielen taidot ja yhteiskuntarakenteiden tuntemus on parempaa. Koulun henkilökunnan ennakoasenteisiin voitaisiin vaikuttaa jo opettajakoulutuksen aikana, mutta ennen kaikkea siten, että koulutus laajennetaan koskemaan sekä luokanopettajan että aineenopettajan koulutuksessa opiskelevia. Opetushenkilökunnan vierailu romaniperheissä ja romanitavoista luenointi kouluissa hälventävät nekin ennakkoluuloja ja vääristyneitä käsityksiä romanikulttuurista.

LÄHTEET:

Aittola, Tapio & Jokinen, Kimmo & Laine, Kaarlo (1999) Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa Takala, Tuomas (toim.) Kasvatussosiologia. WSOY, Juva, 107-149.

Alasuutari, Pertti (1993) Laadullinen tutkimus. Vastapaino, Tampere.

Alasuutari, Pertti (1996) Erinomaista, rakas Watson. Kustannusosakeyhtiö Hanki ja jää, Helsinki.

Antikainen, Antti & Rinne, Risto & Koski, Leena (2000) Kasvatussosiologia. WSOY, Juva.

Douglas, Mary (2000) Puhtaus ja vaara. Rituaalisen rajanvedon analyysi. Vastapaino, Tampere. Englanninkielinen alkuteos 1966.

Ekola, Jari & Vastamäki, Jaana (2001) Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Gummerus, Jyväskylä, 24-58.

Ekola, Jari (2001) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Gummerus, Jyväskylä, 133-157.

Fiske, John (1992) Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.

Forsander, Annika & Ekholm, Elina (2001) Etniset ryhmät Suomessa. Romanit. Teoksessa Forsander, Annika & Ekholm, Elina & Hautaniemi, Petri (toim.) Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Yliopistopaino, Helsinki, 99-105.

Granqvist, Kimmo & Viljanen, Anna Maria (2002) Kielelliset tabut romani-identiteetin kuvaajana. Teoksessa Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä, 109-125.

Grönfors, Martti (1981) Suomen mustalaiskansa. WSOY, Helsinki.

Grönfors, Martti (1982) Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. WSOY, Helsinki.

Hall, Stuart (1999) Identiteetti. Vastapaino, Tampere. Englanninkielinen alkuteos 1988.

Huttunen, Laura (1994) ”Enää ei käy se mustalaisten vanha elämä”: mustalaisten etnisen identiteetin rakentuminen nyky-Suomessa. Teoksessa Kylmänen, Marjo (toim.) Me ja muut. Kulttuuri, identiteetti ja toiseus. Vastapaino, Tampere, 35-53.

Huttunen, Laura (2004) Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa Jokinen, Arja & Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Gaudeamus, Helsinki, 134-154.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto (1999) Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa Takala, Tuomas (toim.) Kasvatussosiologia. WSOY, Juva, 65-106.

Koivunen, Mari & Kokkonen, Taina (1999) "Mä oon mustalainen, romani, mut muuten iha suomalainen." Romanioppilas kouluyhteisössä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Kopsa-Schön, Tuula (1996) Kulttuuri-identiteetin jäljillä. Suomen romanien kulttuuri-identiteetistä 1980-luvun alussa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 641. Tammer-Paino, Tampere.

Lehtonen, Mikko (1998) Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Vastapaino, Tampere.

Markkanen, Airi (2001) Romanitavat ja romaninaisen ruumis. Teoksessa Puuronen, Anne & Välimaa, Raili (toim.) Nuori ruumis. Tammer-Paino, Tampere, 137-152.

Markkanen, Airi (2003a) Luonnollisesti. Etnografinen tutkimus romaninaisen elämäkulusta. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja n:o 33. Joensuun yliopistopaino, Joensuu.

Markkanen, Airi (2003b) Romaninuorten elämää Suomessa. Teoksessa Harinen, Päivi (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Hakapaino, Helsinki, 33-62.

Mustalaisasiain neuvottelukunta (1981) Mustalaiset vähemmistönä suomalaisessa yhteiskunnassa. Valtion painatuskeskus, Helsinki.

Mustalaiskomitea (1955) Mustalaiskomitean mietintö N:o 7. Valtioneuvoston kirjapaino. Helsinki.

Nazarenko, Kaarina (1986) Suomen mustalaisten korut ja käsityö. Teoksessa Aaltonen, Tenho & Laurinolli, Kirsti & Lyytikäinen, Lasse & Nazarenko, Kaarina (toim.) Kultaiset korvarenkaat. Mustalaisten kulttuuri ja käsityöt. Otava, Helsinki, 40-57.

Nikkinen, Reima (1986) Suomen mustalaisten kulttuuri. Aaltonen, Tenho & Laurinolli, Kirsti & Lyytikäinen, Lasse & Nazarenko, Kaarina (toim.) Kultaiset korvarenkaat. Mustalaisten kulttuuri ja käsityöt. Otava, Helsinki, 16-21.

Okely, Judith (1981) Traveller gypsies. Cambridge University Press, Cambridge.

Ollikainen, Marketta (1996) Vankkurikansan perilliset. Romanit, Euroopan unohdettu vähemmistö. Yliopistopaino, Helsinki.

Opetushallitus moniste 7/1997. Lillberg, Eine & Eronen, Marja (1997) Romaniväestön koulutustarvekartoitus 1995. Oy Edita Ab, Helsinki.

Opetushallitus moniste 24/1997. Lillberg, Eine & Salvia, Linda (1997) Romanioppilaskoulussa. Virikkeitä ja ratkaisumalleja kulttuurierojen kohtaamiseen käytännön opetustyössä. Oy Edita Ab, Helsinki.

Opetushallitus (2000) Romani ja terveystyö. Opas terveydenhuollon ammattilaisille. Tuokinprint Oy, Helsinki.

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

Opetushallitus (2004b) Romanien koulutuspalvelut. Romaniväestön aikuiskoulutus. [WWW-dokumentti] <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,438,3449,3451,15582>. (Tarkastettu 4.4.2005)

Opetushallitus (2004c) Romaniväestön koulutusyksikön toimintakertomus 2003. [WWW-dokumentti] <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,438,3449,29681>. (Tarkistettu 2.5.2005)

Perusopetuslaki 628/1998. Opetustoimen lainsäädäntö 2005. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Pietilä, Veikko (1973) Sisällön erittely. Gaudeamus, Helsinki.

Pulma, Panu (1999) Kun mustalaiseleiri muutti kaupunkiin. Romanikysymys Helsingissä ja Tukholmassa 1950-luvulla. Teoksessa Niemelä, Jari (toim.) Ihmiset ovat kaupunki. Turun Historiallinen Arkisto 53. Grafia, Turku, 175-194

Pöntinen, Seppo (2004) Sosiologian tutkimusmenetelmiä. Kantola, Ismo & Koskinen, Pekka & Räsänen, Pekka (toim.) Sosiologia karttalehtiä. Gummerus, Jyväskylä.

Rantala, Veijo & Huttunen, Laura (1993) ”Aito mustalainen on lämmin ihminen” Suomen mustalaisten etnisen identiteetin rakentuminen puheessa. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos ja sosiologian laitos. Pro gradu -tutkielma.

Silvennoinen, Heikki (2002) Koulutus marginalisaation hallintana. Gaudeamus, Helsinki.

Suonoja, Kyösti & Lindberg, Väinö (1999) Romanipolitiikan strategiat. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1999:9. Edita, Helsinki.

Takala, Tuomas (toim.) (1999) Kasvatussosiologia. WSOY, Helsinki.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2003) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus, Jyväskylä.

Vanamo, Marja (2003) Romaniväestön kokemuksia viranomaistoiminnasta erityisesti oikeus- ja poliisihallinnossa. Teoksessa Laitinen, Ahti (toim.) (2003) Kirjoituksia syrjäytymisestä, syrjinnästä ja petoksista. Turun yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan julkaisuja. Rikos- ja prosessioikeudellinen sarja A:31. Tampereen yliopistopaino, Tampere, 29-84.

Vehmas, Raimo (1961) Suomen romaaniväestön ryhmäluonne ja akkulturoituminen. Turun yliopiston julkaisuja sarja B:81. Kirjapaino Polytypos, Turku.

Viljanen-Saira, Anna Maria (1986) Mustalaistutkimus - tietoa vai tunteita. Aaltonen, Tenho & Laurinolli, Kirsti & Lyytikäinen, Lasse & Nazarenko, Kaarina (toim.) Kultaiset korvarenkaat. Mustalaisten kulttuuri ja käsityöt. Otava, Helsinki, 22-39.

Viljanen, Anna Maria (1994a) Etnisyys = rotu = Kulttuuri? Teoksessa Kulttuurintutkimus. Johdanto. Gummerus, Jyväskylä, 143-163.

Viljanen, Anna Maria (1994b) Psykiatria ja kulttuuri. Tutkimus oikeuspsykiatrisesta argumentaatiosta. Helsingin yliopisto. Gummerus, Jyväskylä.

Viljanen, Anna Maria (2003) Järki vai tunteet? Romanitutkimuksen dilemma. Laaksonen, Pekka & Knuuttila, Seppo & Piela, Ulla (toim.) Tutkijat kentällä. Kalevalan vuosiseura 82, Helsinki, 62-84.

Ziehe, Thomas (1989) Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet. Symposium, Stockholm.

Ziehe, Thomas (1991) Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Vastapaino, Tampere. Saksankielinen alkuteos 1982.

Åberg, Kai (2002) "Nää laulut kato kertoo mejän elämästä" Tutkimus romanien laulukulttuurista Itä-Suomessa 1990-luvulla. Suomen etnomusikologisen seuran julkaisuja 8, Vantaa.

Ågerlund, Tuula (2003) Romanit yhteiskunnan murroksessa. Teoksessa Florin, Kyösti & Koivunen, Kirsi (toim.) Naalal aro Tsiviba – Eteenpäin elämässä. Näkökulmia romanien työllistymiseen. Jyväskylän aikuisopiston julkaisuja. Kirpijyvä, Jyväskylä, 9-11.

LEHDET:

Aamulehti 15.1.2005. ”Käräjäoikeuden lautamiehenä istuu kohta romaninainen. Pirkkalainen Eija Grönfors haluaa omalla esimerkillään hälventää ennakkoluuloja.” . A 5.

Latso Diives. Romaniväestön koulutusyksikön tiedotuslehti. 1-2/2002. Lundberg, Kyösti: *Yhdyshenkilöt tyytyväisiä koulutukseen*. 14-15.

Latso Diives. Romaniväestön koulutusyksikön tiedotuslehti. 1/2005. Ollikainen, Marketta: *Romaninaiset yhdistävät voimansa*. 4-7.

MUUT LÄHTEET:

Friman-Korpela, Sarita. Esitelmä Kansainvälisen romanikulttuuripäivän tapahtumassa Tampereella 8.4.2005.

Vuolasranta, Miranda. Haastattelu 11.2.2000 klo 9.30 Sosiaali- ja terveysministeriön tiloissa. Nauha haastattelijalla.

Liite I

Informantit:

Informantti 14, 14-vuotias haastattelu 31.3.2000 klo 16.30

Informantti 16a, 16-vuotias haastattelu 16.2.2000 klo 13.20
haastateltavan kotona

Informantti 16b, 16-vuotias haastattelu 23.3.2000 klo 17.15
haastateltavan kotona

Informantti 17, 17-vuotias haastattelu 5.4.2000 klo 16.30

Informantti 18, 18-vuotias haastattelu 18.2.2000 klo 17.50
haastateltavan kotona

Informantti 19a, 19-vuotias haastattelu 17.4.2000 klo 17.15

Informantti 19b, 19-vuotias haastattelu 9.5.2000 klo 12.45
haastateltavan kotona

Kaikki haastattelunauhut haastattelijalla.

Liite II

Haastattelujen kysymyslista

1) Henkilötietoja

1. Nimi
2. Ikä
3. Perhe
4. Koulutus/ammatti
5. Vanhempien tai huoltajan koulutus/ammatti
6. Asuinpaikkakunta/aiemmat asuinpaikkakunnat
7. Äidinkieli/kotikieli

2) Koulukokemuksia

8. Mitä kouluja olet käynyt ja/tai mitä koulua käyt, missä
9. Mitä aineita olet koulussa opiskellut
10. Oletko/olitko mielestäsi hyvä oppilas
11. Onko/oliko koulussasi muita romaneja
12. Ovatko ystäväsi romaneja vai valtaväestön edustajia
13. Millaisia hyviä kokemuksia sinulla on koulusta
15. Millaisia huonoja kokemuksia sinulla on koulusta
16. Onko sinulla kokemuksia syrjinnästä koulussa
17. Onko sinulla kokemuksia opettajan romanioppilaille antamista. erivapauksista, onko se hyvä asia
18. Haluaisitko opiskella vain romaneille tarkoitettussa koulussa, miksi
19. Millainen olisi hyvä koulu
20. Osaatko romanin kieltä ja/tai oletko opiskellut romanin kieltä koulussa, miksi

3) Romaniyhteisö ja -kulttuuri

21. Mitä romanius on
22. Kuka on 'oikea' romani
23. Oletko sinä ensisijaisesti romani vai suomalainen
24. Mitkä ovat romanikulttuurin tärkeitä piirteitä
 - romaneille kotona
 - kodin ulkopuolella
25. Mitkä romanikulttuurinpiirteistä ovat sinulle tärkeitä, miksi
26. Mitkä romanikulttuurin piirteistä ovat sinulle vähemmän tärkeitä

27. Onko suvun merkitys sinulle suuri, miten se tulee esille
28. Auttavatko vanhempasi tai sukulaisesi sinua tulevaisuuden suunnitelmassa, ketkä ja miten?
29. Kannustetaanko perheessäsi tai suvussasi koulutuksen hankintaan
30. Arvostavatko romanit mielestäsi koulutusta, miten se tulee esille
31. Onko mielestäsi mahdollista kouluttautua/opiskella ja pysyä 'aitona' romanina - miten kouluttautuminen mielestäsi vaikuttaa romanina olemiseen ja elämiseen yleensä
32. Miten koulutus/koulutuksen puute vaikuttaa sinun elämääsi
33. Tuoko koulutus mielestäsi romanille jonkinlaista hyväksyntää

4) Koulutustavoitteet

34. Millainen koulutus ja/tai työ sinun mielestäsi sopii romanille/romanitytölle
35. Millainen ei sovi
36. Näetkö jonkinlaisia esteitä jossakin työssä toimimiselle
37. Onko koulutuksen hankkiminen mielestäsi tärkeää, miksi
38. Millaisessa tilanteessa tulisi kysymykseen että keskeyttäisit koulun/aloittaisit koulunkäynnin
39. Millaisia opintoja haluaisit
40. Mille alalle haluaisit/miksi valitsit opiskelemasi alan
41. Millaiseen ammattiin haluaisit
42. Mitkä ominaisuudet opiskelussa ovat mielestäsi erityisen tärkeitä
43. Minkälaiset ominaisuudet työssä ovat mielestäsi erityisen tärkeitä
44. Näetkö jonkinlaisia esteitä jonkinlaisen, itsellesi mieleisen, opinalan tai koulun aloittamiselle
45. Voiko mielestäsi jotakin tehdä romanioppilaiden tai -opiskelijoiden tukemiseksi

Liite III

Taulukko

”Koulutushyvän” ulottuvuudet

[VALTION TAKAAMA]
KOULUTUSHYVÄ

	ENSI KÄDEN HYÖDYT	TOISEN KÄDEN HYÖDYT	
	Koulussa oppiminen	Tutkinnot	Koulutuksen hyödyntäminen
TOIMIJA:	Koulutettavat	Koulutettavat ja kouluttajat	Koulutetut, kouluttajat ja muut tahot
ARVO:	Arvo sinänsä	Vaihdeavuus	Käyttö- ja vaihtoarvo
KULTTUURI-PÄÄOMAN MUOTO:	Kehoon tallennetut valmiudet: tiedot, taidot, asenteet	Institutionalisoitunut väline(arvo): todistus, tutkinto	Hyödyke

Lähde: Kivinen & Silvennoinen (2000) teoksessa Silvennoinen, Heikki
Koulutus marginalisaation hallintana. Gaudeamus. Helsinki.

Liite IV

Aineiston analyysiluokat:

AINEISTON REDUSOINTI

1. Koulunkäynnin esivalmiudet
2. Koulumenestys
3. Kokemukset syrjinnästä
4. Syrjinnästä selviytyminen
5. Kodin tuki kouluasioissa
6. Ohjaus opintoihin koulussa
7. Koulutuksen tukeminen kiintiön tai rahallisesti
8. Romanit samassa koulussa
9. Romanikulttuurin erityispiirteet
10. Romanikielen taito
11. Etnisyys
12. Vaatetus
13. Perheen ja suvun tärkeys
14. Kotitöiden tekeminen
15. Toivetyö
16. Sopimattomat alat
17. Koulutuksen arvostaminen
18. Koulutuksen tuomat edut
19. Romanien vahvuusalueet
20. Koulutuksen hankkiminen

AINEISTON KLUSTEROINTI

Romaniperinteen tuomat edut

Romanitapojen tuomat rajoitukset

Ulkopuolinen tuki

Kotona annettu tuki

Koulutuksen edut

Koulutuksen esteet

AINEISTON ABSTRAHOINTI

Moderni romaninainen vaalii romanikulttuuria ja kouluttautuu käytännönläheiseen ammattiin kun saa riittävästi ohjausta jatkokoulutukseen.