

**MUSIIKINOPETUS ROMANIOPPILAAN KOULUVIIHTYVYYTTÄ
TUKEMASSA**

Tiia Svart
Monialaiset opinnot
Jyväskylän Yliopisto
Musiikin laitos
Kevät 2013

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO

2 ROMANIKULTTUURISTA

2.1 Intiasta kohti Eurooppaa

2.2 Saapuminen Suomeen

2.3 Asema nyky-yhteiskunnassa

2.4 Yhtä aikaa suomalainen ja romani – romanikansan identiteetti

2.3.1 Tapakulttuuri

2.3.2 Vanhempien ihmisten kunnioittaminen

2.3.3 Puhtaus- ja häveliäisyystavat

3 ROMANILAPSI KOULUSSA

3.1 Romanien koulutushistoriaa

3.2 Romanilapset Euroopassa

3.3 Romanilapset Suomessa

3.4 Esimerkkejä muista vähemmistöryhmistä

4 KOULUVIIHTYVYYS

4.1 Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät

5 MUSIIKIN MERKITYS

5.1 Romanimusiikkia ja hengellistä musiikkia

5.2 Taito- ja taideaineet romanioppilaiden vahvuutena

5.3 Musiikillinen motivaatio

6 TULOKSET

7 POHDINTA

LÄHTEET

1 JOHDANTO

Puhuttaessa romaneiden koulutuksesta ja siihen yleisesti liittyvistä ongelmista ei useinkaan muisteta tai olla tietoisia siitä, että romaneilla on ollut mahdollisuus koulunkäyntiin vasta noin 40 vuoden ajan. Nykyään koulua käyvien romanilasten- ja nuorten vanhemmat eivät välttämättä ole itse käyneet koulua, minkä vuoksi koulumaailma ja siihen liittyvät käytänteet voivat olla romanivanhemmille hyvinkin vieraita. Suomen romaneiden koulutuksella onkin vielä pitkä tie edessään siinä missä esimerkiksi Australian aboriginaalien tai Uuden-Seelannin maorien kohdalla.

Henna Aaltonen (2008) tutki Pro Gradu –työssään romanilasten ja –nuorten motivaatiota peruskoulun musiikinopetuksessa. Tutkimuksessa selvisi, että romanilapset ja –nuoret kokivat musiikinopetuksen tärkeänä osana koulunkäyntiään. Aaltonen jäi pohtimaan, voisiko musiikissa olla avaimet myös romanilasten ja –nuorten koulumotivaation tukemiseen. (Aaltonen, 70, 86-87.) Aaltosen työn kautta kiinnostuin ajatuksesta tutkia, voiko musiikinopetus tukea romanioppilaiden kouluviihtyvyyttä. Kokevathan romanit usein musiikin tärkeäksi osaksi identiteettiään, ja lisäksi monet ovat luonnostaan hyvin musikaalisia. Mikäli romanioppilaat saisivat musiikintunneilta kokemuksen siitä, että he osaavat ja kelpaavat, voisi heidän itseluottamuksensa opiskelijana kasvaa ja tämä luottamus siirtyä pikkuhiljaa myös musiikinluokan ulkopuolelle muihin oppiaineisiin.

Aaltosen Pro Gradu –työn lisäksi romaniaiheisia tutkimuksia ei ole tehty musiikkikasvatuksen näkökulmasta, joten tiesin tarttuvani haastavaan aiheeseen. Tärkeää olikin haastatella romaninuoria itseään siitä, kuinka he kokevat musiikintuntien vaikuttavan kouluviihtyvyyteensä. Toteuttamieni haastattelujen perusteella ei toki voida tehdä kovin laajoja johtopäätöksiä, mutta ne antoivat varmuuden siitä, että aiheessa olisi jatkotutkimuksen varaa. Tutkielman aluksi avaan romanikulttuuria yleisesti, koska mielestäni sen ymmärtäminen on välttämätöntä, jos halutaan kehittää keinoja romanioppilaiden koulunkäynnin tukemiseksi.

2 ROMANIKULTTUURISTA

Romanit ovat Euroopan suurin ja laajimmalle levittäytynyt vähemmistö. Kielitutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että heimon juuret kantautuvat Luoteis-Intiaan. Eurooppaan ensimmäiset romanit saapuivat 1300-luvulla; ensimmäiset maininnat kiertävistä ryhmistä ovat vuodelta 1320 Konstantinopolista, nykyisestä Istanbulista. Suomeen kansa saapui muutama vuosisata myöhemmin, 1500-luvulla. Arviointien mukaan Suomessa asuu noin 10 000 romania, ja lisäksi Ruotsissa Suomen romaneja on 3000-4000. (Romano Missio; Junkala & Tawah 2009; Nikkinen 2006, 32; Opetushallitus 2010, 9.)

2.1 Intiasta kohti Eurooppaa

Koska romanikansan alkuperä oli pitkään epävarma, ovat kansan nimityksetkin vaihdelleet. Egyptiä pidettiin pitkään romaneiden kotimaana, mistä juontaa juurensa englanninkielinen nimitys 'gypsy'. Romanit on myös yhdistetty tataareihin, mistä johtuen ruotsinkielessä oli aikoinaan käytössä *tattare zigenare* –nimitys. Romani-sanana alkuperä on romanikielessä, jossa 'rom' tarkoittaa ihmistä. (Aaltonen 2008, 22.) Syitä siihen, miksi romanikansa lähti alun perin Intiasta, ei tarkalleen tiedetä. On arvioitu, että muun muassa sodat, nälänhätä, kulkutaudit ja luonnonmullistukset olisivat olleet syynä vankkureiden lastaamiseen. (Opetushallitus 2010, 9.)

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

Vallitsevista olosuhteista huolimatta romanien oli keksittävä keinot tulla toimeen yhteiskunnassa. Käytännössä tämä tarkoitti käsitöiden myymistä, viihdyttämistä sekä

ennustamista – usein tien päältä käsin. Sanonta ”hevonenhan se on mustalaisen pelto” tulee juuri kulkureina liikkumisesta vankkurein ja hevosin. (Nikkinen 2006, 33.)

2.2 Saapuminen Suomeen

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

1900-luvun puoliväliin asti oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin ei tunnustettu, ja vallalla oli ennemminkin näkemys vähemmistöjen oikeudesta muuttua pääväestön kaltaiseksi (Palkkaisinko romanin 2007, 12). Ajattelumalli huipentui lopulta monien muidenkin vähemmistöjen, kuten saamelaislasten tai aboriginaalilasten kohdalla toteutettuun assimilaatiopolitiikkaan, jonka tavoitteena oli sulauttaa romanit pääväestöön häivyttämällä romanikulttuurille ominaiset piirteet. Tavoitteen saavuttamiseksi romanilapsia pakkohuostaanotettiin Ruotsiin valkoisiin perheisiin sekä lastenkoteihin 1900-luvun alusta aina 1970-luvulle asti, jolloin ensimmäinen syrjinnän kieltävä laki tuli voimaan Suomessa. Suunnitelmalla oli kuitenkin päinvastainen vaikutus: suojautuakseen valtaväestöltä romanit sulkeutuivat tiiviisti omaksi ryhmäkseen yhteiskunnan ulkopuolelle. Sulauttamispyrkimyksen uhan alla yhteisöllisyys romaniyhteisössä korostui entisestään. Assimilaatiopolitiikan vaikutukset ovat näkyneet aina nykypäiviin saakka, sillä vasta 2000-luvulla romanit ovat uskaltaneet valtaväestön joukkoon kouluttautumaan ja osallistumaan eri toimintoihin yhteiskunnassa. (Opetushallitus 2010, 10-11.)

Myös muiden vähemmistökansojen kokemuksista voimme oppia, kuinka pitkälle ajassa perheiden hajottamista seuranneet arvet ulottuvat. Vuosien 1910–1970 välisenä aikana arviolta 100 000 aboriginaalilasta otettiin perheistään ja sijoitettiin valkoisiin perheisiin tai valtion ylläpitämiin laitoksiin. Näistä lapsista käytetään yleisesti nimitystä ”The Stolen Generations” – riistetyt sukupolvet. Assimilaatiopolitiikka koski erityisesti puoliksi

aboriginaaleja lapsia, sillä heidän kohdallaan aboriginaalinen perimä katsottiin voitavaksi hävittää muutamassa sukupolvessa. Vanhemmille ei kerrottu lasten olinpaikkaa, ja lapsille kerrottiin heidän olevan orpoja. Kaikki yhteydenpito perheen kesken oli kiellettyä samoin kuin oman kielen käyttö ja seremonioiden harjoittaminen. Seurauksena näiden nyt aikuisten aboriginaalien identiteetti on kadoksissa. (European Network for Indigenous Australian Rights.)

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

2.3 Asema nyky-yhteiskunnassa

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

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

Koulutustilanteessa tapahtuva muutos on kuitenkin hidasta ja yksilölliset sekä alueelliset erot suuria. Vielä pohjanmaalla asuessani olin tottunut siihen, että romanit tekevät työtä, mutta Etelä-Suomessa tilanne näyttäisi olevan heikompi. Samoin riippuu paljon perheestä, kuinka lapset käyvät koulua.

2.4 Yhtä aikaa suomalainen ja romani – romanikansan identiteetti

Eurooppaan saapumisestaan lähtien romanit ovat joutuneet taistelemaan olemassaolonsa puolesta. Elämä ilman ihmisoikeuksia ja vainottuna oleminen ovat jättäneet jälkensä romanikansan identiteettiin. Ne näkyvät yhä nykyromanien kulttuurissa, asenteissa, arvoissa sekä suhtautumisessa yhteiskuntaan. (Aaltonen 2007, 24.)

Romaneilla on niin sanottu kaksoisidentiteetti: he ovat osa romaniyhteisöä, mutta samalla täysivaltaisia Suomen kansalaisia. Vaikka romaneilla on voimakas kulttuuri-identiteetti, se ei ole vaikuttanut tunteeseen suomalaisuudesta. Suomi on romanien kotimaa, ja he ovat taistelleet sen itsenäisyyden puolesta valtaväestön rinnalla. (Aaltonen 2007, 24.)

Yhteisöllisyys on romanikulttuurin keskeisimpiä arvoja, ja romaniväestöllä onkin usein voimakas ryhmäidentiteetti. Yhteisöllisyyden merkityksellisyyteen lienee vaikuttanut historia sorrettuna kansanryhmänä. (Aaltonen 2007, 25.)

2.4.1 Tapakulttuuri

Romaneiden tapakulttuurissa on melko suurta vaihtelua johtuen kansan jakautumisesta eri heimoihin. Nikkisen (2006, 33) mukaan romaneiden tavat ovat kautta aikain herättäneet ihmettelyä valtaväestön keskuudessa. Ulkopuoliselle romanien tavat saattavatkin näyttäytyä monimutkaisina ja arkea vaikeuttavina sääntöinä. Nikkinen huomauttaa kuitenkin, ettei tapojen tarkoituksena ole tehdä elämästä hankalaa, vaan päinvastoin selkeää niin, että tiedetään kuinka missäkin tilanteessa tulee käyttäytyä. (Nikkinen 2006, 33.) Vaikka Suomen romanien kulttuurissa on paljon piirteitä ikivanhasta paimentolaiskulttuurista, on myös suomalaisuus, etenkin karjalainen talonpoikaiskulttuuri, jättänyt siihen jälkensä (Opetushallitus 2010, 19). Riippuu kuitenkin myös perheestä, kuinka syvällisesti romanitapoja noudatetaan – toiset ovat hyvinkin perinteisiä, kun taas toiset ovat löytäneet sopivan tasapainon romanikulttuurin ja valtaväestön elämäntavan välillä. Yleisesti ottaen romanien keskuudessa arvostetaan hyvää käytöstä, vanhempien ihmisten kunnioittamista sekä tiettyjä puhtaus- ja häveliäisyystapoja.

2.4.2 Vanhempien ihmisten kunnioittaminen

Romaniyhteisössä vaikuttaa selkeä iän ja sukupuolen mukaan määrittyvä hierarkia. Osaksi hierarkiarakennetta tullaan vasta murrosiässä, joten sitä nuorempia lapsia valtasuhteet eivät velvoita. Yksi romanikulttuurissa voimakkaimmin näkyviä piirteitä onkin vanhempien ihmisten kunnioittaminen. Vanhoiksi ihmisiksi luetaan omat vanhemmat ja heitä edeltävät sukupolvet. Heidän seurassaan nuorten tulee pukeutua ja käyttäytyä asiallisesti, ja esimerkiksi teitittely on tapa, joka opitaan varhain. (Opetushallitus 2010, 19.) Vanhoja ihmisiä kunnioitetaan, koska heidät nähdään romaniväestön henkisenä pääomana ja rikkautena. He elävät romaniperinteiden mukaan ja heillä on merkittävä rooli niin käytännön taitojen kuin kulttuurietiketinkin välittäjinä. (Åkerlund 1999, 173.)

2.4.3 Puhtaus- ja häveliäisyystavat

Häveliäisyystavat niin ikään ovat merkittävä osa romanien arkipäivää. Ne näkyvät käytöksessä, pukeutumisessa ja puheessa, ja liittyvät vahvasti vanhempien ihmisten kunnioittamiseen. Asiat, jotka saattavat olla valtaväestön edustajille täysin luonnollisia keskustelunaiheita, eivät useinkaan kuulu keskusteluun vanhempien ja nuorempien romanien välillä. Muun muassa seksuaalisuus, parisuhteet, seurustelu, raskaus, synnytys, vatsakipu tai wc:ssä käynti ovat niin sanottuja aiheita, joista eri sukupolviin kuuluvien ei sovi keskustella keskenään. Pariskunnat eivät niin ikään istu lähekkäin tai ole muutenkaan fyysisessä kosketuksessa silloin, kun läsnä on vanhempia henkilöitä. Myöskään eri sukupuolta olevat nuoret ja vanhat eivät istu vierekkäin. Häveliäisyystavat eivät kuitenkaan velvoita romaniheimon ulkopuolisia henkilöitä, vaan ne ovat ainoastaan osa romanien keskinäisiä suhteita. (Opetushallitus 2010, 20.)

Puhtaudella puolestaan on romanikulttuurissa laajempi merkitys kuin valtakulttuurissa. Erityisesti puhtaustavat koskevat keittiötä, ruokatarvikkeiden käsittelyä ja pyykinpesua. (Opetushallitus 2010, 21; Palkkaisinko romanin 2007, 18.) Romaneille on tärkeää, etteivät puhdas ja likainen, sopiva ja sopimaton sekä säädyllinen ja epäsäädyllinen sekoitu keskenään – puhtaudella on siis sekä konkreettinen että symbolinen merkitys. Konkreettisesti puhtaustavat näkyvät esimerkiksi siinä, että käsiä pestään usein. Tämä juontaa juurensa kiertolaisajoilta, jolloin puhtaudesta huolehtiminen oli elintärkeää. Symbolinen puhtaus tulee puolestaan ilmi esimerkiksi siinä, ettei ruokakassia lasketa koskaan lattialle tai istuimille, vaan keittiön pöydälle. Tämä perustuu puhtausajattelun peruseräpäätöseen, jonka mukaan mitään alhaalla maassa olevaa ei tule nostaa ylös sinne, missä on puhdasta ja toisinpäin. (Palkkaisinko romanin 2007, 18.) Myös käsien peseminen usein liittyy puhtaustapoihin. Puhtaustavat juontavat juurensa kiertolaisajalta, jolloin hyvä hygienia oli erityisen tärkeää. (Opetushallitus 2010, 21.)

Itse tein nuorena jonkin verran virheitä niin häveliäisyys- kuin puhtaustavoissakin, sillä minua ei kasvatettu romanikulttuuriin kovin tiukasti, vaan molemmat kulttuurit elivät kodissamme rinnakkain. Erityisen hyvin mieleen on jäänyt eräs kerta, jolloin minut lähetettiin hakemaan lähikaupasta kahvia. Ostin samalla koiranruokaa, ja olin kantamassa näitä kahta ostosta

sylissäni keittiöön, kun näin äitini ilmeen ja ymmärsin ottaa koiranruokapurkin pois kahvipaketin päältä. Tässä tapauksessa koiranruokapurkki oli ”likainen” ja kahvipaketti puhdas, eikä niitä tullut kohdella ikään kuin samanarvoisina.

3 ROMANILAPSI KOULUSSA

Jotta olisi mahdollista ymmärtää romanien koulutuksen nykyistä tilaa, on ensin ymmärrettävää sen historiaa. Tuleehan opettajan olla tietoinen myös esimerkiksi islamistiseen kulttuuriin liittyvistä piirteistä, jotka vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin. Aivan samalla tavalla romanikulttuurin ja –historian ymmärtäminen on edellytys opettajan ja oppilaan vuorovaikutukselle. Mielestäni opettajankoulutuksessa tulisi maahanmuuttajakeskustelun ohella muistaa, että Suomen luokahuoneissa on myös oman maamme vähemmistöön kuuluvia oppilaita. Myös Aaltonen (2007, 87) on sitä mieltä, että monikulttuuristaustaisiin oppilaisiin tulisi lukea myös romanit. Tärkeää olisi myös lisätä tietoa romaneista opettajankoulutukseen muun vähemmistökeskustelun ohella (Aaltonen 2007, 88).

3.1 Romanien koulutushistoriaa

Romanit eivät tunne samankaltaista koulustraditiota kuin valtaväestö. Syynä tähän on ensisijaisesti kiertolaisuus, joka jatkui aina 70-luvun taitteeseen saakka. Kiertolaisena säännöllinen koulunkäynti oli hankalaa. Vielä tuolloin erot valtaväestön ja romanikansan koulutustasossa eivät olleet merkittäviä, sillä kiertokoulussa oli mahdollista oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Ammatillisen koulutuksen hankkimiselle ei ollut tarvetta, sillä romanien perinteiset ammatit siirtyivät sukupolvelta toiselle. Romanien perinteinen elämäntapa alkoi kuitenkin vaikeutua, kun kaupungistumisen myötä perinteisille käsityö- ja hevosammateille ei enää ollut kysyntää. (Palkkaisinko romanin 2007, 30.)

Kun ensimmäinen romanisukupolvi aloitti koulunkäynnin, ei vanhemmilla ollut tarvittavia valmiuksia lasten koulunkäynnin tukemiseen. Oma perhe, romanitavoille oppiminen ja sosiaaliset taidot – romanikulttuurille tärkeät arvot - nähtiin koulua tärkeämpänä. Erityisen vahingoittavaa romaneiden koulunkäynnille oli assimilaatiopolitiikka, jossa koulu toimi yhtenä menetelmänä sulauttaa romanit valtaväestöön. (Palkkaisinko romanin 2007, 30.) Mielenkiintoista on, että Suomen romaneja on yritetty sulauttaa valtaväestöön aivan samoin menetelmin kuin Australian ja Uuden-Seelannin alkuperäisväestöjä, koulutus näistä yhtenä keinona. Muun muassa oman kielen puhuminen on ollut koulussa kiellettyä.

Vielä oma isäni on ollut kiertolainen. Hiljalleen tämän ollessa pieni isovanhempani saivat mahdollisuuden luopua kiertolaiselämästä ja asettua aloilleen. Isä oli kahdeksasta lapsesta toinen, joka suoritti peruskoulun loppuun. Tuohon aikaan peruskoulun päättötodistus oli romaninuorelle suuri saavutus; kotona ei aina osattu kannustaa koulunkäyntiin, sillä vanhimpia lapsia tarvittiin huolehtimaan pienemmistä sisaruksista ja auttamaan muissa kodin töissä. Perhe oli köyhä, ja lapsetkin tekivät pieniä töitä kaupungilla ansaitakseen rahaa perheelleen.

Suomen romaneilla on ollut mahdollisuus koulutukseen vain noin kolmekymmentä vuotta, joten on selvää, että romaneilla on vielä sopeutumisvaikeuksia koulussa etenkin, kun suurin osa lapsista jää ilman vanhempien tukea. Sama koskenee myös aboriginaali- ja maoriperheitä. Vaikka yhä useampi romani ymmärtää koulutuksen merkityksen ja heitä valmistuu kasvavassa määrin mm. sosiaaalialalta, muutos asenteissa on hidasta. Vastuu lapsen koulunkäynnistä kuuluu ensisijaisesti vanhemmalle. Romaniperheissä koulumaailma on kuitenkin vielä niin vieras, ettei esimerkiksi ymmärretä, että nuori oppija tulee laittaa ajoissa nukkumaan, jotta hän jaksaisi aamulla herätä kouluun. Kun lasta sitten aamulla väsyttää, ajatellaan romaniperheessä lapsen henkilökohtaisten tarpeiden menevän koulun edelle. Poissaolot ovatkin oppimisvaikeuksien ja runsaan erityisluokille sijoittamisen ohella merkittävä ongelma romanilasten koulunkäynnissä. On kuitenkin vaikea ymmärtää, miksi Suomessa, jossa oppivelvollisuus on lakisääteinen, romanilapsi voi melko helposti pudottautua koulusta. Romanien kohdalla tilanne saattaa usein olla se, ettei romaniperheiden asioihin uskalleta tai tahdota puuttua liikaa.

Romanien hidas sopeutuminen koulutusyhteiskuntaan juontaa juurensa assimilaation aikaiseen historiaan, jolloin koulu oli yksi keino sulauttaa romanit pääväestöön. 1980- ja 1990-lukujen Romanikulttuurin- ja kielen tietoisien vahvistamisen myötä romanit ovat alkaneet suhtautua myös koulutukseen myönteisemmin, ja korkeakoulutettuja romaneja on jo paljon (Sosiaali- ja terveysministeriö 1999).

3.2 Romanilapset Euroopassa

Euroopan romaneiden elinolot poikkeavat hyvin paljon Suomen romanien tilanteesta. Suomessa peruspalvelut on taattu kaikille: romanilapset käyvät samoja kouluja valtaväestön

lasten kanssa, ovat oikeutettuja samoihin sosiaali- ja terveyspalveluihin kuin muu väestö ja asuvat samoilla asuinalueilla suhteellisen samantasoisesti kuin muutkin suomalaiset. Kuitenkin vain harvassa muussa eurooppalaisessa maassa romanilapset ovat yhtä integroituneita ympäröivään yhteiskuntaan. (Junkala & Tawah 2009, 18.)

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

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

3.3 Romanilapset Suomessa

Opetushallituksen (2004, 6) tekemän selvityksen mukaan vain noin 2% romanilapsista osallistui esiopetukseen lukuvuotena 2001-2002. Näin ollen esimerkiksi hienomotoriset taidot saattavat olla ensimmäisen luokan aloitettaessa romanilapsilla heikommalla tasolla valtaväestöön nähden. Huolimatta siitä, että kiertolaisuus on taakse jäänyttä aikaa, on se jättänyt jälkensä muun muassa siihen, kuinka lasten kanssa vietetään aikaa. Askartelu ja piirtely eivät ole kuuluneet perinteiseen kasvatukseen. Tämänkin vuoksi romanilapsilla on usein aluksi vaikeuksia käden taidoissa sekä silmän ja käden yhteistyössä. (Romanilapsen elämää, tapoja ja kulttuuria 2007, 8-9.)

Usein romanilapsi saa myös ensimmäiset kontaktinsa valtaväestön edustamiin lapsiin koulussa. Vaikka romanilapsen äidinkieli on nykyisin yleensä suomi romanikielen sijaan, tottuu lapsi kotona kuitenkin hiukan erilaiseen tapaan käyttää suomen kieltä. Esimerkiksi sanoilla voi olla hyvinkin erilaisia merkityksiä, mikä voi helposti johtaa väärinkäsityksiin opettajan ja oppilaan välillä. Lisäksi poissaolot lienevät yksi yleisimmistä ongelmista romanilasten ja –nuorten koulutuksessa. Ollessani itse alakouluiässä romanisukulaiseni eivät useinkaan vielä ymmärtäneet, kuinka poissaolot vaikuttavat lapsen koulunkäyntiin. Romanikulttuurille on ominaista yhteisöllinen ja hyvin perhekeskeinen ajattelu. Osa romanilasten poissaoloista saattaa selittyä jo sillä, ettei vanhempi henno patistaa väsynyttä lasta kouluun, vaan antaa tämän ennemmin nukkua.

Romanivanhemmat ovat oppineet lastensa kautta, millainen systeemi koululaitos on. Nykyisin romanivanhemmat ovat jo alkaneet tiedostaa koulutuksen merkityksen sekä niitä käytännön asioita, joita koulunkäyntiin liittyy. Tämä on tärkeää, sillä lapsi tai nuori ei itse kykene kantamaan täyttä vastuuta koulunkäynnistään; kenelle tahansa vanhemmalle on varmasti tuttua esimerkiksi kotitehtäviin patistaminen ja nukkuma-ajoista huolehtiminen. Kyösti Florin painottikin Pietarsaareissa pitämässään romanivanhempien seminaarissa (2010), että vastaus romanien koulutukseen on romanivanhemmissa: romanilapsi ja –nuori tarvitsee tukea koulunkäyntiin siinä missä valtaväestöönkin kuuluvat oppilaat. Kotoa lähtevät asenteet ovat voimakkaita vaikuttajia. Jos vanhemmat eivät tiedosta koulutuksen merkitystä, ei lapsikaan voi motivoitua koulunkäyntiin. Tiedän tapauksen, jossa romaninuori on omin voimin kouluttautunut melko pitkälle ilman kotoa saatua tukea. Positiivinen täyskäännös asenteessa koulua kohtaan tapahtui kuitenkin vasta murrosiässä. Valitettavasti useimpien tukea saamattomien kohdalla tuo täyskäännös jää tekemättä.

3.4 Esimerkkejä muista vähemmistöryhmistä

Kuten romaneilla, myös esimerkiksi aboriginaaleilla ja Uuden-Seelannin maoreilla on ollut huomattavia vaikeuksia sopeutua yhteiskuntaan. Sopeutumisella en tarkoita oman kulttuurin laiminlyömistä, sillä uskoakseni on mahdollista elää täytenä kulttuurinsa jäsenenä ja silti hankkia esimerkiksi koulutus, mistä kunkin kansan joukossa on esimerkkejä. Kuitenkin

Suomen, Australian ja Uuden-Seelannin koulutuslautakunnat pohtivat jatkuvasti, kuinka saada romani-, aboriginaali- ja maorilapset pulpetin taakse.

Aboriginaalit ovat koulutuksen suhteen hankalassa asemassa, sillä englantia on usein heidän toinen, kolmas tai neljäs kielensä, ja erilaiset tavat aiheuttavat väärinkäsityksiä esimerkiksi oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhteessa. Esimerkiksi australialainen opettaja saattaa odottaa oppilailtaan katsekontaktia, eikä ehkä tiedä, että aboriginaalinen kulttuurissa suora katsekontakti tulkitaan töykeäksi, jolloin aboriginaali oppilas välttää kontaktia luonnostaan. (<http://www.creativespirits.info/aboriginalculture/education/>).

On esitetty ehdotuksia aboriginaalien omista kouluista, joissa opettajina toimisivat aboriginaalit henkilöt, mutta tätä ehdotusta ei ole hyväksytty. Toisaalta on ymmärrettävä kyseiseen järjestelmään liittyvät riskit. Jos aboriginaalit ovat tekemisissä vain toistensa kanssa, voi seurata eristyminen muusta yhteiskunnasta. Toisaalta on havaittu, että aboriginaali lapsi oppii parhaiten sellaisen opettajan johdolla, joka tuntee hänen kulttuurinsa. Jo tavat opettaa ja kuunnella ovat hyvin erilaisia länsimaalaiseen tapaan verrattuna; aboriginaali on tottunut oppimaan mm. tarinoita kuuntelemalla. Nykyisen järjestelmän vallitessa aboriginaalit oppilaat jättävät koulun usein kesken, ja vain 10 prosenttia valmistuu lukiosta. Yhteensä aboriginaaleista käy koulua 46,5 prosenttia. (<http://www.creativespirits.info/aboriginalculture/education/>).

G. Raumati Hook (2007, 1) selvitti vuonna 2006 julkaistussa artikkelissaan maorien koulutuksen tulevaisuudesta, että kaikista vaikuttavista tekijöistä kulttuurin tunnustaminen on yksi merkittävimpiä onnistuneelle kasvatukselle. Julkisten koulujen lisäksi Uudessa-Seelannissa on maorikouluja (The Maori Wananga), jotka kaikille yhteisen opetussuunnitelman lisäksi painottavat maorien kulttuuriperintöön liittyviä aiheita. Koulujen perustamisesta tehtiin päätös vuonna 1989 johtuen korkeasta opintojen keskeyttämisprosentista valtion oppilaitoksissa. Maorikoulut ovat todistaneet, että maorioppilaat todella suoriutuvat huomattavasti paremmin näissä kouluissa. Niissä on myös onnistuttu innostamaan maoreja jatkokoulutukseen. (Hook 2007, 5). Edelleen suuri osa maorinuorista kuitenkin lopettaa koulun ilman päättötodistusta. Vuonna 2003 valmistuneiden maorien prosentuaalinen määrä oli naisista 69 % ja miehistä 31 %. Luvuissa ovat mukana lukiot, ammattikorkeakoulut, yliopistot sekä maoreille tarkoitettut koulut. Nuorten maorien

asema on vähitellen paranemassa, koulutusmahdollisuuksia on, mutta he työllistyvät edelleen huomattavasti huonommin verrattuna valtaväestöön. (Te Puni Kokiri 2006.)

4 KOULUVIIHTYVYYS

Suomalaiset oppilaat menestyvät erinomaisesti oppisaavutusten kansainvälisissä vertailuissa. PISA-tutkimusohjelman alusta eli vuodesta 2000 alkaen Suomen sijoitus on ollut parhaimmista kaikilla tutkituilla alueilla lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä. PISA-tulosten ansiosta suomalaisen perusopetuksen ja opettajankoulutuksen erinomaisuus tunnetaan maailmalla ja sitä arvostetaan ehkä jopa enemmän kuin Suomessa. Hyvistä oppisaavutustuloksista huolimatta suomalaisten nuorten kouluviihtyvyys ei kuitenkaan ole samalla tasolla muiden maiden koulujen kanssa, mistä osoittavat monet tutkimukset. Toisaalta huomionarvoinen kysymys on, missä määrin kulttuuriset tekijät vaikuttavat siihen, miten oppilaat arvioivat kouluviihtyvyyttään. (Opetushallitus 2012, 7-9.)

4.1 Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät

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

Kuten monet käsitteet, myös kouluviihtyvyys on käsitteenä moniulotteinen ja sen tarkka määrittely on haastavaa (Opetushallitus 2012, 8). Soinisen (1989, 150) mukaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavat kaikki ne tekijät, jotka ympäröivät oppilasta koulussa: koulu, oppilas itse, koulutoverit ja koti ovat kaikki kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä. Koulussa mm. opettajan ominaisuudet ja toiminta sekä oppiaineen ja opiskelun mielekkyys ovat kytköksissä oppilaan viihtymiseen koulussa. Erityisesti Soininen painottaa opettajan vaikutustavan mahdollisuuksia jakaen opettajat niihin, joiden vaikutustapa on liian suora rajoittaen oppilaan toimintaa mm. ohjeilla ja kritisoinnilla sekä niihin, joiden vaikutustapa on epäsuora kannustamisineen ja rohkaisuineen. Epäsuora vaikutustapa laajentaa oppilaan toimintavapautta, joka on suoraan kytköksissä kouluviihtyvyyteen. (Soininen 1989, 150-151)

Oppilaaseen liittyviä tekijöitä ovat puolestaan mm. kouluasenne ja motivaatio. Kouluviihtyvyys näyttäisi kulkevan käsikkäin positiivisen kouluasenteen ja motivaation kanssa: positiivinen suhtautuminen kouluun on usein motivoitumisen seurausta. Vastaavasti esimerkiksi toistuvat pettymykset voivat johtaa negatiiviseen kouluasenteeseen ja sitä kautta heikkoon viihtyvyyteen koulussa. (Soininen 1989, 151-152.)

Viidenneltä luokalta alkaen niin ikään oppilaiden sosiaaliset suhteet ja kouluviihtyvyys liittyvät toisiinsa voimakkaasti. Toverihin liittyvillä tekijöillä Soininen tarkoittaa mm. toverin koulumenestystä ja asennetta koulunkäyntiin. Kotona taas toiveilla ja odotuksilla sekä materiaalisilla olosuhteilla ja auttamisella on yhteys viihtyvyyteen koulussa. (Soininen 1989, 152-153.)

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

5 MUSIIKIN MERKITYS

Usein kuulee puhuttavan romanien musikaalisuudesta. Sitä pidetäänkin yleisesti etnisenä ominaisuutena niin valtaväestön kuin romanienkin keskuudessa. Musikaalisuus ei kuitenkaan kuulu minkään kansan geneettiseen perimään. Sen sijaan voidaan puhua kulttuuriperimästä. Koska romaniyhteisössä on perinteisesti arvostettu musiikkia ja tanssia, on tämä arvostus nostanut kyseisten taidemuotojen harrastusta ja ammattimaista toimintaa. (Nikkinen 2006, 34.) En käsittele romanimusiikkia tässä tutkielmassa kovin syvällisesti johtuen siitä, että pohdittaessa musiikin vaikutuksia romanioppilaiden koulumotivaatioon ja –viihtyvyyteen en näe romanimusiikkia kovin suuressa roolissa. Sen merkitys romaninuorille on myös yleisesti ottaen huomattavasti pienempi kuin aikaisemmille sukupolville.

5.1 Romanimusiikkia ja hengellistä musiikkia

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

Romanien perinnemusiikki on perustunut pitkälti kuulonvaraiseen oppimiseen, ja vasta viime aikoina tätä musiikkia on alettu nuotintaa sen katoamisen estämiseksi. Nykyisessä muodossaan romanimusiikki on monenlaisten vaikutteiden summa sisältäen vivahteita niin itämaisestä laulutyylistä kuin länsimaisesta populaarimusiikistakin (Jalkanen 2006, 9). Kerronnallisuus on romanien perinnemusiikissa oleellista. Kaj Åbergin mukaan yleisiä aihealueita ovat muun muassa rakkausaiheiset laulut, hevos- ja markkinamiesten laulut, viina-aiheiset laulut, mahtilaulut sekä vankilalaulut; näiden lisäksi kiertolaisuus on yksi pysyvä teema romanien perinnemusiikissa (http://etno.net/sivu/romanimusiikki_suomessa).

Haastattelin romaniväestöön kuuluvaa 50-vuotiasta miestä romanimusiikista saadakseni asiaan näkökulmaa kyseisen kansanryhmän edustajalta. Uskoin hänellä olevan ikään perustuvaa tietoa ja kokemusta romanimusiikista. Haastattelun kotona laulettiin todella paljon sekä perinteisiä romanilauluja että hengellisiä lauluja. Hän kertoo Jumalan olleen romaneille

tärkeä voimavara kautta aikojen, ja siksi romanien keskuudessa on aina laulettu hengellisiä lauluja. Romanilaulut taas heijastelivat elämän kovuutta: laulut olivat useimmiten surumielisiä ja kertoivat esimerkiksi kuolemasta, juurettomuudesta tai vaikkapa sukulaisesta vankilassa.

Haastateltu pahoittelee sitä, ettei romaniperheissä enää lauleta yhtä paljon television ja pelikonsolien myötä. Hän muistaa laulun olleen luonnollinen osa arkea ja yhdessäoloa: äiti saattoi esimerkiksi laulaa kotitöitä tehdessään. Miesten kesken saatettiin laulaa niin kutsuttuja rekilauluja, jotka olivat aiheiltaan ilakoivia ja maskuliinisuutta korostavia. Haastateltu harmittelee, ettei nykyinen sukupolvi enää osaa juurikaan romanilauluja. Nykyaikana tehdyt nuotinnukset ovat hyödyllisiä, mutta samalla katoaa yksi rikkaimmista romanilaulujen piirteistä, nimittäin laulun periytyminen korvakuulolta. Laulujen melodia ja sanat saattoivat vaihdella asuinkunnasta riippuen.

5.2 Taito- ja taideaineet romanioppilaiden vahvuutena

Olen itse saanut seurata läheltä romanikulttuuria koko elämäni ajan ja huomannut, että romanilapsilla ja –nuorilla on usein muun muassa hyvä mielikuviutus, heidän tunne-elämänsä on syvä ja he pitävät esiintymisestä. Taideaineet heijastelevat siis jo luonnostaan romaneiden mentaliteettia – vaikkakin tulee muistaa, että kulttuurin kuin kulttuurin edustajat ovat aina ensisijaisesti yksilöitä. Musiikinopetus, jonka yhtenä keskeisimmistä tavoitteista ovat tunnekasvatus ja elämyksellisyys, on mielestäni omiaan kohtaamaan romanioppilaita. Myös tutkimukset (Aaltonen 2008, Välimäki 2000, Opetushallitus 2004) tukevat näkemystä taito- ja taideaineista romanioppilaiden vahvuuksina.

Aaltosen (2008) tutkimuksesta selviää, että musiikillisesti lahjakkaiksi koki itsensä merkittävästi useampi romanilapsi ja –nuori kuin lahjattomaksi (Aaltonen, 83). Opetushallituksen teettämä kartoitus puolestaan osoitti romanivanhempien kokevan lastensa menestyvän taito- ja taideaineissa hyvin, vaikka muu koulunkäynti olisikin hankalaa. Taito- ja taideaineet olivat vanhempien mielestä koulutyöhön erityisesti motivoivia sekä mieluisia aineita. Lisäksi sosiaalisuus miellettiin romanilasten vahvuusalueeksi. (Opetushallitus 2004, 6.)

Myös opettajat ovat huomanneet taito- ja taideaineiden (liikunta, musiikki, tekstiili- ja tekninen työ, kuvataide ja kotitalous) olevan useimmin romanioppilaiden vahvimpia aineita. Välimäen (2008) tutkimuksessa liikunta ja musiikki olivat mainittujen vahvuuksien kärjessä, liikunta ensimmäisenä ja musiikki toisena vahvuutena. Muina romanilasten vahvuuksina nähtiin sosiaaliset taidot sekä kohteliaisuus. Oppiaineista erityisvahvuuksiksi mainittiin useimmin musiikki. Useimmiten romanilasten vahvuuksia pyrittiin koulussa huomioimaan järjestämällä tilaisuuksia esiintymiseen. Myös esimerkiksi oppilaan hyvää käytöstä saatettiin tuoda esille koulun arjen tilanteissa. (Välimäki 2000, 56-60.)

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

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

5.3 Motivaatio musiikintunneilla

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

Yleisesti ottaen romanioppilaat viihtyvät musiikintunneilla, ja enemmistö haastatelluista (68%) koki musiikin oppiaineena tärkeäksi osaksi koulunkäyntiä. Vaikka musiikin oppiaine

koettiin yleisesti merkittävänä, jakoi musiikki lempiaineena enemmän mielipiteitä. Kyselyn perusteella 23% pojista ja reilu kolmannes tytöistä piti musiikkia lempiaineenaan. (Aaltonen 2008, 70.)

6 TULOKSET

Aikaisemmin ainoastaan Aaltonen (2008) on tutkinut musiikillista motivaatiota romaninuorten näkökulmasta. Saadakseni tietoa nuorilta itseltään siitä, kuinka he kokevat koulun musiikintuntien vaikuttavan heidän koulumotivaatioonsa ja –viihtyvyyteensä, toteutin teemahaastattelun, jossa haastattelin kolmea romaninuorta musiikintuntien merkityksestä ja vaikutuksesta koulunkäyntiin. Nauhoitin haastattelut ja litteroin ne, minkä jälkeen jaoin aihealueet kategorioihin ylä- ja alakäsitteineen. Ensimmäinen haastateltu oli 16-vuotias hoitoalaa opiskeleva poika, toinen pojista 14-vuotias peruskoulun kahdeksaluokkalainen ja kolmas 19-vuotias Vantaan kaupungin järjestämällä työpajalla tietotekniikkaa opiskeleva poika. Haastattelun aikana kävimme myös läpi paitsi poikien suhdetta musiikkiin myös koulunkäyntiin yleensä, sillä minusta oli välttämätöntä ymmärtää haastateltavien taustaa.

Hoitoalaa opiskeleva nuori kokee ongelmaksi *vanhempien tietämättömyyden koulumaailmasta*. Kahdeksannen luokan lopussa haastatellun asenteessa tapahtui muutos, jonka ansiosta todistuksen keskiarvo nousi yhdeksännellä luokalla yli kahden numeron verran. Kotoa haastateltu ei juuri saanut tukea, mutta hänen ympärillään oli muita sukulaisia, jotka kannustivat koulunkäyntiin. Kahta muuta poikaa oli kotona kannustettu koulunkäyntiin alusta asti ja he kertoivat menestyvänsä koulussa hyvin.

“- ja just siin muodostuu se ongelma, ku ei tiätä yhtää mitää siit rytmistäkää, et koska olis kokeita ja noin. Ja si ainakaa mun vanhemmat ei ollu ees oikee perillä ees kokeiden arvosana-asteikostakaa, koska eihä Anita esimerkiks oo peruskoulua käynny ollenkaa.” Poika 16 v.

Haastattelussa kävi ilmi, että hoitoalaa opiskelevalle nuorelle musiikintunnit olivat olleet *voimavara* erityisesti seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla, kun opiskelu muuten ei ollut kiinnostanut. Musiikintunnit auttoivat viihtymään koulussa hiukan paremmin varsinkin niinä päivinä, kun tunteja oli. Haastateltu odotti musiikintunteja ja toivoi aina uuden jakson alkaessa niitä olevan paljon. Musiikki oli oppiaineena erilainen ja tarjosi mahdollisuuden tekemiseen ja esiintymiseen, mikä oli haastateltavan mieleen. Myös kahdeksaluokkalainen kertoi musiikintuntien auttavan jaksamaan koulun arjen keskellä.

“Musiikki anto sit omalla tavallaan voimaa niihin raskaampiin aineisiin, varsinki jos oli esimerkiksi musatuntien jälkee jotai raskaita aineita.” Poika 16 v.

”Onha niitäki "aikoja" ku on sellane fiilis ettei kiinnostas mikää. Mut sit kummiski ku maanantai tulee ja musiikintunti alkaa nii kyl se saa paremmalle fiiliksellä ja "jaksamaa".” Poika 14 v.

Hoitoalaa opiskeleva nuori kuvaa myös musiikintunneilla saatuja *positiivisia kokemuksia*. Musiikki oli hänelle helppo aine, sillä se kiinnosti paljon. Vaikka muissa aineissa meni välillä huonosti, niin musiikkinumero saattoi nousta. Sekä hän että kahdeksaslukkalainen poika kuvaavat myös musiikinryhmiensä hyvää ilmapiiriä ja kannustavaa opettajaa, joka antoi tehdä niitä asioita, jotka kiinnostivat. 19-vuotias puolestaan kertoi saaneensa paljon rohkaisevia kokemuksia musiikinopettajaltaan, joka usein nosti pojan taitoja esille musiikinluokassa.

“Yks semmone huippu oli se ku harjoteltii soittaa kitaraa, ja sit oli se "koe" siitä ja se meni älyttömän hyvi! Muutenki ku esimerkiksi laulukokeet sun muut meni hyvin ni ne oli niitä huippuhetkiä!” Poika 16 v.

”No kerran se ope oli opettamassa jotain muuta musatuntia, ja ne ei ollu siellä suostunu kokeilee mitään ni tää opettaja tuli sit mun luokkaan kysymään et saisko se lainata mua et mä voisin laulaa ja näyttää esimerkkiä et miten musatunneilla pitää olla. Olihan se totta kai tärkeetä ku se opettaja arvosti ja kannusti, kyl siit jäi rohkaseva fiilis.” Poika 19 v.

Musiikintunnit paransivat kaikkien haastateltujen mielestä *kouluviihtyvyyttä*, mutta myös tuntien hyvä ilmapiiri ja koulutoverit vaikuttivat asiaan.

”Musa kyl tekee viihtyvyydestä paremman. Ku muutekin hyvii frendejä samal tunnil.” Poika 14 v.

“No, mä ainakin muistan ensimmäisenä sen ilmapiirin mitä meillä oli musiikintunneilla. Se opettaja oli tosi kannustava, ja anto tehdä siellä kaikkee mitä vaan halus tehdä. Meidä musanryhmä oli muutenki tosi jees!” Poika 16 v.

Musikaalisuus nousee esiin romaneiden identiteetistä puhuttaessa. Hoitoalaa opiskeleva poika kuvailee romaneja yleisesti ottaen musikaalisiksi. Romanilasten ja –nuorten musikaalista vahvuutta voisi hänestä olla kokeilemisen arvoista hyödyntää muissakin oppiaineissa. Erityisesti laulu on tärkeä osa romaneiden identiteettiä. Monet vanhemmat sukupolven romanit ovat lisäksi taitavia instrumentalisteja. Nuoret eivät hallitse soittimia yhtä hyvin, mutta laulu koetaan tärkeäksi niin vanhojen kuin nuorten keskuudessa.

“- - ainaki vanhempi sukupolvi, ne osaa soittaa yleensä montaa eri soitinta. Nuoremmilla on ehkä harvinaisempaa, että osataan soittaa... Laulu on kuitenkin ehkä semmone asia, jota romanit tekee aika paljon jokainen.” Poika 16 v.

Yleisesti ottaen nuoret kokivat, että musiikintunnit voivat varsinkin laulamisen kautta vahvistaa käsitystä itsestä ja tukea romanioppilaiden kulttuuri-identiteettiä.

”Olihan se kivaa ku siel pääsee esiin ja saa laulaa. Jotenki se on kuitenkin itelle aika tärkeätä, vaikei ny kotona enää sillee laulettaskaa, mut et koulus sit pystyy laulaa paljon. Kyl se vahvistaa sitä ajatusta siitä et kuka on.” Poika 14 v.

Haastatellut kokivat eri tavoin romanimusiikin soittamisen ja laulamisen musiikintunneilla. Hoitoalaa opiskeleva poika koki romanimusiikin aiheiden olevan irrallaan nykypäivästä, sillä romanit eivät esimerkiksi ole enää kiertolaisia. Lisäksi hän koki laulut yleisesti ottaen romaneja leimaaviksi ja stereotyyppioita ylläpitäviksi. Sen sijaan hän pohti, että olisi hienoa, jos romanimusiikkia tehtäisiin “nykypäivään sovellettuna” ja iloisemmista aiheista. 19-vuotiaan haastatellun mielestä ”kaaleenlaulut” eli perinteiset romanilaulut kuuluvat vain romaneille, mutta romanimusiikkia voisi musiikintunneilla käsitellä kansainvälisellä tasolla.

”Mä en voi tiäkkö sietää sellasta musiikkia, niis keskesimmät aiheet o just tyylit ryyppäämine, linnassa istumine, pyssyt sun muut. Niiden sanoma on niin outo ja vähäjärkinen - - musta ne sais heittää jonnekki hukkaan kaikki.” Poika 16 v.

”Ja tiäkkö ku ne on nii vanhoja, ja monesti tosi leimaavia. Kuitenki nykyää ennakkoluulot romaneista on tosi kovat... ni mä luulen et ne laulut voi lietsoo sitä jotenki, just näitä väärää asenteita. Kuitenki ku nykyää romanit on aikailla sopeutunu tähä yhteiskuntaa, esimerkiks ei enää kukaa romani elä kiertolaiselämää.” Poika 16 v.

”No musta niinku kaaleenlaulut kuuluu kaaleille, kyllähän sä tiiät mitä kaaleenlaulut on... Niin antaa kaaleitten laulaa keskenään niitä. Mut sit musta vois käydä läpi kansainvälistä romanimusiikkia noin niinku et millasia rytmejä on ja noin, teorian pohjalta ja niitä sit laulaa ja soittaa.” Poika 19 v.

Kahdeksaslukkalainen puolestaan kertoi kaipaavansa romanimusiikkia musiikintunneille, koska “kaaleitten laulu- ja soittotapa on ihan erilaista”. Hän arveli joidenkin romanien vastahakoisuuden asiaan johtuvan lähinnä häpeästä.

”No oishan se kiva et muutki tietäs siitä jotain. Ja tykkään itekki siitä nii sitä ois kiva soittaa ja laulaa kimpas.” Poika 14 v.

Romaneiden historian käsittelyssä romanimusiikki voisi olla ensimmäisen haastatellun mielestä olla hyvä työkalu, kunhan opettaja on kunnolla perehtynyt aiheeseen. Tällöin hänestä on myös tarpeen huomioida luokassa oleva romanioppilas.

“Kuha sitä aihetta vaa on se opettaja hyvi valmistellu nii että se osaa pohjustaa sen. Ja sillo o just tärkeätä ottaa huomioo jos siä luokalla on just joku romani.” Poika 16 v.

7 POHDINTA

Tätä pienimuotoista tutkielmaa kirjoittaessani kiinnostukseni musiikin hyödyntämisestä romanioppilaiden kohdalla on lisääntynyt. Ongelmallista on kuitenkin aikaisempien tutkimusten niukkuus. Romanit ovat aina silloin tällöin nousseet suosituksi aiheeksi kasvatustieteissä, mutta musiikkikasvatuksen näkökulmasta olevia tutkimuksia ei Aaltosen (2008) tekemän Pro Gradu –työn lisäksi ole. Romanimusiikkia sitä vastoin on tutkittu melko paljon, ja kehitystyötä romaneiden koulutuksen parantamiseksi tehdään jatkuvasti. Kehityssuunnitelmissa nouseekin usein esille musiikin hyödyntäminen opetuksessa (Romanilasten perusopetuksen tukemisen kehityssuunnitelma, Vantaan kaupunki 2009).

Tutkielmaa tehdessäni huomasin, että musiikkikasvattajana musiikki on helppo nähdä jonkinlaisena pelastavana tekijänä. Siksi valitsin haastateltaviksi erilaisia koululaisia. 16-vuotiaalle pojalle musiikkitunnit olivat olleet hyvinkin tärkeitä silloin, kun muu koulunkäynti takkusi, mutta kaksi muuta olivat alusta asti saaneet tukea kotoaan ja pitäneet koulunkäynnistä. Toisaalta yhteistä kaikille kolmelle haastateltavalle oli, että musiikki koettiin tärkeäksi: siitä pidettiin ja sitä harrastettiin vapaa-ajalla (laulu, kitaransoitto). Riippuu kuitenkin romanioppilaan taustoista ja suhteesta koulunkäyntiin yleensä, kuinka tärkeiksi musiikintunnit koetaan osana koulunkäyntiä. Aikaisempien tutkimusten valossa selvää on, että taito- ja taideaineet koetaan tärkeiksi romanivanhempien keskuudessa (Opetushallitus 2004, 6). Tulisi kuitenkin toteuttaa laajempi tutkimus, jotta voitaisiin tutkia musiikinopetuksen vaikutuksia koulumotivaatioon ja –viihtyvyyteen nimenomaan oppilaiden itsensä kokemana. Tämän tutkielman kolmen haastattelun perusteella musiikki on merkittävä kouluviihtyvyyttä parantava tekijä romanioppilaille. Lisäksi 16-vuotias haastateltu kertoi musiikin antaneen voimaa lukuaineisiin. Kahdelle muulle haastateltavalle musiikin vaikutus koulumotivaatioon ei ollut merkittävä, sillä he menestyivät koulussa muutenkin hyvin. Jotta voitaisiin selvittää musiikintuntien vaikutusta koulumotivaatioon, olisi ehkä tarpeen haastatella sellaisia romanioppilaita, jotka eivät ole saaneet koulunkäyntiinsä juuri tukea kotoaan. Ehkä hieman yllättävää oli, että musiikintuntien koettiin vahvistavan omaa kulttuuri-identiteettiä. Voisi olla kiinnostavaa jatkaa aiheesta Pro Gradu –työssä. Aihetta jatkotutkimukselle joka tapauksessa on.

LÄHTEET

Aaltonen, H. 2008. *Romanilasten ja –nuorten motivaatio peruskoulun musiikinopetuksessa*. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos.

Florin, K. 2010. Suullinen tiedonanto. Romanivanhempien seminaari. Pietarsaari.

Helsingin kaupunki. 2010. *Romanilasten perusopetuksen tukemisen kehittämissuunnitelma*.

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

Jäppinen, J. (toim.) 2009. *Watch out, Gypsies! The History of a Misunderstanding. History and Culture of the Finnish Roma*.

Junkala, P. & Tawah, S. 2009. *Enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Romanilasten ja –nuorten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2009:2.

Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen Yliopisto. Terveystieteen laitos.

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

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

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

Nikkinen, R. 2006. *Mustalaisten kulttuurista ja taiteesta*. Teoksessa Romanit toimijoina yhteiskunnassa. Romaniasiain neuvottelukunta 50 vuotta –juhla julkaisu.

Opetushallitus. 2004. *Romanilasten perusopetuksen tila*. Selvitys lukuvuodelta 2001-2002.

Opetushallitus. 2010. *Romanilapsen kohtaaminen esi- ja perusopetuksessa*.

Palkkaisinko romanin? Opas romanien kouluttajille, koulutuksen järjestäjille ja työvoimaviranomaisille. 2007. Ovet Auki –projekti. KalevaPrint.

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

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (toim.) 2002. *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 1999. *Suomen romanit. Finitiko romaseele*. Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 14:1999. Helsinki.

Soininen, M. 1989. *Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä*. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylä, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 149–165.

Söderman, J. 2006. *Läpimurron aikaa*. Teoksessa Romanit toimijoina yhteiskunnassa. Romaniasiain neuvottelukunta 50 vuotta –juhla julkaisu.

Te Puni Kokiri. 2006. *Nga Pukenga Matauranga Maori. Maori Graduates*. Parongo fact sheet: 29.

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

Sähköiset lähteet:

European Network for Indigenous Australian Rights. <http://www.eniar.org/> Viitattu 2.10.2012.

http://etno.net/sivu/romanimusiikki_suomessa Viitattu 11.9.2012.

<http://www.creativespirits.info/aboriginalculture/education/> Viitattu 12.9.2012.

Romano Missio. http://www.romanomissio.fi/?Tietoa_romaneista Viitattu 12.9.2012.

Yle Arkisto. 1970. Att vara zigenare i Jakobstad. http://svenska.yle.fi/arkivet/artikkelit/att_vara_zigenare_i_jakobstad_63577.html#media=63590 Viitattu 3.1.2013.